

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

Índice de ponencias

“Buscando un Inca”. *El Mesianismo en la Revolución Tupamarista*, por J. López ____ Pág. 3

Con el cristal de la Patria Grande: Pensamiento nacional y descolonización cultural, por N. Canosa ____ Pág. 16

Desafíos pedagógicos en las prácticas profesionales de Trabajo Social, en la actualidad de la región, por P. Pavón Rico, M. Robledo, A. Giménez ____ Pág. 27

“Devuélveme mi campo”: *Epistemologías comunitarias del retorno del afrocampesinado desplazado del Pacífico colombiano a sus localidades de origen como mecanismo de resistencia y reconstrucción de identidad local rural*”, por J. Perea Garcés ____ Pág. 48

El aporte de la Universidad en los proyectos de emancipación económica y cultural: caso cubano, por C. Vignot y M. Montiel ____ Pág. 70

Fundamentos epistemológicos para una Pedagogía de Nuestra América en el pensamiento de Rodolfo Kusch, por V. Henry, T. Stahl Burger y M. Ramírez ____ Pág. 86

La construcción del pensamiento complejo en la historia de la arquitectura: de lo tangible a lo abstracto, de estudiantes a colaboradoras, por S. Lugin, G. Franco Zemina y M. Piana ____ Pág. 102

La dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana. ¿Identidad (es) compartida (s) más allá (y más acá) de las asimetrías y la intergubernamentalidad?, por E. Dufour ____ Pág. 112

La memoria de Malvinas en el paisaje urbano. Resistencias populares a la desmalvinización oficial, por E. Dufour, C. Trejo (UNLa), S. Vassallo ____ Pág. 123

La universidad frente al desafío del encuentro intercultural: aspectos éticos y epistémicos, por S. Rivera y L. Agüero ____ Pág. 131

Lenguajes del neoliberalismo en el contexto de la nueva avanzada de la derecha neoliberal en América Latina, por L. González Duarte ____ Pág. 140

Literaturas de los Márgenes, por M. Cuello ____ Pág. 169

Migraciones de hispanohablantes de México y Caribe a los Estados Unidos de América: configuración de los escenarios lingüísticos, sociales y culturales en las últimas décadas, por Ayelén Argerich, M. Cuello y A. Moyano ____ Pág. 182



Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

“Buscando un Inca” (Alberto Flores Galindo)

El Mesianismo en la Revolución Tupamarista

Javier López (UNLa)

sinson2003@yahoo.com.ar

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

Benjamin, W. (2007)



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

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

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

En Benjamin, existe por lo tanto una unidad dialéctica entre el fin y los medios: no habrá sociedad sin clases, sin una interrupción revolucionaria de la continuidad histórica (“progreso”), y no habrá acción revolucionaria, si el fin (la sociedad sin clases) no es comprendido en toda su explosividad mesiánica, como punto de ruptura. La revolución no puede escindirse de la redención, y sin una visión mesiánico/redentora de la historia, no hay praxis revolucionaria auténticamente radical (Lowy, 1997).

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

¿En qué consiste la utopía andina?

Las utopías andinas - en plural- son respuestas a problemas que afrontan las sociedades andinas desde la conquista: dominación colonial y fragmentación social. Lo que plantea la utopía es el regreso a la sociedad incaica y el retorno del Inca, con toda su carga de mesianismo y



milenarismo. No es una simple añoranza del pasado, el Inca y el Tahuantinsuyo no son los históricos, sino los que la imaginación popular, a través de la memoria oral, ha idealizado hasta tornarla idílica (Paredes Oporto, 2001).

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

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

“¿Cómo recogería el socialismo este discurso utópico? Flores Galindo reclama no solo ideas sino también pasiones colectivas para construir el socialismo en un país pobre atrasado, la fuerza del mito: un socialismo que no signifique la destrucción de las culturas tradicionales, ni se edifique a costa de los campesinos. Estos son los desafíos intelectuales que plantea la Utopía andina de cara al futuro” (ibídem).

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

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



Flores Galindo expresa: “La idea de un hombre andino inalterable en el tiempo y con una totalidad armónica de rasgos comunes expresa, entonces, la historia imaginada o deseada, pero no la realidad de un mundo demasiado fragmentado. La utopía andina es los proyectos que pretendían enfrentar esa realidad. Intentos de navegar contra la corriente para doblegar tanto a la dependencia como a la fragmentación. Buscar una alternativa en el encuentro entre la memoria y lo imaginario: la vuelta de la sociedad incaica y el regreso del Inca. Encontrar en la reedificación del pasado la solución a los problemas de identidad” (Flores Galindo, 1994).

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

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

Entre 1953 y 1972 se encontraron en diversos pueblos de los Andes peruanos, quince relatos sobre Inkarrí: los conquistadores habrían cercenado la cabeza del Inca, que desde entonces estaría separada de su cuerpo, cuando ambas se encuentren, terminara ese período de desorden, confusión y obscuridad que iniciaron los europeos y los hombres andinos (los runas) recuperaran su historia (ibídem).

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

El milenarismo arriba de Europa con la propia conquista, transportado por monjes franciscanos que se trasladaban a territorio americano. La utopía se vincula con el mismo. El monje calabrés Joaquín de Fiori (1145-1202) le había dado forma escrita. La historia de la humanidad se

dividía en tres eras. La edad del Padre, ya pasada que correspondía al Antiguo Testamento, la edad del Hijo, o sea el tiempo presente, y la venidera edad del Espíritu Santo. La idea se vinculó con la concepción cristiana de la historia, según la cual esta debe llegar un día a su fin: el juicio final, la resurrección de los muertos, con la consiguiente condenación de unos y salvación de otros, para culminar en el encuentro de la humanidad con dios.

La cosmovisión andina hace su aporte. En la mentalidad pre-hispánica descansaba la noción de Pachacuti. El autor de “Buscando un Inca” señala: “Para muchos hombres andinos la conquista fue un Pachacuti, es decir una inversión del orden. El cosmos se dividía en dos: el mundo de arriba y el mundo de abajo, el cielo y la tierra, que recibían los nombres de Hanapacha y Hurinpacha. Pacha significa universo. Los españoles podían integrar una de esas mitades, pero la relación que entablaron con los indígenas fue de imposición, asimétrica. Quisieron superponer una divinidad excluyente que demandaba entrega y sacrificios y no acataba las reglas de reciprocidad: es la imagen que algunos campesinos ayacuchanos tienen de Cristo. Todo esto pudo ser entendido por los hombres andinos como la instauración de la noche y el desorden, la inversión de la realidad, el mundo puesto al revés (Flores Galindo, 1994).

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

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

Las obras “Comentarios Reales” e “Historia del Perú” de Garcilaso de la Vega alimentaron la mitología andina por otro andarivel.

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



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

La rebelión de Juan Santos Atahualpa (1743/56) se supone que tenía por fin sublevar a los nativos, que se unirían con los hombres andinos para establecer el nuevo reino. El líder afirmaba descender del Inca Atahualpa y encarnar el Espíritu Santo. Esa cosmovisión consolidaba la amalgama entre milenarismo y pensamiento andino. La selva a través del alzamiento mudo de espacio imaginario para la utopía a epicentro de un movimiento social, el único que no sería doblegado por el poder de la corona española.

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

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

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

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

“1730-39: 10

1740-49: 5

1750-59: 11

1760-69: 20

1770-79: 66” (O’Phelan, 1980)

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

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

El programa se podía resumir en tres puntos centrales:

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

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

El líder rebelde pensaba conformar un nuevo “cuerpo político”, en el que convivieran armónicamente criollos, mestizos, negros e indígenas, rompiendo con la distinción de castas y

generando solidaridades internas entre todos aquellos que no fueran españoles. El principio que podía unir a todos los colonizados contra España era la idea de Inca, principio ordenador que permitía superar el caos y la noche instalados desde la conquista.

El programa tenía rasgos evidentes de lo que podríamos llamar un movimiento nacional. En el siglo XVIII no es una noción abstracta. Existen descendientes reales o supuestos de la aristocracia pre hispánica, José Gabriel Condorcanqui, el curaca de Tungasuca era descendiente legítimo de Túpac Amaru I, el último monarca de Vilcabamba.

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

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



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

Un censo llevado a cabo por las autoridades coloniales hacia 1795, indicó que la población del Virreinato del Perú, era de 1.115.207 habitantes. De estos 648.615 eran indígenas.

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

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

Las víctimas de la rebelión tupamarista no fueron los funcionarios de la capital, ni los miembros de la aristocracia limeña, sino los españoles y los criollos del Cuzco (era muy difícil distinguir a unos de otros), además de los españoles que vivían entre los indios. El volumen de los muertos que algunos cuentan por encima de los 50.000 y sobre todo la forma como se produjeron esos decesos, las masacres y la intensidad en los enfrentamientos que prácticamente dividieron a los pueblos de la zona en dos, dejaron recuerdos traumáticos. La derrota implica el ocaso de la aristocracia indígena, cuyos títulos fueron suprimidos, y en muchos casos expropiados sus bienes. Atribuyendo el estallido de la rebelión, sino también culturales, la administración colonial arremete contra todo lo que podía ser considerado cultura andina. Prohíben el teatro y la pintura indígena, la lectura de los “Comentarios Reales”, el uso del quechua, la vestimenta tradicional. El indio comienza ser tan menospreciado como temido por quienes no lo son. El temor a que se pueda desencadenar una nueva “guerra de casta” como la de 1780 genera una verdadera tensión étnica (Flores Galindo, 1994).

El ciclo anti-indigenista iniciado en 1780 se interrumpe con las guerras de la Independencia. Surge la idea de integrar al indio en la República como ciudadano. Este es, paradójicamente uno de los argumentos para suprimir jurídicamente a las comunidades indígenas. El sur andino que fue el escenario prematuro, de las grandes rebeliones de los Amaru y los Catari, se convierte en los primeros años del decenio de 1820, en la segura retaguardia realista. En

Ayacucho vencen los patriotas, pero en la localidad cercana de Huanta serán hostilizados por curas realistas, que cuentan con el apoyo de campesinos, organizados en guerrillas.

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

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

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

“La feudalidad dejó subsistentes las comunas rurales, pero la superficie de tierras disponibles para los comuneros, resultaba cada vez más insuficiente y su repartición defectuosa. El latifundista imponía la ley de la fuerza despótica, sin control posible del estado. La comunidad sobrevivía, pero dentro de un régimen de servidumbre. Antes había sido la célula misma del Estado Inca que le aseguraba el dinamismo necesario, para el bienestar de sus miembros. El coloniaje la petrificaba dentro de la gran propiedad, base de un Estado nuevo, extraño a su destino” (Mariátegui, 2009).



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

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

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

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

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

Bibliografía

- Benjamín, Walter. “Conceptos de Filosofía de la Historia”, La Plata, Terramar, 2007.
- Flores Galindo, Alberto. “Dos Ensayos sobre José María Arguedas”, SUR Casa de estudios del socialismo, Lima, 1992.
- Flores Galindo, Alberto, “Buscando un Inca. Identidad y Utopía en los Andes”, Lima, Editorial Horizonte, 1994.
- Lowy, Michael. “Redención y Utopía”. Buenos Aires, el cielo por asalto, 1997.
- Mariátegui, José Carlos. Prólogo de “Tempestad en los Andes” de Valcarcel, incluido como nota a pie de página en “Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2009.
- Paredes Oporto, Martin, “Asedios al indigenismo”, Revista Quehacer 128, enero-febrero 2001.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

Con el cristal de la Patria Grande:

Pensamiento nacional y descolonización cultural

Nicolás Canosa

(UBA/UNLa/OCIPEX)

nicolascanosaunla@gmail.com

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

Jorge Abelardo Ramos

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

Arturo Jauretche

I Pensamiento nacional y latinoamericano para la liberación

“De pensamiento nos hacen la guerra, ganémosla a pensamiento.”

José Martí

El Pensamiento Nacional surge en Argentina como pensamiento anti-hegemónico y a modo de resistencia contra el “pensamiento colonial” que emana del poder de las potencias colonialistas,

planteando la necesidad de elaborar *respuestas propias* a nuestros problemas como Nación, entendiendo que todo pensamiento nace condicionado por el entorno y que, en consecuencia, como indicaba Rodolfo Kusch, el pensamiento *es situado*, y se ubica en un tiempo y espacio determinado.

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

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

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

Nos sentimos herederos, pertenecientes y portadores de una matriz de pensamiento denominada por sus creadores “Pensamiento Nacional”.

Herederos, porque creemos en la responsabilidad de conocer el acervo cultural que nos fue y es negado por las herramientas de dominación cultural imperialistas: somos conscientes de la

importancia de estudiar y difundir las producciones y expresiones de nuestro pueblo y reivindicar la lucha de quienes, a lo largo de nuestra historia y a pesar de la violencia oligárquica padecida, han hecho aportes a pensar sobre lo propio y desde acá, para contribuir a fortalecer nuestra identidad nacional y colectiva y defender los intereses de la Patria.

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

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

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

II Pensamiento nacional y latinoamericano como epistemología para la periferia

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

Fermín Chávez

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

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

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

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

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

Valga la aclaración, esto no significa el rechazo de las producciones teóricas del exterior que sin lugar a dudas pueden aportar a nuestro crecimiento y conocimiento, siempre y cuando tratemos de adaptarlos y resignificarlos para nuestra situación, sino que implica un “mirar hacia adentro” valorando y creyendo en la posibilidad de producir pensamiento propio que contribuya a la liberación nacional y social, problema principal de nuestra región.

Por estas razones, afirmamos con Francisco Pestanha que: “Como pensamiento situado, el pensamiento nacional –y latinoamericano [N. del A]- constituye –como enseñaba Fermín Chávez- una verdadera epistemología para la periferia cuyo objetivo principal es el abordaje desde una situación que se reconoce como periférica de su objeto principal que es la identidad nacional (...) se orienta al desarrollo de la propia mirada a partir del diseño de propias categorías de abordaje sobre ella” (ibídem).

III Descolonización cultural

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

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

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

IV Revisionismo histórico y revisionismo cultural

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

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

En su andar, el pensamiento nacional, sin conceptualizarlo de esta manera, ha desarrollado no sólo el revisionismo histórico, sino también el revisionismo cultural. La recuperación y la búsqueda de visibilizar la obra de hombres y mujeres “proscriptos” o marginados de la academia, del mundo de las expresiones populares, deportivas y artísticas que, por sus posiciones filosófico-políticas han sido negados o difamados de esos ámbitos, es de hecho un ejercicio de revisionismo cultural. Un caso paradigmático de revisionismo cultural es la Universidad Nacional de Lanús (donde incluso existe una materia transversal a todas las carreras que es un seminario de pensamiento nacional y latinoamericano), en la cual la mayoría de los edificios llevan el nombre de personas que han estado en esa situación: Manuel Ugarte; Leopoldo Marechal; Arturo Jauretche; Juana Manso; Raúl Scalabrini Ortiz; entre otro/as.

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

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

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

V La fuerza cultural y la crisis ontológica

Fermín Chávez (2012) dirá que “las crisis argentinas son primero ontológicas, después éticas, políticas, epistemológicas, y recién por último, económicas”.

¿A qué aspectos se refiere Fermín con “lo ontológico”? ¿Cómo podemos trabajar en la resolución de esta crisis? ¿Qué relación guarda esta definición que se puede extender al conjunto de Nuestra América? Esbochemos entonces una respuesta tentativa que invitamos a debatir, criticar y profundizar.

Podría deducirse que la crisis ontológica atraviesa lo cultural como modo de habitar el mundo, las identidades como pueblo, el conocimiento de la historia y la historia misma como factor constitutivo del presente. Esos ejes son los que abordamos cuando hablamos de la necesidad de ejercer el revisionismo histórico y cultural como medios para la descolonización cultural que, en definitiva, se configuran como acciones en el marco de una lucha ontológica, ante lo cual podría advertirse que trabajar sobre ellos es una manera de contribuir a la resolución de la crisis que delimita Fermín. Asimismo, la descolonización cultural implica también repensar y

rediscutir la manera de entender las democracias y, en consecuencia, de hacerla y vivirla. Quizá, yendo a su significado profundo –a su ontología: “poder del pueblo”- encontremos que no es sólo la faceta representativa e institucionalista que se nos impone desde las usinas dominantes de construcción de sentido

Si no resolvemos esta crisis ontológica y de autoconocimiento ¿cómo no vamos a seguir siendo dependientes?

Rodolfo Kusch entiende a la cultura como decisión y acción por lo propio (2011), es decir, por lo argentino y latinoamericano. En este ámbito, eje de las reflexiones del presente artículo, podemos argumentar que decidirse y jugarse en este sentido cobra un valor estratégico para el desarrollo y fortalecimiento de las democracias en Nuestra América, en las cuales los Pueblos somos el sujeto protagónico. En palabras del filósofo Mario Casalla “América Latina es simultáneamente las dos cosas: tierra de la opresión y de la dominación, por un lado, pero también de consecuente voluntad liberadora, por el otro”. En esta última estamos siendo. En ella nos entregamos *de cuerpo y alma todos los días*¹ a lo que Leopoldo Marechal (2014) definía que debe ser “la provincia de la tierra y el cielo”: La Patria. Y desde su cristal, miramos. Hacemos. Creamos.

Bibliografía

- CASALLA, Mario. (2011). *América Latina en perspectiva. Dramas del pasado, huellas del presente*. Buenos Aires: Ciccus.
- CARRI, Roberto (2011). *Isidro Velázquez. Formas prerrevolucionarias de la violencia*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- CHÁVEZ, Fermín. (2012; Comp. Jaramillo, Ana.) *Epistemología para la periferia*. Remedios de Escalada: Edunla.

¹ En Adán Buenosayres, Leopoldo Marechal argumenta que para lograr la *sofrosyne*, es decir, la sabiduría práctica que se define por el conocimiento de los propios límites, se debe *ir de cuerpo y alma todos los días*, de acuerdo a la naturaleza dual del hombre.

- ELKIN, Boris (1970). *Charqueando. Poesías y cuentos camperos*. Buenos Aires: Editorial Anei.
- JARAMILLO, Ana (2014). *La descolonización cultural. Un modelo de sustitución de importación de ideas*. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa.
- JAURETCHE, Arturo. (2006). *Política nacional y revisionismo histórico*, Buenos Aires: Corregidor.
- KUSCH, Rodolfo. (2011). En *Obras completas, Tomo III. La geocultura del hombre americano*: Buenos Aires: Fundación Ross.
- MARECHAL, Leopoldo (2014). *Obra poética*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Leviatán.
- MARECHAL, Leopoldo (2015). *Adan Buenosayres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corregidor.
- PESTANHA, Francisco (2011). *¿Existe un pensamiento nacional? Aportes para una epistemología de la periferia*. Buenos Aires: Ediciones Fabro.
- WALSH, Rodolfo (2006). *Cordobazo*. Recuperado de: <http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/cordobazo.pdf>.



Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

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

Lic. Patricia Pavón Rico, Lic. María Sandra Robledo, Dra. Alejandra Giménez
Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM)

patriciapavonr@yahoo.com.ar

sanrobledos@yahoo.com.ar

gimenez.alev@gmail.com

Introducción

Como nos lo demuestra la historia de mil maneras, la verdad más bella no sirve de nada si no se ha convertido en la experiencia más íntima del individuo. Toda respuesta unívoca, ‘clara’, permanece estancada en el cerebro y penetra sólo en casos muy raros hasta el corazón. No nos urge ‘saber’ la verdad, sino ‘experimentarla’. La necesidad imperiosa no es poseer una concepción intelectual, sino encontrar la senda hacia la experiencia interna, no-racional y, quizás, inarticulable en palabras. JUNG, CG (2009).

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

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

Nos proponemos como objetivo lograr que todos los saberes convivan al mismo tiempo, dándole la importancia y credibilidad que necesitan. Revisar nosotras, como profesionales de la educación superior, nuestras propias cosmovisiones. Entendemos que a una realidad compleja corresponde un análisis complejo, para el cual no desaprovecharemos los avances que en términos de “especialización” ha promovido aquella forma de producir conocimiento; pero no por ello dejaremos de visibilizar y cuestionar sus limitaciones. A los avances de los análisis particulares, disciplinarios y de los subsistemas, deberán complementarse los desarrollos territoriales, integradores, holísticos y transdisciplinarios.

La intención de nuestra propuesta se erige en la necesidad de explorar e incorporar nuevos conocimientos y desarrollos onto-epistemológicos que eviten el abordaje de nuestras intervenciones desde el determinismo y con respuestas inmediatas sin distinción a priori. En



tal sentido apelamos a la producción y búsqueda de nuevos contenidos y herramientas pedagógicas surgidas a partir de la multiplicidad de interjuegos, territorialidades y subjetividades diversas, tejidas en la trama compleja del mundo de la cultura, las interrelaciones sociales y las identidades.

Importancia de incorporar “nuevos” desarrollos onto-epistemológicos en la trayectoria formativa del Trabajo Social

La reflexión sobre nuestras prácticas docentes, unida a la investigación educativa, pretende superar la declamada “formación integral” y alcanzar un modelo que organice una gestión social del conocimiento a partir de la intervención social. La propuesta en el caso de nuestras prácticas pre-profesionales contempla un renovado protagonismo de los actores intervinientes: los docentes supervisores, la cátedra como tal, los estudiantes, los referentes institucionales, y los sujetos de atención que acuden a los centros de prácticas; todo ello en el marco de una creciente afirmación de la perspectiva de derechos y una mirada humanizada del quehacer profesional.

Por otra parte, posicionadas desde el pensamiento decolonial coincidimos con Delgado (2015; 1) al sostener que:

La decolonización pretende ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el decolonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio pensar sin la necesidad de herramientas de la globalización.

La descolonización se asocia a la idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender – construir ser en el mundo (Lander, 2000).

Como resultado de los años de ejercicio en la docencia dentro de la Educación Superior, en este caso en la carrera Licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Matanza, ha sido posible reflexionar acerca de los contenidos curriculares que la propia complejidad de la “realidad” nos demanda cada cuatrimestre. El participar en materias que son parte del Área de Prácticas pre-profesionales de dicha carrera, nos ha permitido desarrollar procesos de permanente construcción colectiva de los contenidos a trabajar, en tanto surgen como demanda o necesidades tanto desde los procesos de investigación docente, desde los estudiantes, como desde las instituciones diversas que funcionan como centros de prácticas.

Por su parte, el ejercicio de la profesión en distintas áreas temáticas por parte de todos los docentes con los que venimos compartiendo la tarea educativa, también ha presentado la necesidad de actualizarnos en determinados contenidos que tienen que ver con los “nuevos” desarrollos *ontológicos (perspectivas diversas que tratan al ser en general y a sus propiedades trascendentales)* y *epistemológicos* (en las ciencias en general y en las ciencias sociales en particular), que básicamente muestran un cambio de paradigma que va de la matriz del mundo mecánico a las propiedades ondulatorias de la materia (Perlo, 2014). Conceptos que generan un nuevo modo de comprender al sufrimiento humano como consecuencia, en parte, de una concepción fragmentada del mundo. Conceptos que en realidad no son tan nuevos (algunos tienen décadas de desarrollo), pero sí novedosos para la formación.

Entre dichos desarrollos, las ciencias sociales deberían (algunas han comenzado a hacerlo) incorporar los siguientes: el paradigma de la Complejidad, la Biología del Conocimiento, la Física Cuántica, la perspectiva Holográfica, la Ecología y las Neurociencias. Nuestra hipótesis es que esos contenidos no están siendo incorporados en las currículas actuales de Trabajo Social, al menos no en forma suficiente. Desde nuestra experiencia, hemos evaluado que al

momento de las prácticas pre-profesionales los estudiantes no evidencian haberse encontrado con tales conceptos en su trayecto formativo. Ello representa un grave problema, ya que sostenemos que tales desarrollos aportan una forma diferente de comprender “la realidad del otro” y formas diferentes de transformarla.

Sostenemos que la universidad debe cumplir un rol activo en cuanto a la incorporación y transmisión de dichos desarrollos onto-epistemológicos en sus currículas. La Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno. En este sentido, resulta oportuno citar la siguiente reflexión acerca de la Responsabilidad Social Universitaria:

Después de reconocer de que no sólo se trata de reformar a las malas políticas, sino también a los malos conocimientos y epistemologías que la Universidad contribuye en producir y transmitir, y que inducen estas malas políticas, cada Universidad podrá empezar a elaborar su propio diagnóstico y reforma. La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables. (Vallaey, 2008)

En el caso del Trabajo Social, por ser una profesión multidimensional que a su vez se nutre de muchas otras disciplinas, aparece como un objeto de análisis particularmente oportuno para explorar cómo esas contribuciones (Sociología, Psicología, Antropología, Derecho, Política, Economía, Historia, Desarrollo Humano, etc...) están o no considerando dichos paradigmas y teorías en los procesos formativos. A su vez, resulta necesario conocer cuál es la relevancia que estos contenidos tienen a la hora de pensar en un tipo de construcción del conocimiento y de un Trabajo Social acorde a las necesidades complejas de cambio del ser

humano (que se evidencian en las problemáticas sociales complejas), y pueda así trascender a los procesos que muchas veces se reconocen como ineficaces, insuficientes o alejados de la real necesidad de la población. Es posible observar que la intervención queda muchas veces restringida a la gestión de recursos (principal tendencia de la políticas públicas en tanto respuesta a las demandas de la población y acceso a derechos), dejando por fuera un sinnúmero de posibilidades de intervención que tiendan realmente al desarrollo humano. Finalmente, una tercera cuestión a indagar tendrá que ver con la necesidad o no de innovación en materia didáctica para lograr transmitir esos nuevos contenidos, con el fin de generar nuevas problematizaciones en el marco de las ciencias sociales y nuevas propuestas metodológicas, que lógicamente la Universidad tendrá la responsabilidad de recrear y transmitir.

A esta altura queda expuesto que además de las tres dimensiones habituales que suelen resaltarse en un paradigma científico -epistemológica (naturaleza del conocimiento), ontológica (naturaleza del ser) y metodológica (naturaleza de la forma de conocer), creemos necesario considerar otras dos: la ética (remite a la definición del Otro y a su inclusión en la relación de producción de conocimiento, al respeto a ese Otro y a su participación en la autoría y la propiedad del conocimiento producido) y la política (se refiere al carácter y la finalidad del conocimiento producido, así como a su ámbito de aplicación y a sus efectos sociales). (Montero, 2004)

No se cuenta con registros de trabajos (respecto a la carrera en cuestión) que hayan explorado con anterioridad si efectivamente se han incorporado los hallazgos onto-epistemológicos mencionados en los trayectos formativos. Se consideran numerosas y significativas las potenciales incorporaciones de dichos contenidos, así como relevante y urgente para ir hacia la construcción de una nueva sociedad, que incluya a las Universidades como generadoras y transmisoras de determinados conocimientos que por alguna razón quedan omitidos o relegados.

El ser humano real, la persona con dolencias y alegrías, el ser viviente necesitado, el ser humano de carne, hueso y sangre no aparece, o mejor dicho, desaparece en la abstracción. El capitalismo y la modernidad hacen lo mismo con la naturaleza, con el medio ambiente, primero deben cosificar a la naturaleza para poder explotarla. La naturaleza y el planeta como ser vivo, como Biotopo, lugar viviente, es transformado en la modernidad en un ser muerto. El análisis de la realidad concreta, el análisis de las relaciones humanas y de la naturaleza, son transferidas al estudio abstracto de ellas situándolas al nivel de un “plano cartesiano”.

El espacio y el tiempo están vivos, son construcciones mentales del ser humano, y reconocer sus limitaciones y sus potencialidades nos invita a echar mano de los nuevos aportes de la Física Cuántica, la Biología del Conocimiento, el Modelo Holográfico, mediante los aportes de paradigmas y perspectivas diversas. A esta altura quedará clara la necesidad de la Inter/Transdisciplina.

En el marco de los estudios sobre la universidad, acordamos con Burton Clark (1984), quien reafirma la importancia de las miradas disciplinarias y la necesidad de su desarrollo particular para iluminar el conjunto de la realidad de la educación superior. Por su parte, Krotsch y Suasnábar nos plantean “En esta línea de análisis, compartimos la esperanza en la capacidad que las disciplinas tienen de iluminar el conjunto, aun cuando éstas no sean más que visiones parciales. Al mismo tiempo reconocemos también la importancia que tienen los enfoques disciplinarios para la toma de decisiones en las organizaciones aunque su relevancia no exprese una pertinencia inmediata”.

Entre las características que Michael Gibbons y colaboradores atribuyen al modo emergente de producción de conocimientos podemos mencionar: la transdisciplinariedad (versus la monodisciplinariedad de los programas académicos); la heterogeneidad (versus homogeneidad o univocidad de las formaciones profesionales); la contextualización (versus la endogamia disciplinar); el conocimiento orientado a la resolución de problemas (versus el cientificismo y el academicismo); la interactividad horizontal entre los actores (versus la

verticalidad); el conocimiento extendido a la sociedad (versus el elitismo de los expertos), la mayor responsabilidad social (versus el individualismo académico); la mayor reflexividad (versus la cultura científica sin conciencia de sus funciones sociales). Cada uno de estos aspectos está vinculado a debates epistemológicos y sociológicos cuyo inicio podríamos situar en 1961 con la publicación del libro de Thomas Kuhn, “La estructura de las revoluciones científicas” (Pérez Lindo, 2007). Lo que Gibbons no llega a explicitar como característica, a nuestro criterio, es la descolonización del conocimiento (versus el “epestimicidio” del que nos habla De Sousa Santos (2010); es decir la destrucción de saberes propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo y norteamericano).

Hacia una pedagogía de la vivencia

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

Perlo y Lopez Romorini (2015) plantean una perspectiva biocéntrica de la educación, donde se recupere la integración entre conocimiento y vida; en concordancia con aquellos avances epistemológicos a los que hicimos referencia anteriormente. Para ello profundizan en el concepto de vivencia, el cual nos parece muy oportuno para problematizar lo que acontece en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales. Tomando diversas fuentes filosóficas las autoras nos dicen respecto a la vivencia que:

- * Se trata de la actitud perceptiva (sentir) en relación a un objeto, suceso o acontecimiento del yo en el presente.
- * Mediante la vivencia, el conocimiento emerge como algo dado desde la conciencia.
- * En la vivencia hay compromiso cenestésico, no intervienen ni razón ni voluntad. Consiste en un tipo de cognición donde la acción se encuentra corporeizada. La vivencia refiere a un instante de acoplamiento entre cerebro, cuerpo y mundo creando un saber que no es necesariamente entendido, que pertenece al mundo de la sabiduría y no del conocimiento.



* Al describir el fenómeno, hacemos referencia al fenómeno tal como aparece para el observador.

* La vivencia tiene carácter autoecoorganizado (Morin, 1996); se vincula con una ecología profunda; en la que los seres vivos, el ser humano y los sistemas ecológicos tienen el mismo valor.

* La emoción es respuesta a un estímulo (rabia, alegría, miedo, entusiasmo), al desaparecer el estímulo se diluye la emoción. En la vivencia onto-epistemológica es posible saber sin entender; hay una trascendencia que va más allá de la emoción momentánea.

Y he aquí el gran desafío para la tarea docente, y refiere a una modalidad pedagógica que sea capaz de acompañar el aprendizaje a través del recupero de la vivencia. Es decir, de ese saber que se construye a través de dimensiones que trascienden la razón y tan elocuentemente se expresan en las vivencias de las prácticas.

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

Si pensamos el significado del cuerpo en las civilizaciones medievales, e incluso renacentistas, encontramos una mezcla confusa de tradiciones populares locales y de referencias cristianas. Allí, el hombre no se distingue de la trama comunitaria y cósmica en la que está inserto; está amalgamado con la multitud de sus semejantes sin que su singularidad

lo convierta en un individuo en el sentido moderno del término. Toma conciencia de su identidad y de su arraigo físico dentro de una estrecha red de correlaciones. Para que la “individuación a través de la materia”, es decir a través del cuerpo, sea aceptable en el plano social, habrá que esperar el desarrollo del individualismo. Solo entonces, efectivamente, el cuerpo será propiedad del hombre y no más su esencia. (Le Bretón; 2002)

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

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

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

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

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

La incorporación de nuevos desarrollos onto-epistemológicos en nuestra experiencia

La estrategia pedagógica construida desde las asignaturas Práctica I (Individual y Familiar) y Práctica II (Grupo y Comunidad) de las que formamos parte, motivó el desarrollo de un proceso de investigación-acción que aún continúa. Parte de la siguiente hipótesis: en la medida que el docente supervisor no reflexione sobre sus propias prácticas, difícilmente se reconozcan los propios condicionantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sumado a ello, la perspectiva de “Responsabilidad Social Universitaria” desde donde encaramos el desafío de colaborar de algún modo en los procesos de intervención que desarrollan las instituciones que se constituyen como centros de prácticas, nos convoca como actores sociales activos, más que como meros supervisores que acompañan la formación de los estudiantes. Entre los docentes (todos ellos trabajadores sociales), los estudiantes, y los profesionales de las instituciones, se intenta generar un equipo de trabajo capaz de debatir posiciones y a su vez consensuar líneas de acción, no sólo focalizadas en el proceso de las prácticas (que apenas dura un cuatrimestre), sino con miras a la transformación de las problemáticas sociales que nos convocan. Ello implica procesos de mediano – largo plazo, por lo que se han promovido gestiones para la formalización de convenios Universidad-Instituciones, e institucionalización del “Área de Prácticas”. Ésta es un área dependiente de la Coordinación de la Carrera de Trabajo Social en la UNLAM, en la cual se enclavan materias que desarrollan las competencias prácticas de la formación. En la currícula vigente existen cuatro niveles de Prácticas Pre-Profesionales:

Práctica I (Individual y Familiar), Práctica II (Grupo y Comunidad), Práctica III (Organizaciones) y Práctica IV (Planificación y Proyectos).

Creemos importante destacar algunas de las técnicas o modalidades de trabajo utilizadas al interior de la cátedra responsable de los dos primeros niveles, las cuales aportan aspectos significativos al proceso: La Investigación Acción Participativa como opción metodológica, en el marco de una propuesta civilizatoria alternativa

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

El Trabajador Social tiene derecho de decidir de qué manera participar de aquello que la institución pretende: sostener el statu quo o el cambio real. Como así también comprendemos que no hay cambio si no hay diversidad, diferentes miradas de entender el mundo y de hacer en el mundo.

Debemos contemplar la diversidad cultural en las intervenciones; y ello implica tener presentes los hábitos, las creencias, las cosmovisiones, las preferencias, las negaciones, las relaciones en comunidad, las relaciones con la naturaleza, las formas de entender a la espiritualidad, las formas en que trascienden las problemáticas de lo privado a lo público, los modos de sanar el cuerpo, etc. Esto sería “descolonizar a la cultura” y “descolonizar el saber”. Es necesario tener en cuenta el carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento; la multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica (Lander, 2000). Como así también la posibilidad de que todo ello confronte con la propia cultura y el saber del profesional/practicante que interviene, que todo ello confronte con la monocultura del “conocimiento científico”, o que confronte con un marco legal.

Entendemos como desafíos lograr que todos los saberes convivan al mismo tiempo, dándole la importancia y credibilidad que necesitan. Revisar nosotros como profesionales nuestras propias cosmovisiones. Como así también preguntarnos si estamos realmente dispuestos y



tenemos las herramientas para encontrarnos y trabajar con otras formas de ver, entender y hacer en el mundo.

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

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

Esta inclusión e integración de los diversos saberes y formas de construir conocimientos, demanda el reconocimiento de las limitaciones de aquella epistemología eurocéntrica para dar paso a una “propuesta civilizatoria alternativa desde América Latina” (Giraldo-Alzate, 2016). Tal propuesta señala al conocimiento ligado a tradiciones ancestrales como el más indicado para generar el descentramiento epistemológico que contribuya a la descolonización del saber; y halla sus bases en filosofías, cosmovisiones y racionalidades distintas, que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo. “No se trata sólo de pensamiento crítico, sino también de praxis crítica”, es decir que “construir alternativas a esta eurocentricidad implica un proyecto de transformación social, política, epistémica y humana, fundado en un imaginario o visión de un mundo de otro modo” (Walsh, 2005: 31)

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

Hacia una didáctica basada en una “epistemología otra”

Desde nuestro posicionamiento como cátedra, romper modelos tradicionales de enseñanza - aprendizaje implica incorporar haceres que pongan en juego la vivencia, la emoción, lo expresivo, la intersubjetividad (entre otras dimensiones). Por tal motivo, una primera innovación que como docentes nos animamos a hacer en el aula universitaria fue el trabajo con la herramienta del psicodrama (previa formación) para traer esas escenas-vivencias de la práctica, revisar sus resonancias y elaborarlas. Lo primero que nos llamó la atención fue cuán difícil resulta registrar el “sentir” (tanto a estudiantes como a docentes), camuflado generalmente por el “pensar”; poniéndose en evidencia la huella del modelo cartesiano en la educación, y el enorme perjuicio en términos de desarrollo humano que ello conlleva.

Entendemos que “El **psicodrama** es un procedimiento dramático de finalidad psicoterapéutica, por lo general grupal, en el cual las técnicas dramáticas son utilizadas como medio expresivo de comunicación, exploración, elaboración, operación, etc.” (Bouquet, 1977:68). Podríamos decir que es un instrumento para intentar resolver las ansiedades grupales o facilitar los emergentes naturales y espontáneos de un grupo. Lamentablemente, los docentes universitarios muchas veces olvidan que la experiencia de aula es una experiencia de grupo.

La experiencia nos ha mostrado que trabajar con psicodrama nos permite aproximarnos a los “sentipensares” de los estudiantes y a las resonancias que las diferentes escenas de la práctica les genera, incluso aquellas “escenas temidas” que de otra forma serían muy difíciles de

explorar. Las primeras experiencias de práctica pre profesional, como ya sabemos, generan muchas veces angustias, miedos, frustraciones, que no pueden ser visibilizadas con técnicas pedagógicas tradicionales (como la producción de un trabajo escrito, la evaluación a través de parciales, etc), y ni siquiera con técnicas grupales donde “el taller” parece ser el único recurso pedagógico. Trabajar con la dimensión subjetiva de los procesos personales y grupales en las prácticas, nos lleva cada cuatrimestre a evaluar en forma permanente las expectativas de los estudiantes (su cercanía o distancia con “lo posible”), experiencias y vivencias, y recrear los métodos, técnicas y productos esperados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, poder ofrecer desde la función de la supervisión docente esa escucha activa capaz de acompañar a los estudiantes en ese recupero (especialmente desde el sentir) y esa reflexión sobre la vivencia que la convierta en experiencia, nos ha hecho advertir algunas limitaciones pedagógicas al momento de analizar ciertas experiencias de prácticas, que hemos intentado trascender incorporando estrategias didácticas que se alejan de lo tradicional. Sabemos que esto es frecuente en nuestra carrera y en las diversas universidades, por ello en esta ocasión nos interesa, desde estas nociones epistemológicas, poner el acento en algunos focos que nos trae la experiencia de supervisión de las prácticas en el abordaje grupal.

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

Si bien en todas las experiencias la cátedra dispone de una escucha activa para el recupero y tratamiento de las vivencias involucrando las reacciones físicas, mentales y emocionales, tanto de los integrantes de los grupos como de los propios estudiantes, mucho depende del grado de

presencia que estas dimensiones tienen para los propios referentes institucionales. En este sentido, podemos identificar que en los espacios institucionales más típicos de desempeño de los trabajadores sociales es donde más se tiende a la intervención grupal que tiene como protagonista la “reflexión”, la razón. Ha sido en espacios que no cuentan con trabajadores sociales donde hemos hallado vivencias diferentes, en donde la razón le da paso a la construcción de sentido, al autoconocimiento desde el campo de la percepción. En éstas entran en juego los sentidos, las emociones, la mente, el movimiento corporal, autoconocimiento, el campo energético, y la espiritualidad, como dimensiones de análisis que no suelen aparecer en otras experiencias de intervención.

Desde el primer nivel de prácticas pre profesionales en los que nos hallamos involucrados como equipo docente, además del psicodrama, incluimos “el *ateneo*” como una posibilidad de recupero, problematización y co-visión acerca de las experiencias que vivencian los estudiantes en sus centros de prácticas; e incluso para atender situaciones grupales conflictivas al interior del aula.

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

Por último, sostenemos que la puesta en práctica de este tipo de recursos pedagógicos (sólo presentamos dos de los tantos que usamos), nos permite problematizar desde diferentes miradas, ya que se trae al espacio áulico la situación institucional (y también la personal -del estudiante-), para poder trabajarla y arribar a diversas líneas de intervención de manera conjunta. De esta manera, motivamos la capacidad proactiva del estudiante, la cual

generalmente está “dormida”, por la característica de pasividad de la educación (especialmente en el nivel superior), donde ni el sentir, ni el pensar propio, ni el cuerpo tienen mucho lugar.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos intentado reflexionar acerca de la necesidad de incorporar nuevos conocimientos onto-epistemológicos en los trayectos formativos de Educación Superior y más específicamente en aquellos concernientes a la formación de Trabajadores Sociales. A su vez nos hemos interrogado sobre la manera en que las Ciencias Sociales consideran en sus propios procesos formativos los nuevos paradigmas y teorías entendiendo que el Trabajo Social se nutre de sus aportes. Reflexiones e interrogantes que nos interpelan en torno a la relevancia que la incorporación de estos nuevos conocimientos y contenidos adquieren en la currícula universitaria de Trabajo Social.

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

Por tal motivo creemos que nos urge asumir el desafío pedagógico en las prácticas profesionales de Trabajo Social, de hallar los intersticios necesarios para que cada equipo docente pueda trabajar, problematizar y replantearse qué estrategias resultan adecuadas de

crear, tomar y aplicar, intentando superar las dificultades y resistencias que todo acto creativo genera en el statu quo de las universidades.

En síntesis, subrayamos que la intención de nuestra propuesta se erige en la necesidad de explorar e incorporar nuevos conocimientos y desarrollos onto-epistemológicos que eviten el abordaje de nuestras intervenciones desde el determinismo y con respuestas inmediatas sin distinción a priori. En tal sentido apelamos a la producción y búsqueda de nuevos conocimientos surgidos a partir de la multiplicidad de interjuegos, territorialidades y subjetividades diversas tejidas en la trama compleja del mundo de la cultura, las interrelaciones sociales y las identidades.

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

Bibliografía

- BETANZOS ALVA, Ricardo Noé (2014). Hacia una crítica de los conceptos ‘espacio’ y ‘tiempo’ en una teoría dinámica de las ciencias sociales. Revista digital Analéctica, Año 0 N° 5; extraído de: <http://www.analectica.org/articulos/betanzos-critica>
- CARBALLEDA, Alfredo (2010). “Los ateneos como texto”, en La intervención en lo social narrada desde los ateneos. Cuadernos Margen, N°4. Ed. Espacio. Bs. As.
- CITRO, Silvia (2009) Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- CLARK, Burton R. (1984), Perspectives on Higher Education, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- GARRIDO, Martin (1978). *Moreno J. L, Psicología del Encuentro*. Editorial: Sociedad de Educación Atenas. Madrid.

- GEERTZ, Clifford (2002) Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos Buenos Aires Grupo Planeta.
- GIRALDO-ALZATE, Orfa Margarita (2016). De una epistemología eurocéntrica a una epistemología del sur. Extraído de: <http://revistasoj.s.unilibrecali.edu.co/index.php/rclj/article/viewFile/554/874>
- JUNG, CG (2009). El libro rojo. Editorial El Hilo de Ariadna, Buenos Aires, p. 251.
- KROTSCH, P. y SUASNÁBAR, C. (2005) Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión desde Argentina y América Latina.
- KUSCH, RODOLFO (2008) La negación en el pensamiento popular y otros textos. Buenos Aires: Las cuarenta.
- LANDER, C (2000). Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En: La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias sociales. Ediciones Faces- UCV. Buenos Aires.
- LARA DELGADO, J. (2015) Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización | 1 Analéctica - ISSN 2591-5894 - Argentina - www.analectica.org | Año 1, No. 10, mayo 2015
- LE BRETON, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- MARTINEZ BOUQUET, C. (1977) “Fundamentos para una teoría del psicodrama”. Ed. Siglo XXI.
- MONTERO, Maritza (2004) Introducción a la Psicología Comunitaria. Buenos Aires. Ed. Paidós
- PERLO, CLAUDIA. (2014) Investigar en la incertidumbre, despertar en el sueño de la razón; extraído de: <http://rephip.unr.edu.ar>
- PERLO, Claudia y LOPEZ ROMORINI, María V. (2014) Siento, existo y luego... pienso: contribuciones para la construcción del conocimiento científico. Utopía y praxis latinoamericana ~ año 19. n° 65 (abril-junio, 2014) pp. 75 - 90. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. ISSN 1315-5216 ~ cesa – faces – Universidad del Zulia. Maracaibo – Venezuela

- PEREZ LINDO, A. (2007) La evaluación y la universidad como objeto de estudio. Publicado en AVALIAÇÃO, Revista de Avaliação da Educação Superior – RAIES, Universidade de Sorocaba, v. 12, no. 04, pp. 583-596.
- RICARDO NOE BETANZOS ALVA; extraído de:
<http://www.analectica.org/articulos/betanzos-critica/>
- VALLAEYS, FRANÇOIS (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria?. Nuevo León, México. Consultado en: www.cedus.cl
- WALSH, Catherine (2002). La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento. En: Walsh Catherine, Schiwy Freya, Castro Gómez Santiago, editores. Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya Yala.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

“Devuélveme mi campo”²: Epistemologías comunitarias del retorno del afrocampesinado desplazado del Pacífico colombiano a sus localidades de origen como mecanismo de resistencia y reconstrucción de identidad local rural”

Jose Manuel Perea Garcés*

Resumen:

Uno de los grandes desafíos del Estado colombiano en la actualidad se desprende del mayor logro del Gobierno del saliente presidente, Juan Manuel Santos: la implementación de los Acuerdos de Paz en el año 2016 con la guerrilla de la “FARC”. Desde ese momento, el retorno del afrocampesino desplazado se configura en una arena de disputa, compuesta por agentes estatales, líderes de organizaciones de desplazados, organizaciones de base étnica, ONG’s, entre otros, siendo un tema que amerita una gran reflexión para la reparación colectiva de esta población. Sin embargo ésta ponencia se centra en las construcciones epistemológicas decoloniales, a partir de los sentidos movilizados en torno a qué representa retornar para referentes de las poblaciones afrocampesinas y lo que lleva consigo.

Palabra claves: *Retorno, Poblaciones Afrocampesinas Desplazadas, Epistemologías Comunitarias, Identidad Étnica.*

Introducción

Inicialmente, quiero traer dos citas a la reflexión. La primera, de Frantz Fanon, que en su libro *Los condenados de la tierra* (1961) plantea: “*Para el pueblo colonizado, el valor más esencial,*

* Comunicador Social – Periodista, Universidad Autónoma de Occidente; Especialista en Desarrollo y Marketing Territorial, Universidad Externado de Colombia; Maestrando en Desarrollo Rural, Universidad de Buenos Aires.

² Este es el nombre de una canción de la agrupación de música folclórica del Pacífico colombiano “Rancho Aparte”. La canción hace una narración del ingreso de la modernidad a través de la minería ilegal, y que diluyó las prácticas comunitarias, sus hábitos de vida, ancestrales y el retorno como un anhelo generalizado de las poblaciones afrocampesinas (Rancho Aparte 2013).



por ser el más concreto, es primordialmente la tierra: la tierra que debe asegurar el pan y, por supuesto, la dignidad". La segunda, con esa misma fuerza, traspuesta por la oralidad característica de los pueblos afrodescendientes de las Américas, plantea en todos sus escenarios de lucha del pacífico sur, esta frase: *"El territorio es la vida, y la vida no se vende, se ama y se defiende"*³.

La similitud de estas dos expresiones decolonizadoras, que aparentemente no tienen ningún tipo de relación, pero manifiestan miradas emancipadoras de integrantes de pueblos oprimidos, analizan desde sus condiciones de vida un planteamiento colectivizado en los pueblos de la "africanía". Y es que, históricamente, las poblaciones étnicas han sido desposeídas de sus territorios, entrecruzando estas situaciones conflictivas por los beneficios y la visión productiva hegemónica del mismo. No solo ejercida mediante la violencia física, sino desde la violencia simbólica, infundada por quienes desean usufructuarse de los privilegios del uso de la tierra y todo lo que lleva consigo su posesión (Mosquera Rosero-Labbé 2017).

Por ello me detengo, destaco y dignifico la relación de estas dos citas, que dan fe de la lucha histórica por la libertad, la defensa de la tierra y perpetuidad de sus prácticas ancestrales en ella.

Desde esta mirada, el pueblo negro – afrocampesino, ha construido su identidad propia. Plagada de mecanismos ancestrales de resistencia, sus prácticas sociales han estado atravesadas por el interés de apropiación colectiva de sus movilizaciones culturales y socio-productivas, reproduciendo medios de alternativos de convivencia y subsistencia, como el sincretismo religioso y sus visiones racializadas de construcción metafísica, la producción agrícola y pecuaria diferencial, la concepción de comunidad bajo sus propios cánones y normativas, el uso racional de los recursos, entre otros, que no están exoneradas de su relación directa actual con la modernidad.

³ Se podría precisar que el término o frases no tiene un autor material personal, es decir, una persona a quien se le pueda atribuir. Pero, es una de las prácticas habituales de la construcción intelectual del Proceso de Comunidades Negra o PCN, quienes afirman que la producción intelectual de esta organización no es individual sino comunitaria.

Esta conciencia comunitaria, de no solo proteger el territorio, en función de colectividad de la tierra proporcionada en zonas rurales por el estado, mediante la Ley 70 de 1993 o “Ley de Comunidades Negras” (Grueso 2017), sino también por el apego a sus costumbres y sus prácticas sociales que se han reproducido con sus múltiples identidades ancestrales. Hecho que se ha visto menguado con la voracidad del conflicto armado entre el Estado, grupos Paramilitares y Guerrilleros, quienes, infortunadamente, han permitido la movilización de casi 1.3 millones de desplazados internos del pacífico desde 1996 hasta 2016 (Defensoría del Pueblo 2016), desdibuja la acción social rural y la visión de territorio, incorporando, además, visiones modernas –legales e ilegales- que complejizan a un más la situación.

El 27 de agosto de 2016, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Gobierno, firman un acuerdo que termina con más de 50 años de hostilidades con este grupo insurgente, suscitando así un nuevo momento. En este proceso, las víctimas de los grupos étnicos tienen una importante participación en los hechos, solicitando una reparación diferenciada que reconozca sus “visiones de mundo”, a lo que los firmantes estuvieron de acuerdo. Dentro de los puntos en negociación se incluyó una problemática que aún en Colombia es insipiente, vista como mecanismo de reparación y objeto de estudio: El retorno.

En cuanto a la de atención para la población para esta temática, la Ley 1448 de 2011 o “Ley de Atención Integral y Reparación a Víctimas” refrenda el interés del Estado por reparar a estas poblaciones, disponiendo que el retorno debe contar irrestrictamente con tres principios básicos: voluntariedad, seguridad y dignidad (Congreso de la Republica 2011). Bajo dicho marco normativo que he enunciado, se delegó la responsabilidad a la Unidad Nacional de Víctimas de promover y liderar acciones a favor de la población retornante, que cuenta con el apoyo de organizaciones no gubernamentales, instituciones del estado, sociedad civil local y nacional.

Estos retornos están categorizados de acuerdo a diferentes variables, como el periodo en el que la víctima fue desplazada, la cantidad de retornantes, la población a la que pertenecen para población sujeta a derechos diferenciados y el grado de necesidades básicas del retornante (Unidad de Victimas 2015).

Para efectos de las poblaciones afrocampesinas, existe un marco normativo diferenciado. El Decreto Ley 4635 de 2011 enuncia: "Se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras". En su aplicación, de acuerdo a lo que he podido indagar, este decreto ha tenido algunas dificultades, ya que el Estado prioriza la aplicación de la Ley 1448, sin tener en cuenta la normatividad exclusiva para las comunidades negras, que es una disposición complementaria de la Ley.

Ante este panorama, surge mi interés de realizar una investigación relacionada con el retorno de la población afrocampesina: afro, por su ideología étnica afrodiaspórica, y campesina, por su accionar productivo y sus prácticas relacionadas con el uso de los recursos para subsistencia.

Estas categorías políticas que parten de una mirada contrahegemónica, quien junto con mi equipo asesor, conformado por el doctor Carlos Cowan Ros, del CEUR-CONICET, como director; y la doctora Anny Ocoró Loango, de la Universidad Tres de Febrero –UNTREF-, como codirectora; me introdujeron en este tema con un posicionamiento diferente al inicial, pues ya lo tenía previsto desde la obtención de mi beca para mi Maestría en Desarrollo Rural. De ahí surge la necesidad de consolidar mi tesis: "RETORNO DEL AFROCAMPESINADO DEL PACÍFICO COLOMBIANO A SUS LOCALIDADES DE ORIGEN: VISIONES, CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS".

Igualmente, se hizo necesario, analizar si la población afrocampesina desplazada desea regresar a sus territorios, y qué la motiva a tomar esta decisión. Se estudiará el rol del afrocampesinado desplazado, la población que habitan en las localidades de origen de los retornantes y las organizaciones étnicoterritoriales, la implementación de acciones diferenciadas de acuerdo a sus motivaciones, al igual que las percepciones y visiones ante un eventual escenario de retorno. Además, si éste puede ser aprehendido por los actores como un mecanismo de reparación colectiva de las comunidades afrocampesinas efectivo.

Epistemologías comunitarias del retorno del afrocampesinado desplazado del Pacífico colombiano: El pensamiento negro como mecanismo de resistencia.



Teniendo en cuenta mi auto reconocimiento como miembro de la diáspora africana, hijo del Pacífico colombiano y de la capital departamento del Chocó, Quibdó, asegurando que es la ciudad del país con la mayor población a nivel porcentual de afrodescendientes con un 95.3% (DANE 2005). Podría expresar que hay un marco relacional importante con respecto a la configuración propia epistemológica de comunidades negras colombianas: primero, asociada a mi percepción como miembro de esta comunidad y la interpretación de datos a través de mi empírico como afrodescendiente, que re-conoce las prácticas sociales y culturales de la población negra; segundo, desde la “cuestión” a resolver y sus problemas emergentes que plantea Mario Fuks (1998), en respuesta de los sentidos movilizados de los referentes de las poblaciones afrocampesinas, organizaciones étnicas y referentes sociales, con respecto a la posiciones del retorno de la población desplazada.

Con dos vías de construcción de pensamiento con matrices intrínsecamente diferenciadas, se puede establecer un relacionamiento específico que trastoca, directamente, con la construcción del sujeto afrodescendiente y sus visiones de mundo. Sin embargo, éstas no están exentas de estar influenciadas por visiones modernas y construidas a partir del pensamiento hegemónico (Escobar 2014).

De esta manera, es importante aprehender concepto *ontologías*, como lo plantea Arturo Escobar (2012), como respuesta a reconocer que existen diversas *visiones de mundo*, y *cómo se conciben, desde su cosmovisión, temas como desarrollo, territorio, familia, propiedad, etc.* Disponiendo de herramientas que permiten reconocer que no hay paralelismos entre las construcciones de pensamiento, sino que hay una transversalidad conceptual entre lo premoderno y lo moderno, pero que también se cuestiona, el rasero impositor de la epistemología académica occidental, que muchas veces pretende deslegitimar otras epistemologías.

Es importante precisar que las comunidades negras del Pacífico colombiano han sido cogestoras y coautoras de muchas de las políticas públicas y la jurisprudencia existente que beneficia a esta población, gracias a un mandato de ley denominado “Consulta Previa”, el cual sanciona la obligatoriedad de la participación de las poblaciones étnicas en el diseño de

políticas y leyes que afecte a dicha comunidad (Grueso, 2017). Hago esta aclaración, con el fin de exponer que los entrevistados conocen desde su esencia las políticas y normativas, lo cual no es menor, entendiendo que al apoyar en su formulación, conocen el origen de las acciones existentes a favor del retorno, permitiendo un mayor discernimiento del mismo.

El retorno puede ser un instrumento valioso para la recuperación de la vida en comunidad pérdida a raíz del desplazamiento, de quienes salieron de los territorios y no lograron recobrarla, sin dejar en evidencia, que en algunos asentamientos de desplazados se recrean en otras localidades éstas prácticas comunitarias. Lo que constituye una estrategia excepcional que legalmente está soportada el gobierno, pero, sobre todo, que está validada por las comunidades.

En este sentido, los referentes afrodescendientes entrevistados en el marco de la investigación, quienes representan a colectividades de desplazados, organizaciones étnicoterritoriales y miembros de las comunidades de origen. Plantean ideas como la siguiente:

“El retorno es: seguir en el territorio, fortalecer la identidad, seguir viviendo en comunidad. Vivir para la comunidad. No vivir para otro. Que es lo que pasa cuando un grupo étnico está desplazado. No viven para ellos si no que viven para otros. Porque una cosa que hizo el desplazamiento fue no solo quitar vidas físicas, estaba matando la integridad cultural y, por lo tanto, la esencia de pueblo.” (Richard Moreno⁴)

Bajo esta lógica, el retorno de la población afrocampesina es un compendio de estrategias subsidiarias de la cuestión central, resolviendo otros temas que trastocan la continuidad de los hábitos de vida, pero sobre todo, devuelve al desplazado la autonomía, por la que ha luchado desde el inicio de su proceso libertario colonial. Es decir, que el retorno no solo le devuelve al

⁴ Abogado, magister en paz, miembro del Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato –COCOMACIA-, el Foro Interétnico Solidaridad Chocó –FISCH- y Procurador Nacional para Asuntos Étnicos.



afrocampesino su esencia comunitaria, también su estatus libertario emancipador como individuo que se auto-gestiona.

Esto permite entender, que el retorno no solo se puede observar como un mecanismo de ocupación, soberanía y productividad del campo, visión de algunos migratólogos⁵, sino como un ejercicio que recupera el tejido social comunitario, garantiza el restablecimiento de las prácticas socio culturales, revitaliza el territorio y su identidad, además de recuperar su esencia afrocampesina que le permite garantizar su subsistencia mediante sus prácticas productivas y economías propias.

Sin duda, el retorno es una *re-emigración* de quienes muestran su deseo de recuperar sus prácticas de vida que fueron dejadas al salir del lugar de origen, y que evidentemente está relacionado con el apego de los procesos sociales y culturales circundantes en el territorio (Fernández 2011). Pero además de ello, existen mecanismos metafísicos y no relacionados solo con la facultad de raciocinio occidental, sino desde el conocimiento tradicional, que determinan otras variables que circunscriben al apego.

“Nosotras y nosotros estamos ombligados⁶ al territorio, es decir, nuestro ombligo está enterrado allí, y ahí queremos estar siempre. Nunca estuvo en nuestros planes que los nuestros desplazaran. Se trata de concebir el retorno como un tema de reencuentro con los que resistieron para volver a empezar, pero además, reencontrarnos con nuestros ancestros en él. En el conflicto perdimos muchos de

⁵ Científicos sociales que estudian las migraciones humanas.

⁶ Las comunidades afrocampesinas del Pacífico colombiano, realizan diferentes prácticas culturales relacionadas con la concepción. Una de ellas es que al desprenderse el ombligo del recién nacido, se hace un ritual por la partera con mayor conocimiento de esta práctica en el lugar, y tras un ritual espiritual, es llevado a la selva y enterrado en lo más profundo de ella. El objetivo es realizar generar una relación simbiótica entre el recién nacido y el territorio, dejando una relación para que este se pudiese conectar con el infante, protegiendo uno al otro y viceversa. Cabe resaltar, que está es una de las visiones que hay dentro de la región existen otras, con otro tipo de explicaciones comunitarias para esta práctica.

ellos. Quienes se quedaron y no los pudimos llorar, por qué no nos dio el tiempo para ello.” (Danelly Estupiñan⁷)

Desde ahí, puedo dar cuenta que el retorno exclusivamente, no es un hecho que se incorpore a la modernidad y a la reparación individual o colectiva de las víctimas del conflicto armado. Tampoco está básicamente relacionado con temas económicos o de restitución de derechos fundamentales. Este tema, para las poblaciones afrocampesinas representa una amalgama de sentidos y prácticas propias, fundadas por la ancestralidad, y por sus lógicas comprendidas desde la funcionalidad de herramientas de análisis y planificación occidental y sus afroepistemologías:

“Aquí lo que necesitamos para un retorno digno, es que los planes de restablecimiento se cumplan, los cuales se elaboran con la comunidad. Nosotros tenemos varias herramientas. Para este tema puntualizamos dos: El Plan de Étnodesarrollo y el Plan Estratégico. (...) Con el cumplimiento de estos dos mecanismos tendremos ese retorno que todos esperamos que sea.” (Alexis Heredia Rojas⁸)

La “dignidad” hace parte de la base del pensamiento afrocampesino, para plantear desde la cuestión del retorno se posiciona como un mecanismo estratégico para el discurso del portavoz de las poblaciones étnicas, disuadida por la aprehensión tanto de la visión comunitaria, como el marco jurídico que la soporta. En otras palabras, la dignidad no solo se convierte en una categoría comunitaria de resistencia, que reaviva las pretensiones de impulsar el bienestar de las poblaciones como un medio a recuperar, sino una categoría jurídica que permite trasladar la discusión al ámbito legal -moderno de dicho bienestar.

⁷ Socióloga, lideresa del Proceso de Comunidades Negras, con contribuciones académicas relacionadas con la construcción de los sujetos afrodescendientes y las prácticas sociales rurales y urbanas de esta población.

⁸ Líder social con más de 30 años de experiencia, actualmente funge como Vicepresidente del Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato –COCOMACIA- y miembro del Foro Interétnico Solidaridad Chocó –FISCH-.



Ante esta cita que comparto, evidencio que si bien hay discrepancias con las visiones impuestas por otros actores, los mediadores sociales o *referentes comunitarios* se apropian de sus concepciones como mecanismo de resistencia y emancipación, utilizadas para equiparar y *traducir* ante el Estado, organismos cooperantes, intelectuales y otros actores, con el fin de satisfacer sus necesidades, y permitir una interrelación entre el espacio comunitario y otros espacios sociales (Nussbaumer y Cowan Ros, 2011). Esto, no implica que al existir posiciones asimétricas dentro de la comunidad, toda la población afrocampesina se sienta representada entre las posturas del mediador y sus mediados.

También se debe tener en cuenta, que estos en su mayoría cuentan con formación en educación superior, postgrados y capacitación en herramientas de análisis y tecnológicas en ciencias aplicadas. Haciendo una analogía, de esta forma, me atrevo a citar nuevamente a Franz Fanon (1961), en su planteo el cual establece que la única forma de equiparar la violencia del colonizador es que el colonizado también la ejerza, y así se descoloniza al colonizado, y la educación para estas poblaciones es una forma de equiparar esa violencia simbólica ejercida por las clases dominantes a través de la educación.

Así mismo, como lo plantea el ecuatoriano Alberto Acosta (2011), las comunidades no se oponen a la modernidad, sino al desconocimiento de la importancia de otras visiones diferentes a la predominante. En función de lo expuesto, se plantea lo siguiente:

“Nosotros lo que queremos es vivir con dignidad. Por ejemplo, no es justo que no tengamos un acueducto y nos toque ir hasta una quebrada para recoger agua, no tenemos un centro de salud, la escuela está en muy malas condiciones. Lo que pedimos es que si ese retorno se da, nos apoyen y no nos digan que debemos hablar con cada uno de los actores del gobierno, sino que el gobierno cree sus comisiones para hacer una reparación integral y que nos provea de lo que necesitamos, al igual

que programas para mejorar la producción de nuestros productos.” (Francia Márquez⁹)

Ante esta reflexión, se puede entender que el retorno como mecanismo de reocupación territorial es un ejercicio que se sigue gestionando, pero que trasciende al escenario de la dignidad, como se proponía en la cita anterior. Pretendiendo no solo legitimar sus prácticas comunitarias, sino su deseo de vislumbrar un territorio con condiciones asociadas a la restitución de derechos planteada por la política pública y por las cuestiones más simples que garantizan el mínimo vital, dispuestas en la Constitución colombiana, al igual que el derecho de promover sus propias lógicas productivas.

Desde esta perspectiva, puedo intuir que el retorno no se configura como una cuestión estática o lineal, por el contrario es un proceso que de facto se configura como un mecanismo multidimensional, con trayectorias múltiples, reparaciones diferenciadas, postulados contradictorios y visiones encontradas.

Ante lo multidimensional del asunto, no se puede responder exclusivamente a los principios rectores del retorno –dignidad, voluntariedad y seguridad-, este debe trascender. Podría transitar en otros aspectos que determinan la cuestión, integradas por otros elementos que potencien el nuevo momento, que se asocia a lo pactado en el *Acuerdo de Paz*. Contando con las experiencias y el conocimiento empírico del sujeto afrocampesino y sus portavoces, el cual revalida las expectativas del retorno tanto dentro como fuera de las comunidades, proporcionando acciones afirmativas.

La apropiación de conceptos como el de la *seguridad humana* que determina tres variables: Seguridad Física, que está representada en la visión de lo que todos conocemos como seguridad, es decir la protección de los individuos de la comunidad; seguridad jurídica, que representa el marco jurídico para salvaguardar a la población; y la seguridad material, que está

⁹ Abogada, ambientalista, activista de derechos humanos y territoriales, lideresa del Proceso de Comunidades Negras y ganadora del Premio Goldman –que se conoce como el Premio Nobel ambiental- por liderar la llamada “Marcha de los Turbantes en Colombia”, por la defensa de los territorios ancestrales del norte del Cauca en contra la minería ilegal.



relacionada con las garantías que se tendrán para el retornante para satisfacer sus necesidades vitales (Ibáñez, 2008). Así como la incorporación y validación de estudios inter-epistémicos que reproduzcan acciones a favor identidad étnica y las visiones de mundo diferenciadas, podrían ser una causal de apertura positiva en la gestión gubernamental, que aumente la intención de retornar de los afrocampesinos.

Las visiones de los actores reflejadas hasta el momento, hacen una importante contribución a la intención de retornar de las poblaciones afrocampesinas. Pero además, le permite al sujeto afrocampesino una legitimidad de la resistencia en el ámbito social, que le permita aumentar las posibilidades de intención para retornar, fundamentando su deseo en la autonomía local y el apego al territorio.

“Sin garantías no hay retorno”¹⁰: La verdadera cuestión

Una de las preguntas que siempre surge cuando se presenta esta investigación es: ¿En medio de un conflicto tan disfuncional como el colombiano, donde aún no hay un cese total de hostilidades, las poblaciones querrán o no retornar? Las respuestas son diversas, y más si se pone en discusión con un informe realizado por la Unidad Nacional para la Atención y Reparación Integral para las Víctimas¹¹, el cual establece que solo el 20% de las población desplazada del país desea retornar (Ibáñez 2015).

Esto, tampoco es menor, considerando que se aproximaría a 1.5 millones de potenciales retornantes, teniendo en cuenta que en la actualidad, según el último informe de desplazamiento de la Alta Consejería de las Naciones Unidas para los Refugiados, hay 7.7 millones en Colombia, siendo el país con más desplazamiento forzado interno del mundo (UNHCR, 2017).

Para responder a ello, solo puedo afirmar, para el caso de las comunidades afrocampesinas y sus referentes, que para ellos es una necesidad sentida, ya que representa un nuevo momento,

¹⁰ Frase de Francia Márquez.

¹¹ Desde éste aparte Unidad de Víctimas.



tanto para los retornantes como quienes resistieron en el territorio. Un reencuentro que se aplaza ante cada situación beligerante que se ha presentado en el territorio.

Comunitariamente, el retorno puede ser una herramienta de consolidación territorial, mapeando sentidos que determinen una legitimación de las prácticas que persisten en el lugar de origen y que promuevan la subsistencia. A lo que las uno de sus referentes manifiesta lo siguiente:

“Nosotros nunca nos quisimos ir, nosotros extrañamos no estar en nuestros territorios y que nuestros hijos no crezcan donde nosotros crecimos, que no podamos disfrutar de lo que construimos. Como en la Toma, que es mi comunidad, ya habíamos logrado establecer varias acciones comunitarias. Por ejemplo, teníamos ya un trapiche comunitario que todos utilizábamos sin ningún problema. Iniciamos a producir café, plátano y otros productos que nos daban para comer, pero también para mantenernos.” (Francia Márquez)

Ante ello, también reviste cierta importancia la visión de quienes habitan en las localidades de origen, a lo que una integrante de la comunidad expresa:

“Nosotros iniciaríamos una nueva experiencia, son 15 años que ya estamos divididos, pero sería muy bueno porque volveríamos a retomar esa relación con esa persona. A veces cuando ellos vienen, uno siente la alegría de ver esa persona. Nosotros queremos hacerle saber a ellos que esta es su casa y que acá los esperamos. Eso no quiere decir que van a haber problemas al principio, mientras se adaptan de nuevo a la vida en comunidad.” (María Eugenia ‘Mayito’ Velásquez¹²)

Estas dos citas representan una visión, que a mi entender no tendrían una relación directa, y mucho menos con las *garantías*. Pero exteriorizan la necesidad de las comunidades

¹² Trabajadora social, Activista por los derechos de las comunidades del municipio de Bojayá en el departamento del Chocó, apoya en la investigación de procesos sociales, actualmente reside en el mencionado municipio.

afrocampesinas de encontrarse, promueve una extensión superior de lo que es el apego por la tierra, y lo lleva al plano del apego al otro individuo –en el buen sentido de la palabra-, que representa la esencia misma de reencontrarse con la base afrocampesina en el territorio de origen. Sin dejar a un lado de la discusión, que este reencuentro no va estar tensionado, por las prácticas adquiridas en otros contextos. Pero siendo un entorno funcional, en el que para las comunidades, ésta sea una de sus garantías sentidas para recuperar la relación vis a vis perdida por el desplazamiento. Siendo éste un beneficio inmaterial necesario para la convivencia y la vida en comunidad.

Estas expectativas que genera el retorno en las poblaciones afrocampesina, están relacionadas directamente con el tema emergente más álgido de la cuestión del retorno, a la que ellas mismas le han denominado “garantías”. Que se describe, como una batería de acciones burocráticas, políticas, normativas y de seguridad física por parte del Estado, a fin de satisfacer necesidades básicas de las comunidades, y que la Unidad de Víctimas a través de los tres principios del retorno quiere garantizar.

Sin embargo es ahí donde la tensión entre comunidades y actores estatales alcanza su clímax, no solo por su omisión al implementarlas, sino por su ausencia sistemática en poblaciones afrocampesinas. De esta forma Ana María Ibáñez (2009), plantea que el retorno es un paso para alcanzar la restitución de los derechos y proyectos de vida perdidos antes del desplazamiento. Sin embargo, asegura que el retorno *per se*, no puede garantizar un proceso de recuperación acelerado, éste debe contar con un acompañamiento sostenido del Estado, no solo desde lo económico sino desde su presencia integral para la atención de todas las necesidades de las poblaciones que han migrado forzosamente y que pretenden regresar a sus localidades de origen.

Desde esta lógica, uno de los portavoces plantea lo siguiente:

“Como dice el dicho: Nos han quitado tanto, que hasta el miedo nos quitaron. Pero nunca nos han quitado es las ganas de vivir. Sin embargo, lo que nos duele es la falta de garantías para retornar, puesto que a veces pensamos que el mismo Estado

es coautor de nuestro despojo junto con los grupos –refiriéndose a actores del conflicto armado-, con el fin de ocupar de incorporar mega-obras y proyectos de desarrollo portuario o minero en nuestros territorios.” (Orlando Castillo¹³)

Esta cita, cuestiona no solo una posición de un Estado que no está presente, que no brinda garantías, sino un estado opresor que despoja. Es decir, que el Gobierno, no solo no brinda las garantías, sino que bajo distintos argumentos promueve la desocupación del territorio con fines lucrativos. Lo cual, desestimaría la visión del Estado como benefactor y garante, trasladándolo a un Estado opresor.

Bajo esta paradoja, en la que quienes conducen al Estado no cumple su función primordial de salvaguardar los derechos constitucionales inscritos en la Carta Magna, genera aún más zozobra entre los referentes y las poblaciones víctimas, que se ilusionan en el marco Postacuerdo entre el Gobierno y las FARC, con una oportunidad de volver nuevamente a recuperar sus hábitos perdidos.

Comparando el caso del afrocampesinado desplazado del Pacífico, con la posición de Cordero (2002), ésta advierte que se hace necesario el aporte de los entes estatales para la consolidación de los proceso del retorno, pero que el cuello de botella está en que la demanda de apoyo material y financiero para el retorno puede ser mayor que la oferta existente, aduciendo a su estudio de caso en Ayacucho -Perú-. Lo que se configura en una situación donde la atención al no cumplir las expectativas de las poblaciones, puede motivar una nueva migración.

De esta forma los referentes de las organizaciones y líderes sociales, plantean desde su *sentipensar*, que debe ser importante consolidar una estrategia para estos temas, y proponen alternativas en cuanto a la forma de realizar retornos, agenciado la situación desde sus lógicas:

“Siempre me han gustado mucho las experiencias piloto, porque las experiencias piloto te dejan una lectura de saber si es posible seguir y te permite evaluar, porque de nada vale, bajo esa irresponsabilidad estatal que existe, que nosotros preparemos

¹³ Sociólogo, magister en paz y resolución de conflictos, miembro del Proceso de Comunidades Negras, Líder del asentamiento de desplazados de Puerto Nayero – Buenaventura.



a todas esas comunidades, y que en un momento determinado, después de “estar retornado” se les nieguen las garantías y luego esas comunidades se nos vengan al Consejo encima, pues al estado no dar la cara la gente se va preguntar: ¿Dónde está Cocomacia¹⁴? (...) Desde ese punto de vista, creo que es importante el retorno, pero hay que hacerlo de una manera gradual. Y que el mismo resultado del ejercicio permita que la gente acelere el proceso y que crea en él”. (Alexis Heredia Rojas)

Igualmente, y ante la desconfianza persistente por las acciones estatales, las mismas comunidades siguen proponiendo alternativas de retorno, en las que se promueve el retorno masivo como ejercicio principal, pero a la vez, otras alternativas de retorno que se construyen de forma comunitaria. Es decir, no solo están de acuerdo con las existentes, sino que proponen otros mecanismos:

“La familia extensa y otras formas de organización que son propias y que respetan nuestra autonomía, así como otras formas de retorno que deben ser tenidas en cuenta.” (Francia Márquez)

De esa forma, la *familia extensa*, que hace referencia, a la extensión familiar que trasciende del núcleo familiar propuesto por el formato normativo o convencional, desde la construcción estatal de la familia plasmada en la Constitución colombiana¹⁵; a una familia conformada no solo por otros miembros de la ella –abuelos, tíos, primos, etc.-, sino también con otros miembros de la comunidad. Lo que ampliaría la cuestión, llevándola a un plano decolonial el concepto de familia. Convirtiendo a en una mecanismo no exento de disputa con relación a las “garantías”, puesto que los mecanismos de reparación y las políticas públicas, solo contemplan el plano familiar desde conformaciones más simples y constitucionalmente avaladas.

¹⁴ Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato –COCOMACIA-.

¹⁵ Según el Artículo 42 de la Constitución de 1991, la familia está conformada por un hombre, una mujer y unos hijos. Sin embargo, desde 2011, la construcción jurídica de familia está en discusión por la Corte Constitucional, incorporando nuevas categorías de familia, pero que en la aplicación para las políticas públicas no se ven reflejadas.

Como observa Haesbaert (2013), para el caso del retorno de la población afrocampesina desplazado, si bien la migración genera una situación de desterritorialización del sujeto, las comunidades siguen proponiendo mecanismos de retorno parcial o las construcciones de nuevas ruralidades a fin de satisfacer las necesidades de las poblaciones. Analizando que, además, hay tensiones en las mismas comunidades de quienes quieren volver y quienes no, propiciando rupturas sociales y familiares dentro de las mismas.

Ante esta situación, los referentes proponen alternativas, no solo desde su opinión, sino desde la construcción colectiva epistemológica comunitaria, aduciendo, por ejemplo, a lo siguiente:

“Nosotros a igual que la familia extensa, proponemos un retorno con territorios extensos. Por ejemplo: Construimos el barrio “Puerto Nayero” en Buenaventura, en este lugar construimos una vida comunitaria casi similar a la que tenemos en el Naya¹⁶, pero están ubicado en la ciudad, muchos de los habitantes de la comunidad de origen nos visitan, pero hay unos que quieren regresar y otros que no. Lo que queremos proponer dentro de las garantías, es que podamos ser reparados tanto acá como allá, y que se le brinde todas las garantías a los que retornan y a los que no, de esta forma. Así la familia se divide va estar en constante comunicación, porque lo que se hace aquí se sabe allá y viceversa” (Orlando Castillo)

Esta mirada refleja la intención del colectivo afrocampesino, de acuerdo a mi proceso reflexivo, de no solo instrumentalizar sus prácticas a través del retorno, sino que promueve otros medios de reparación complementarios desde la dinámica espacial y de relacionamiento social. Mapeando alternativas de reconexión territorial que disminuyan el lastre desterritorialización, pasando a la multiterritorialidad, y la construcción de nuevas visiones de territorios, que permitan generar mayor relacionamiento urbano-rural y rural – rural (Haesbaert 2013).

¹⁶ La región del Naya es una zona ubicada en la cuenca que lleva el mismo nombre, en la cual habitan campesinos, comunidades indígenas y afrocampesinas. Está ubicada entre los departamentos de Cauca y Valle del Cauca.

En función de lo expuesto, también argumentan:

“Los mecanismos dependen también de las condiciones que se encuentren cada familia y cada persona. Yo conozco muchos de los de Bojayá, que la mujer y los hijos están en Quibdó, porque están los hijos estudiando, y eso garantiza que puedan acceder a la educación superior, pero su marido está en el Bojayá trabajando nuevamente la tierra, y los hijos van en Semana Santa o en vacaciones y el hombre de vez en cuando sube, a calentar a su mujer y a sus hijos, pero ya han empezado a reconstruir su vida campesina, así como su vida comunitaria en ese tipo de condiciones, y eso también es válido.” (Richard Moreno)

Podría indicar con esto, que las comunidades igualmente conciben los territorios como territorios conectados, que trascienden de la discusión de lo rural y lo urbano, alineados con construcciones latinoamericanas como las “nueva ruralidad”. El retorno, se convierte para las poblaciones en un mecanismo que responde también a otras categorías de reparación intangibles en el proceso del mismo.

Así, es evidente que se ha generado toda una construcción intelectual de base comunitaria en torno al tema, que los referentes y quienes han delegado en ellos la responsabilidad de la mediación social, expresan estas otras epistemologías con respecto a la cuestión del retorno.

Sin embargo, también existen riesgos tácitos en torno a la seguridad y las “garantías” propuestas:

“(…) hace unos días en Suarez, en el departamento del Cauca, mataron 6 personas; en Magüí Payán, en el departamento Nariño, a principio de mes -diciembre de 2017- mataron 12. Entonces, además de no tener las garantías del estado para mejorar nuestras condiciones de vida, tampoco las condiciones de seguridad son las adecuadas. Sin embargo, seguiremos resistiendo en el territorio y trataremos de volver, pero como le digo, si el estado nos brinda las garantías necesarias para ese retorno.” (Francia Márquez)

No puedo desligar estas cuestiones a la persecución sistemática de estos líderes sociales, quienes se ven amenazados y asesinados por reproducir estas otras epistemologías y ponen en tensión las posturas de las clases dominantes. No solo de las poblaciones afrocampesinas, sino líderes indígenas, campesinos, ambientalistas, reclamantes de tierras, desplazados, entre otros.

Hasta la fecha 343 han sido ultimados (El Tiempo, 2018), silenciados por poner en discusión las posturas de los grupos hegemónicos y las cuestiones que redundan en beneficios para las poblaciones subordinadas. En Colombia hoy pensar diferente mata, y pensar en la deconstrucción de estas “garantías” es un riesgo latente.

Conclusiones

Los sentidos movilizados en torno al retorno, se configura un elemento asociado a la producción de mecanismo de resistencia contrahegemónica, con una relación directa entre las prácticas socio-culturales y la reparación. Sin dejar a un lado, ciertas diferencias conceptuales tanto de la construcción de lo que es comunidad, como el entramado social en el territorio de origen que se quiere revitalizar. Constituyendo, al retorno, no solo en un proceso asociado a la política pública, sino, un conjunto de prácticas que permiten mantener la identidad local.

La construcción epistemológica de base comunitaria afrocampesinas, en relación al retorno de su población desplazada a sus territorios de origen, no puede ser tomada como un tema problematizado exclusivamente a partir del hecho reparador, es decir, que no solo discute al retorno como un hecho de restitución de derechos individuales o colectivos, que se subsana con inversión en los territorios de origen. Es una combinación de acciones que trasciende de lo económico a la construcción de un nuevo momento de integración, no necesariamente lineal, sino trazado por situaciones de adaptabilidad tanto de los retornantes como los resistentes.

Bajo esta lógica, se podría reflexionar que la cuestión tensionada entre la postura estatizada dominante del retorno y las propuestas contenidas en este escrito, relacionada con las visiones de los referentes citados, pueden coexistir. Sin dejar a un lado, que existen puntos de

divergencia, pero a la vez ciertas convergencias relacionadas con la creación de alternativas y propuestas que promueven estos mismos retornos.

A la vez, esto se configura en una contribución valiosa para el abordaje del tema, el cual más que beneficiar a una población, en este caso la afrocampesina desplazada, puede beneficiar a las víctimas tanto que serán reparadas mediante este mecanismo como a quienes resistieron en el territorio. Sin embargo, también surge un asunto excedentario ante la situación que vive el país, y que este tipo de epistemológicas diferenciadas sean silenciadas producto de los ataques a líderes sociales.

Bibliografía

Acosta, Alberto. 2011. «Sólo imaginando otros mundos, se cambiará éste. Reflexiones sobre el Buen Vivir». En *Vivir Bien: ¿Paradigma no Capitalista?*, 189-208. La Paz: Plural editores.

Congreso de la Republica. 2011. *ley 1448 de 2011*.

Cordero, Isabel. 2002. «Desplazamiento, inserción y retorno en Ayacucho (1993- 1997)». *Migrations dans les Andes, Chili et Pérou*, Les Cahiers ALHIM, n.º No. 5.
<https://journals.openedition.org/alhim/661#ftn1>.

DANE. 2005. «Censo general 2005: Quibdó». Censo. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
https://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/27001T7T000.PDF.

Defensoría del Pueblo. 2016. «Problemática Humanitaria en la Región del Pacífico Colombiano». Sistema de Alertas Tempranas (SAT). Bogotá: Defensoría del Pueblo.

El Tiempo. 2018. «Líderes y defensores asesinados en Colombia - Conflicto y Narcotráfico - Justicia - ELTIEMPO.COM». Divulgativa. El Tiempo. 2018.
<https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/lideres-y-defensores-asesinados-en-colombia-263382>.



Escobar, Arturo. 2012. «Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso.», *Revista de Antropología Social*, 21: 23-62.

———. 2014. *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. 1.^a ed. Pensamiento Vivo. Medellín: Ediciones Unaula.

Fanon, Frantz. 1961. *Los Condenados de la Tierra*. Segunda. Francia: Fondo de la Cultura Económica.

https://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf.

Fernández, Eduardo. 2011. «Revisión Bibliográfica Sobre la Migración de Retorno», *Norteamérica*, 6 (1): 38-68.

Fuks, Mario. 1998. «Arenas de Ação e Debate Públicos: Conflitos Ambientais e a Emergência do Meio Ambiente enquanto Problema Social no Rio de Janeiro», *Dados*, 41 (1). http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581998000100003&script=sci_arttext&tlng=pt#back.

Grueso, Libia. 2017. «LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE Y SU REFERENCIA COMO SUJETO DE LEY EN EL DESARROLLO NORMATIVO DE COLOMBIA PUNTO DE PARTIDA PARA DEFINIR NIVELES DE RECONOCIMIENTO Y REPARACIÓN*». En *Descolonizando Mundos: Aportes de intelectuales negras y negros al pensamiento social colombiano.*, Primera, 543-68. Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170828034222/Descolonizando_mundos.pdf.

Haesbaert, Rogério. 2013. «Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad». *Cultura y representaciones sociales*, 34.

Ibañez, Ana María. 2008. *El desplazamiento forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá: Ediciones Uniandes - Universidad de los Andes.

IBÁÑEZ, ANA MARÍA. 2009. «¿QUÉ HACER CON EL RETORNO? LOS PROGRAMAS PARA POBLACIÓN DESPLAZADA EN COLOMBIA». En *MÁS ALLÁ*



*DEL DESPLAZAMIENTO. POLITICAS, DERECHOS Y SUPERACIÓN DEL
DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA*, DESPLAZACÉSAR RODRÍGUEZ
GARAVITO, 224-69. Bogotá: EDICIONES UNIANDES.

Ibáñez, Ana María. 2015. «Retos con el retorno de las personas desplazadas después del conflicto colombiano». Blog Desarrollo Con Impacto. 2015.

<https://blogs.iadb.org/desarrolloefectivo/2015/02/03/al-final-del-conflicto-donde-ira-la-poblacion-desplazada-en-colombia/>.

Mosquera Rosero-Labbé, Claudia. 2017. «Reparaciones para negros, afrocolombianos y raizales como rescatados de la Trata Negrera Transatlántica y desterrados de la guerra en Colombia. Quince años después de la expedición de la Constitución de 1991, adjetivada de pluriétnica y multicultural, sus desarrollos retan hoy al campo». En *Descolonizando Mundos: Aportes de intelectuales negros y negros al pensamiento social colombiano.*, Primera. Buenos Aires: CLACSO.

Nussbaumer, Beatriz, y Carlos Cowan Ros. 2011. «Trayectoria Conceptual de la Mediación Social: Expedicionarios, patrones, políticos y profesionales técnicos en la interconexión y producción de mundos significados.» En *Mediadores Sociales: En la producción práctica de la política pública.*, Primera, 17-68. Buenos Aires: CICCUS.

PCN, Proceso de Comunidades Negras. 2018. «Proceso de Comunidades Negras de Colombia». Organizativa. Proceso de Comunidades Negras. 2018. <https://renacientes.net/>.

Rancho Aparte. 2013. *Devuélveme mi Campo*. Cali: Festival Petronio Álvarez.
<https://www.youtube.com/watch?v=akbnT1ReYGA>.

UNHCR. 2017. «TENDENCIAS GLOBALES DESPLAZAMIENTO FORZADO EN 2017». Naciones Unidas. <http://www.acnur.org/5b2956a04.pdf>.

Unidad de Víctimas. 2015. «MI DERECHO AL RETORNO Y A LA REUBICACIÓN: RETORNOS Y REUBICACIONES HACIA LA REPARACIÓN INTEGRAL A VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO». Unidad de Víctimas.

Desafíos de la **Educación Superior**
en Nuestra América:
a cien años de la Reforma Universitaria



Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías de nuestras américas”

Título

“El aporte de la Universidad en los proyectos de emancipación económica y cultural: caso cubano”

Cintia Vignot y Mariela Montiel (UNLa)

cintiavignot@hotmail.com

mariela_j17@yahoo.com.ar

Resumen

La Reforma Universitaria que impulsaron los jóvenes y docentes en nuestro país, cumple su primer centenario. Recibida en cada nación hermana de esta Patria Grande, planteaba la necesidad de integrar la universidad al país, formulando una crítica al imperialismo (la dependencia), al eurocentrismo, proponiendo la revalorización de una matriz de pensamiento propia, latinoamericana, con sus particularidades específicas.

Entendemos al sistema educativo y principalmente a las universidades como pilares fundamentales en la formación política, centro de construcción de herramientas epistemológicas para que los pueblos puedan interpretar e interpelar su realidad para transformarla. Por lo tanto, creemos que es necesario focalizar en el análisis sobre el principio de autonomía y su complementación o antagonismo en función de los proyectos económicos nacionales, profundizando en la injerencia sobre la integración regional latinoamericana y su emancipación. En esta oportunidad, profundizaremos específicamente sobre el caso cubano y

la post- Revolución, analizando los debates que se generaron en torno a la autonomía universitaria.

Para esto nos preguntamos: autonomía de quién y para qué en vinculación con la realidad, en el marco de la deformación que ha sufrido la misma en los años posteriores a la reforma.

Pensadores como Deodoro Roca se preguntaban si era posible una reforma universitaria sin reforma social, mencionaba al “imperialismo invisible” en el que eran formadas las clases medias de cada país latinoamericano.

Surge así, el estudio del caso cubano y la forma en que la autonomía universitaria – bajo la idea de libertad política frente al estado - se pudo transformar en obstáculo al accionar en contra del programa revolucionario.

Finalmente, tomaremos la concepción educativa y la experiencia de Fidel Castro y Ernesto Guevara llevada adelante en el proceso revolucionario en Cuba. En el marco de la necesidad de creación de carreras técnicas que acompañaran el proceso de industrialización. Fidel dirá “Revolución y educación son una misma cosa”. Recorrer y recuperar a quienes pensaron la educación en Nuestra América desde una perspectiva descolonizadora es sumamente significativo en clave a pensar en la construcción proyecto político-pedagógico propio que aporte a la emancipación.

Palabras claves: Autonomía, Deodoro Roca, Fidel Castro, Ernesto Guevara, Arturo Jauretche.

El aporte de la Universidad en los proyectos de emancipación económica y cultural.

La historia de nuestra América está atravesada por la injerencia de países imperialistas. En palabras de Abelardo Ramos, en las naciones coloniales, despojadas de poder político directo y sometidas a la jurisdicción de las fuerzas de ocupación extranjeras, los problemas de la penetración cultural pueden revestir menor importancia para el imperialismo, ya que sus privilegios económicos están asegurados por la persuasión de su artillería. La deformación de

la conciencia nacional en este tipo de países-colonizados política y territorialmente- no encuentra obstáculos, sin embargo, en los países tributarios-colonizados económicamente- los problemas de la cultura revisten una importancia especial. Nuestra América y específicamente las naciones caribeñas han padecido tanto la colonización económica, como la cultural.

Desde 1823 con la Doctrina Monroe dictada por Estados Unidos y posteriormente con el Corolario Roosevelt, nuestro continente ha padecido el avance estratégico del imperialismo de este país. La geopolítica del almirante Mahan y su teoría basada en que la grandeza de las naciones se refleja en el comercio exterior y la férrea necesidad de defensa de sus costas, ha llevado por delante la libertad política y económica de los pueblos centroamericanos. Las estrategias de dominación de los países con hegemonía financiera y militar para nuestras naciones se han modificado según sus necesidades y objetivos a lo largo de la historia. Sin embargo, el aparato pedagógico y principalmente la educación superior ha sido y es un espacio de lucha en donde se pone en juego la emancipación cultural de nuestros pueblos. La Colonización Pedagógica¹⁷ es una variable que se comienza a cuestionar en nuestro continente a partir del arribo de ideas e interpretaciones sobre las transformaciones ideológicas ocurridas en Rusia y los cambios en la distribución de riquezas, conquistada por la unión de sectores oprimidos en Revolución Mexicana.

Y esto es lo que hoy nos convoca.

Reforma en Argentina.

Entonces vamos a retomar cuestiones básicas de la Reforma Universitaria del año 1918¹⁸. La reforma surge en un contexto de democratización política y cultural. La ley Sáenz Peña -votos universales, secretos y obligatorios- el impulso de políticas exteriores independientes – neutralidad con la primera guerra- generó condiciones para el surgimiento de una oleada de jóvenes de espíritu crítico.

¹⁷ Jauretche Arturo. Los profetas del odio y la Yapa. Obras completas, vol. IV. Ediciones del corregidor, Buenos Aires, 2002.

¹⁸ La universidad argentina. Del modelo colonial al reformismo. Aritz Recalde. Junio de 2010. La Universidad en la Argentina. UNLa.

En el Manifiesto Liminar¹⁹, escrito por Deodoro Roca, podemos encontrar frases como “Estamos viviendo una hora americana”, o bien, el saludo invitando a toda Nuestra América a poder levantarse en contra de regímenes universitarios totalitarios, anacrónicos, “fundados en el derecho divino”. Esta juventud que se consideraba así misma heroica, pura y desinteresada, alzaba su voz, y exigía abiertamente un espacio de transformación política en la historia, comenzando a pensar en la Universidad como espacio de enseñanza de contenido Latinoamericano.

Prontamente vamos entonces a repasar las propuestas básicas de la Reforma Universitaria de 1918. Frente a la consideración de la Universidad como casas mudas y cerradas, refugio secular de los mediocres, era necesario una nueva orientación de las estructuras curriculares, como así también de la orientación de las carreras²⁰. Desde ya la separación definitiva de la Iglesia, como también de la renovación de las practicas pedagógicas de los docentes universitarios.

Luego del Manifiesto, llegó la intervención del gobierno Yrigoyenista, y con dicha intervención, el comienzo de la estructura del co-gobierno, en el marco de transferencia de poder de los Académicos hacia los docentes.

La Reforma Universitaria en Cuba.

La dignidad y esperanza de los cubanos ha sido recortada jurídicamente desde la Carta Magna y la Enmienda Platt²¹ que permitió que aquella República sea la empresa de la oligarquía burguesa y terrateniente enfeudada en los intereses del imperialismo. En este marco decía José Martí “Pueblo que se somete, perece”. Sin duda, la Revolución Cubana ha transformado la realidad de esa nación y ha sido exportada al resto del continente. **Fidel dirá “Revolución y educación son una misma cosa”.**

¹⁹ Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. 21 de junio de 1918.

²⁰ Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. 21 de junio de 1918.

²¹ La Enmienda Platt fue un apéndice agregado a la Constitución de Cuba durante la primera ocupación militar estadounidense entre 1899–1902 . Defendía los intereses de los [Estados Unidos](#).



La influencia de la reforma llega a Cuba bajo la militancia del comunista Julio Antonio Mella en 1923, quien lidera el Primer Congreso Nacional de estudiantes en su país y plantea la creación de la Confederación de Estudiantes que pelearan por los mismos principios que enunció la juventud cordobesa en 1918, estos principios llevaron a renovar las universidades a través de la agitación revolucionaria para iluminar al continente indoamericano. Ese mismo año se crea la Universidad Popular José Martí.

Lamentablemente, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos la reforma debe luchar frente a la resistencia de las oligarquías locales que sostienen las banderas eurocéntricas y comprenden la realidad bajo la matriz de pensamiento positivista y antinacionalista. Esto se refleja en un artículo redactado por Mella un año más tarde, titulado “Intelectuales y tartufos²²”. De esta manera, no será hasta 1959 con la toma del poder político de los revolucionarios, que comenzará a desarrollarse la verdadera transformación académica y administrativa en beneficio del desarrollo nacional.

Autonomía Universitaria y Revolución.

Ahora bien, en su Discurso promulgado el día 17 de octubre de 1959, Ernesto “El Che” Guevara instala un debate en la sociedad cubana acerca de la autonomía universitaria. Como hemos nombrado anteriormente, este debate se da en el marco del triunfo de la Revolución Cubana, siendo necesario comenzar a pensar desde las esferas del nuevo gobierno el rol de la Universidad y los medios de producción.

Guevara acerca la idea del deber revolucionario y se pregunta qué es un estudiante universitario y a qué lógica responde y en general, se vislumbra la idea de que responde a la lógica de la clase media, “reflejando los anhelos e intereses²³” de esta. Es aquí donde se convoca a la ruptura, a la reflexión, a la polémica. Ernesto Guevara denuncia a la Universidad cubana como

²² Mella Julio Antonio. Escritos y crónicas políticas. 1ªed. Buenos Aires. Ed. Capital Intelectual. 2011. P.15

²³ Guevara Ernesto. Reforma Universitaria y revolución. Discurso del 17 de octubre de 1959.

Extraído de:

http://archivo.juventudes.org/textos/Ernesto%20Che%20Guevara/che_reforma_universitaria.pdf

la gran responsable del triunfo o de la derrota de la Revolución, ya que es la misma Universidad la que puede brindar (como también puede no hacerlo) los profesionales necesarios a los fines del nuevo gobierno.

En general, la Universidad Cubana, como también ocurría con la Argentina, presentaba una función política. Formaba los cuadros políticos que luego serían quienes administraran los gobiernos, abogados, contadores, médicos. Esta Universidad tradicional no era útil a los fines de la Revolución. En el marco de las nuevas economías cubanas era necesario formar cuadros industriales, ingenieros agrónomos, matemáticos, maestros agrícolas y la Universidad no los brindaba.

Frente a este problema, Guevara comienza a aproximar la idea de la necesidad de la intervención estatal en la Universidad. Sostiene que “si el estado es el único organismo o el único ente capaz de dictaminar con algún grado de certeza cuáles son las necesidades del país, evidentemente, el Estado tiene que tener participación en el gobierno de la Universidad²⁴”. Idea cuanto menos polémica. Para desarrollarla, El Che, se pregunta entonces, qué es la autonomía universitaria. Comienza, por supuesto, hablando del gobierno universitario, y sostiene que para que una universidad pueda ser autónoma el Estado no debiera intervenir en sus esferas de gobierno. Mas luego asevera que esta afirmación es falsa. Falsa porque en general, la universidad “se está desligando de la vida entera del país, porque se está enclaustrando y convirtiéndose en una especie de castillo de marfil, alejado de las realizaciones prácticas de la Revolución”²⁵; y agrega que este tipo de universidad, desentendida de la realidad seguirá enviando “abogados que no se necesitan”²⁶.

Para Guevara, la discusión sobre la autonomía universitaria solo viene a transformar en fértil el campo de los reaccionarios a la Revolución. Para el este debate es de unos pocos, dejando

²⁴ Guevara Ernesto. Reforma Universitaria y revolución. Discurso del 17 de octubre de 1959. Extraído de: http://archivo.juventudes.org/textos/Ernesto%20Che%20Guevara/che_reforma_universitaria.pdf

²⁵ Guevara Ernesto. Reforma Universitaria y revolución. Discurso del 17 de octubre de 1959. Extraído de: http://archivo.juventudes.org/textos/Ernesto%20Che%20Guevara/che_reforma_universitaria.pdf

²⁶ Guevara Ernesto. Reforma Universitaria y revolución. Discurso del 17 de octubre de 1959. Extraído de: http://archivo.juventudes.org/textos/Ernesto%20Che%20Guevara/che_reforma_universitaria.pdf



al margen de poder opinar y decidir sobre asuntos fundamentales de la nación a las clases populares, por eso mismo, se contraría con la Revolución. También le dedica unas líneas a la Reforma Universitaria argentina, coincidiendo con varios pensadores nacionales, como por ejemplo con Arturo Jauretche²⁷, este afirma que la Reforma fracasa, porque “no supo integrar la Universidad en el país”, había quedado encerrada en el claustro. Ambos denuncian lo lejana que se encontraba la Universidad en función de resolver las necesidades de la nación. Para Jauretche la Universidad viene a resolver los problemas económicos de los hijos de las minorías, desoyendo las verdaderas necesidades económicas y sociales de la Nación; para El Che, la Universidad debe estar al servicio de la Revolución y no al servicio de las clases medias.

Ambos coinciden en el modo en que los universitarios se aproximan a las masas populares. Jauretche nos acerca una detallada descripción del estudiante universitario, “el fubismo²⁸” el autor, detalla como en muchas oportunidades estos estudiantes “juegan a favor de la oligarquía y el imperialismo que pretenden combatir²⁹”, siendo que estos estudiantes se posicionan en un lugar de privilegio frente a sus círculos cercanos, considerándose parte de una intelectualidad que para el resto de los compatriotas es muy difícil de alcanzar. Jauretche destaca que es necesario liberarse de este “fubismo” sintiéndose hombre antes que estudiante, hermano antes que magistrado, es menester disolverse, mezclarse con los sectores populares a fin de ser parte de un todo.

Ernesto Guevara también se refiere al estudiantado universitario y les aconseja no “llegar al pueblo como una dama aristocrática a dar una moneda, [...] sino como miembro revolucionario de la gran legión que hoy gobierna a Cuba, a poner el hombro en las cosas prácticas del país³⁰”... Invita a los universitarios a pensar sus prácticas en el seno del pueblo, por y para el pueblo.

²⁷ Jauretche Arturo. Los profetas del odio y la Yapa. Obras completas, vol. IV. Ediciones del corregidor, Buenos Aires, 2002. Cap. V

²⁸ IBIDEM

²⁹ IBIDEM

³⁰ Guevara Ernesto. Reforma Universitaria y revolución. Discurso del 17 de octubre de 1959. Extraído de: http://archivo.juventudes.org/textos/Ernesto%20Che%20Guevara/che_reforma_universitaria.pdf

Jauretche bosqueja respuestas a través del compromiso social y el poner a la Universidad al servicio de los problemas sociales, Guevara apunta a integrar la Universidad con el Gobierno Revolucionario. Cabe destacar que El Che reconoce la pérdida de autonomía universitaria de cara a esta intervención. De todas formas, la considera necesaria para la Nación y promulga la idea de pensar en categorías propias para la realidad cubana. Se pregunta ¿por qué nosotros tenemos que ir a buscar la reforma universitaria en lo que se ha hecho en otros lados³¹? Para él es sumamente necesario resolver la falta de educación técnica y agraria, en función de generar los marcos necesarios para la soberanía y desarrollo económico, reconociendo que puede ser “agria”, pero que la intervención estatal en la Universidad, es necesaria.

Los logros de la Universidad de la Revolución.

En la década de 1950, la población cubana ascendía a unos 6 millones de habitantes. Un millón eran analfabetos. El 56% de los niños asistía a la escuela primaria, y solamente el 28% continuaba sus estudios en el nivel secundario. En 1958 sólo había tres universidades públicas en Cuba, donde egresaban unos 17.400 estudiantes, de los cuales sólo el 3% eran mujeres.³²

Es en este contexto que se promulga la reforma universitaria el 10 de enero³³ de 1962, que significó una verdadera revolución para el sistema cubano de educación superior. Una parte de la política educacional emprendida se canalizó por medio de un conjunto de proyectos, algunos de ellos precedentes importantes de la reforma, tales como la campaña de alfabetización de 1961, la extensión de los servicios educacionales a todo el país mediante la creación de aulas y escuelas, la preparación emergente de maestros y la garantía de empleo para todos los docentes interesados en implicarse en la obra educacional asumida, además de la imprescindible nacionalización de la enseñanza en 1961, que le dio carácter público y gratuito a todos los servicios educacionales. Este proceso marca una tendencia de crecimiento cuantitativo y cualitativo de la universidad, fenómeno que se evidencia en que apenas catorce

³¹ IBIDEM

³² Vessuri, Hebe (Comp.) Universidad e investigación científica. Fidel Castro Díaz, Ballart. Impacto de las nuevas tecnologías en el desarrollo económico nacional. La experiencia cubana.

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2006. p. 208

³³ Conmemorándose aquel día 33 años de la desaparición física de Antonio Mella.



años después ya el país disponía de una red de 27 centros de educación superior, lo que hace necesaria la creación, en julio de 1976, del Ministerio de Educación Superior a partir del cual se consolida la profunda reestructuración de la enseñanza universitaria en Cuba³⁴.

Un elemento importante fue el Plan de becas, idea originaria de Fidel Castro, que permitió por vez primera lo que hoy es una realidad, que los jóvenes de todo el país pudieran acceder a estudios universitarios. Ello canalizó el reclamo de democratización del acceso a la educación superior cubana, hasta entonces privativo de las clases privilegiadas. En igual sentido, otra evidencia del influjo revolucionario en el desarrollo de la universidad fue el movimiento conocido como Plan Fidel, propiciatorio para que los estudiantes impartieran clases a los alfabetizadores y a los que no habían podido culminar estudios. Este acontecimiento generó el surgimiento de la Facultad Obrero Campesina (FOC) y redundó en el incremento de las posibilidades de acceso a la educación superior de los sectores más humildes de la Cuba de entonces. Un dato curioso de la integralidad de la reforma es la vinculación con la cultura. En la universidad, se realizaban presentaciones del Ballet de Alicia Alonso y de artistas relevantes, exposiciones de pintores, funciones de teatro y cine, conciertos, entre otras manifestaciones. La vida cultural era muy intensa. La institución constituyó un núcleo plural y productivo de la actividad política. En ella se reunían los dirigentes obreros, se celebraban las reuniones y los congresos de estudiantes. Era el crisol de las transformaciones revolucionarias, donde confluían arte, cultura, ideología y política, en aras de una sociedad mejor. Es este un concepto imprescindible de la reforma universitaria de 1962.

Conclusión.

A partir de la experiencia cubana y el modelo de articulación del poder político y las universidades nos preguntamos ¿En qué medida influye la autonomía de las casas de estudio

³⁴ Amauris Laurencio Leyva, Adelin García Hernández. La reforma universitaria de 1962: un hito para la educación superior cubana. Rev. Cubana Edu. Superior vol.37 no.1 La Habana ene.-abr. 2018. Extraído de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100005

al momento de acompañar el proyecto económico de cada país? ¿Es un punto neurálgico para lograr la emancipación cultural y la reforma social que acercará a las clases trabajadoras al poder político? ¿Es posible una descolonización cultural y una epistemología de la periferia³⁵ en el contexto actual de neoliberalismo? Debemos esperar que las reformas sean propuestas por el sector político o la luz dependerá de los docentes en cada espacio pedagógico?

A partir de los 90, en las naciones latinoamericanas, exceptuando Cuba, la autonomía queda velada por la concepción de “Capitalismo académico”³⁶ entendido como la capacidad que tienen estas instituciones de actuar como agentes económicos libres en el mercado de bienes y servicios. De igual manera, se manipula la concepción de autonomía como la facultad de generar sus propios recursos sin depender del tutelaje del estado.

Claramente cada concepción dependerá del proyecto económico nacional de cada país. La concepción socialista que impulsó Fidel, ideas fuerzas que sostuvo también Martí, ha predicado la eticidad del acto pedagógico, el ejemplo como valor educativo y la transmisión de valores (revolucionarios, humanísticos, solidarios, del trabajo). El socialismo no sólo se ocupa del desarrollo de riquezas materiales, sino también, del desarrollo de la conciencia humana. El estudiante y trabajador deben internalizar que los valores sí constituyen la verdadera calidad de vida, aún por encima de los alimentos, el trabajo, el techo y la ropa. La práctica política entendida como práctica pedagógica resultó decisiva. En palabras de Fidel “Toda revolución es un extraordinario proceso de educación. Por eso, revolución y educación son la misma cosa”³⁷. De aquí, resulta la intervención del Estado socialista en la Universidad, reduciendo la autonomía, expandiendo el desarrollo económico y la calidad educativa de la población, poniendo la investigación, la ciencia y la tecnología al servicio de las necesidades de la comunidad y así, de la nación toda.

³⁵ Fermín Chávez. Epistemología para la periferia. Jaramillo, Ana (Comp.) Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa, 2012

³⁶ Fernández Gamarra Norberto. Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina: Los procesos de evaluación y acreditación. Universidad Nacional de Tres de Febrero 2007.

³⁷ Fidel Castro. Discurso del 9 de abril de 1961. clausura del VI Ciclo de la Universidad Popular "Educación y Revolución" en La Habana.



En cambio, un estado enmarcado en un proyecto económico neoliberal influyen estructuras externas, como el Banco Mundial, por ejemplo. Muchos países latinoamericanos consumimos los saberes organizados en cada carrera estratégicamente diseñada por estos sectores dominantes para formar recursos humanos funcionales al sistema capitalista. En estos contextos, la educación deja de ser un derecho y se convierte en un servicio. Esta es la realidad que nuevamente viven la mayoría de los países del continente y la que padecen los trabajadores de la educación y nuestros estudiantes en la actualidad. Los recortes en el presupuesto educativo, el ajuste que se lleva adelante en servicios básicos que recaen principalmente en los trabajadores y jubilados, la persecución ideológica de funcionarios públicos opositores y el uso de la justicia en detrimento de la democracia es, sin duda, consecuencia de las falencias que hemos tenido en el marco educativo en los últimos cien años.

La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe³⁸ refrenda los acuerdos alcanzados en las Declaraciones de la Reunión de la Habana (Cuba) de 1996, la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) en 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.

Hace un siglo, los estudiantes Reformistas denunciaron con firmeza que en Córdoba y en un mundo injusto y tiránico, las universidades se habían convertido en el “fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una

³⁸ III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Declaración Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Extraído de:
<http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>



inmovilidad senil”³⁹. Ha pasado el tiempo y ese mensaje cargado de futuro nos interpela y nos atraviesa como una flecha ética, para cuestionar nuestras prácticas. ¿Qué aportamos para la edificación de un orden justo, la igualdad social, la armonía entre las Naciones y la impostergable emancipación humana?; ¿cómo contribuimos a la superación del atraso científico y tecnológico de las estructuras productivas?; ¿cuál es nuestro aporte a la forja de la identidad de los pueblos, a la integridad humana, a la igualdad de género y al libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de nuestras culturas locales, nacionales y regionales? Para finalizar nos interesa reflexionar sobre el principio de autonomía universitaria. Para la Ley de Educación Superior en Argentina⁴⁰, la autonomía universitaria comprende la posibilidad de las instituciones de poder dictar y reformar sus estatutos, definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades, administrar sus bienes y recursos; crear carreras universitarias de grado y de posgrado; formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad, entre otros...

El principio de autonomía ha sido eje de debates, como hemos relatado en este trabajo. Tanto en la Argentina, como en Cuba, la Reforma ha recibido críticas. No queremos omitir la noción del compromiso. Como estudiantes de la Universidad Nacional de Lanús, sabemos que la autonomía requiere un importante compromiso con el contexto social que rodea a la Universidad. Nuestra Universidad se define así misma como urbana y comprometida. Entonces, creemos que autonomía y compromiso son conceptos que deben ir juntos.

³⁹ Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. 21 de junio de 1918.

⁴⁰ LEY DE EDUCACION SUPERIOR. Ley Nº 24.521. art 29. Extraído de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>



Entonces es necesario pensar en autonomía de qué y para quién. ¿Autonomía de la Universidad para la misma universidad enclaustrada? O ¿autonomía con compromiso en una Universidad a favor de las necesidades del Estado? Jauretche acusa que la Reforma “No supo integrar la universidad en el país(...) El desiderátum entonces es una universidad aséptica, depurada de toda preocupación vinculada con el destino de la comunidad y, por consecuencia, de la nación, a la que da expertos despreocupados de los fines de la ética y el resultado de su aplicación.”⁴¹

Nos gustaría terminar con las palabras de Deodoro Roca, no existe reforma sin reforma social, a fin de ponderar los ideales reformistas, pero pensando cien años después que el debate aún no está cerrado, ya que nuestras comunidades aun pujan por defender y conquistar derechos. Celebramos que Cuba haya podido resolver pensando en clave nacional, buscando categorías propias de análisis de su realidad. Tal vez, estas categorías no sean adecuadas para otros países latinoamericanos, pero si debemos pensar a la Universidad – a todas las Universidades Latinoamericanas- comprometidas con nuestras comunidades, tal como Cuba lo ha hecho.

Bibliografía.

- Amauris Laurencio Leyva, Adelín García Hernández. La reforma universitaria de 1962: un hito para la educación superior cubana. Rev. Cubana Edu. Superior vol.37 no.1 La Habana ene.-abr. 2018. Extraído de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100005
- Fermín Chávez. Epistemología para la periferia. Jaramillo, Ana (Comp.) Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa, 2012
- Fernández Gamarra Norberto. Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina: Los procesos de evaluación y acreditación. Universidad Nacional de Tres de Febrero 2007.

⁴¹ Jauretche Arturo. Los profetas del odio y la Yapa. Obras completas, vol. IV. Ediciones del corregidor, Buenos Aires, 2002. Cap. V.

- Fidel Castro. Discurso del 9 de abril de 1961. clausura del VI Ciclo de la Universidad Popular "Educación y Revolución" en La Habana.
- Guevara Ernesto. Reforma Universitaria y revolución. Discurso del 17 de octubre de 1959. Extraído de:
http://archivo.juventudes.org/textos/Ernesto%20Che%20Guevara/che_reforma_universitaria.pdf
- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Declaración Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Extraído de:
<http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>
- Jauretche Arturo. Los profetas del odio y la Yapa. Obras completas, vol. IV. Ediciones del corregidor, Buenos Aires, 2002.
- LEY DE EDUCACION SUPERIOR. Ley N° 24.521. art 29. Extraído de:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. 21 de junio de 1918.
- Mella Julio Antonio. Escritos y crónicas políticas. 1°ed. Buenos Aires. Ed. Capital Intelectual. 2011.
- Moniz Bandeira, Luis Alberto. De Martí a Fidel 1° Ed. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma. 2008.
- Recalde Aritz .La universidad argentina. Del modelo colonial al reformismo.. Junio de 2010. La Universidad en la Argentina. UNLa.
- Vessuri, Hebe (Comp.) Universidad e investigación científica. Fidel Castro Díaz, Ballart. Impacto de las nuevas tecnologías en el desarrollo económico nacional. La experiencia cubana. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2006.



Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

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

Virginia Henry, Tamara Stahl Burger y Melina Ramírez

virginiahenrytres@gmail.com

tamarastahl@gmail.com

melina.brauni30@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos reunir algunos conceptos del pensador, filósofo y antropólogo argentino Rodolfo Kusch que creemos constituyen una Epistemología del Sur, que deviene Pedagogía de Nuestra América. Nuestro interés por este autor tiene su origen en nuestro hacer pedagógico cotidiano como docentes y estudiantes de carreras de formación docente en instituciones del conurbano bonaerense. Entendemos que la obra kuscheana es lectura obligatoria para quienes concebimos que es en el hacer donde se constituye el pensamiento. Siendo la pedagogía un hacer reflexionado, fundido y atado a un paisaje, encontramos en Kusch los fundamentos epistemológicos de una Pedagogía de Nuestra América.

Realizaremos un recorrido por algunos conceptos kuscheanos, uno de ellos es el concepto de "fagocitación", concepto en el que Kusch encuentra una salida ante la aparente dicotomía la entre ser alguien y mero estar, pulcritud y hedor, Europa y América.

Entendemos que en esta síntesis a través de la fagocitación Kusch funda una epistemología: “la fagocitación trata de la absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras” (*O.C.* II, p. 18).

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

También encontramos una epistemología kuscheana en la vinculación entre pensamiento, realidad y acción, sobre la que permanentemente reflexionamos desde la pedagogía: “Para encontrar el verdadero criterio de acción, habría que invertir el proceso, en vez de ir del pensamiento a la realidad, penetrar la realidad y luego inferir, de ahí, qué es lo que hay que hacer. Pero penetrar en una realidad, implica mucho [...] debo tomar su cultura real y no la que le impusieron los pedagogos, porque sólo ahí habré de encontrar las raíces éticas de su acción, y recién después, si es posible trataré de ver si puedo hacer algo por él” (1978; p. 17)

Desarrollo

Podríamos comenzar este trabajo recuperando las palabras de Arturo Jaureche, que inauguran este Congreso: “La intelligenza es fruto de una colonización pedagógica [...] el establecimiento de una verdadera cultura lleva necesariamente a combatir la “cultura” ordenada por la dependencia cultural”. Considerando que el acto fundante de nuestras naciones modernas, supone un acto de colonización, y que esta colonización, que permite la explotación, la expropiación, la subordinación, supone la colonización pedagógica de la “intelligenza”, del imaginario, para que sea consensuada, aceptada, naturalizada, incluso defendida. Es por esto que desde desde América Latina, urge pensar, hacer, una Pedagogía de Nuestra América. En este trabajo nos proponemos reunir algunos conceptos del pensador, filósofo y antropólogo argentino Rodolfo Kusch que creemos permiten repensarnos, resituarnos, desde la deconstrucción del saber, de las prácticas, de la memoria de “la que estamos hechos”, y contribuir a la construcción de una Pedagogía de Nuestra América.

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

Kusch es semilla. También es tierra y agua clara. Encontramos en él elementos esenciales de una Epistemología del Sur que deviene Pedagogía Americana, que para su "gestación orgánica" retoma la cultura y la vida de nuestra Patria. Por eso concebimos que su obra es una unidad que necesitamos *comprender integralmente* y no *entender*, escindiéndola en partes, como el mismo autor lo distinguió. Por eso también, intentaremos aquí no concluir tajantemente, ni cerrar, tampoco alambrear la tierra, sino más bien plantear reflexiones y abrir preguntas que fueron surgiendo en el proceso de estudiar su obra, proceso que aún no hemos concluido.

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

La relación ser-estar, como relación que permite pensar el atravesamiento de Nuestra América por una cultura extraña, como cultura de sometimiento de lo originario, opera en el pensamiento latinoamericano desde la conquista. La “escena fundante” de la pedagogía, como “encuentro simbólico”, donde nace aquella “pedagogía de la crueldad” en palabras de Carla Wainszok, sintetizadas en la lectura del Requerimiento.

Acto de imposición y colonización de una cultura por otra que se reactualiza a lo largo de la historia latinoamericana, en nuestro país, en el modelo sarmientino de escolarización, donde se produce y se reproduce un deseo de modernidad, de civilización, de desarraigo, de separación sujeto- mundo, que inaugura la modernidad europea desde una mirada que instala un movimiento de objetivación, del mundo, del otro.

Y es justamente a partir de este gesto que Rodolfo Kusch caracteriza la lógica occidental del ser. El hombre de la modernidad occidental, dice Kusch, se mueve en una permanente búsqueda de sentidos, búsqueda que viene acompañada de un proceso de objetivación del mundo, y que se traduce en la transformación de su entorno en objetos de los que dispone para facilitar su existencia, el “patio de objetos” como él mismo lo definió:“(…) o sea que es una solución que crea hacia afuera, como pura exterioridad, como invasión del mundo o como agresión del mundo y, ante todo, como creación de un nuevo mundo” (*O.C.* II; 149). En última instancia, este deseo de convertir al mundo en un “patio de objetos” surge como un mecanismo de “control de vida”, de defensa al miedo original de vivir.

Hacia una pedagogía con domicilio existencial: pedagogía y paisaje

Jorge Huergo ha comenzado a delinear senderos que permiten reunir a Kusch y la pedagogía. En *La educación y la vida* plantea la escolarización como “uno de los factores determinantes en este remedio de la barbarie y el atraso, de la confusión y el desorden, de la *miseria moral* y la *ignorancia*, o en la mutación del *ethos* popular.

La pulcritud que transmite la escuela, como formadora del ser alguien, son los saberes modernos, científicos, tecnológicos y las pautas de vida, conductas y valores propios de Occidente. La escolarización permite la transmisión de un *patio de objetos* culturales y científicos, y la normalización, disciplinamiento o moralización de la vida *bárbara*”. (2015, p. 40) La escolarización moderna se inserta, entonces, en una red semántica vinculada a los conceptos de evolución, civilización, progreso, razón, separación, que se traduce en la contradicción entre sujeto y objeto, entre individuo y comunidad, individuo y mundo: la lógica del “ser”. Desde América, Kusch cuestiona esos procesos de racionalización, desencantamiento, a la subjetividad que nace en Europa moderna, que hace del ser humano un objeto, desarraigado, escindido, desgarrado. Ese impulso pedagógico de “transformar” el *ethos* popular, el modo de ser, de *estar* en América se traduce en prácticas de expropiación, de colonización, de subordinación, de exterminio, prácticas que develan lo que no es sino la contracara de lo que hemos asumido como prácticas “civilizadoras” o “emancipatorias”.



Frente a la lógica del ser, reforzada en la educación de un deseo de “ser alguien”, el *estar* como arraigo, como identidad: con la tierra, con la comunidad, con el paisaje, con la cultura propia como "horizonte simbólico", como “el estado de cultivo de un sujeto, su tácita inclusión en un *domicilio existencial*, y la consiguiente restitución de una fuente de valores, no siempre explícita pero vigente, canalizada por el universo simbólico" (O.C. IV; p. 445)

En "Un maestro a orillas del Lago Titicaca" Kusch nos interpela: "Algún día este maestro tendrá que enseñar el teorema de Pitágoras. ¿Para qué? He aquí un problema de la enseñanza que se nos ha olvidado. Al lago lo conocen todos. A Pitágoras, nadie. ¿Se aprende para saber mucho o se aprende para poder inscribir la propia vida en el paisaje? ¿Acaso no se aprende sólo para vivir? ¿Y por qué insistir en enseñar algo más que eso que llevamos en lo más hondo del alma, eso que se da como lago o como pampa afuera? ¿Para qué enseñar, para qué aprender? ¿Para saber algo más? ¿Para redondear el saber sobre el lago? Preguntas que hemos olvidado". (O.C.I, p 192) Preguntas que resuenan en estas otras preguntas de un estudiante del profesorado de Lengua que se abren a partir de la lectura de Kusch: “¿Qué sería de esa comunidad sin su lago? ¿de nosotros sin nuestro contexto, sin nuestro barrio, nuestro mundo familiar, escolar? Podríamos ser máquinas sin alma, deambulando por la vida, pensando sólo en ser una herramienta eficiente de la maquinaria empresarial para la que fuimos instruidos, desperdiciando así, nuestra entera vida”.

Si en Kusch hay pedagogía, está necesariamente anclada en un paisaje. "No se puede educar en general. Se educa a alguien para se adapte a una comunidad y al sentido de la realidad que es propio de ella. (...) toda educación tiene un hondo sentido local que se pone de manifiesto cuando se traspone la cultura que le corresponde. (O.C. III, p. 113) Para Kusch "Cultura supone entonces un suelo en el que obligadamente se *habita* y habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que aquí ocurre". (O.C. III; p. 171).

Propone una pedagogía implícita, que se confunde casi con el paisaje, con el horizonte cultural, frente a la cual, nuestra pedagogía se revela como desarraigada y colonialista - citando a Arturo Jauretche- separando la educación de la vida, el alumne del niño. Para Kusch la tarea de aquel maestro sería "...redondear la vida de los alumnos simplemente con lo que necesitan para

permanecer junto al lago." Es decir, educación y vida, educación y cultura se funden en la obra kuschiana. Esto es así porque la concepción de hombre y mujer que propone es la de quienes asumen su propia creación y la creación del propio paisaje. "No podemos decir sin más que el mundo está creado, sino que cada uno tiene que asumir siempre, con toda su vida, su creación, la propia, igual que el fondo del barrio y el fondo de América." (O.C. I; p. 568)

Saber lúcido y saber tenebroso

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

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

Desde la perspectiva kuscheana, el ser alguien está asociado al saber lúcido y pulcro que tiene su origen en la Europa del siglo XVI. El mero estar es americano y está repleto de saberes tenebrosos y de hedor al que aprendemos a temer desde la escolarización y desde la “pulcritud” europea. De esta pulcritud también habla Javier, docente de escuelas técnicas del conurbano sur, estudiante del tramo de formación pedagógica. “Esa *pulcritud* es la que hace que en cada lectura me siga sintiendo espectador y no parte de ese relato. Distancia que reconforta, pero que a su vez me deja solo en un extremo de mi identidad; la misma identidad colectiva que cargamos cada uno de los habitantes de este suelo rico, oprimido y contradictorio que es América Latina. Quizá esa “accidentalidad” en mi vida, ejercer el rol docente, es el “mero vestir” que me puede servir de excusa para también poder aceptar el otro extremo de mi identidad, el *hedor*. Ese *hedor* al que he aprendido a temer, quitándome ese miedo a través de mis alumnos, que junto con sus experiencias, particularidades y la enseñanza de la educación técnica como excusa, formar un vínculo que nos ayude a recuperar nuestra identidad mestiza latinoamericana y comprometernos con ella. Ser las “semillas que se convertirán en fruto y al madurar caen para regresar a la tierra”.

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

Es posible, entonces, plantear una pedagogía desde otro concepto de saber, de sabiduría más que de conocimiento. Una concepción de saber que impregna la obra Kuscheana y que está asociada a una concepción de desarrollo y de vínculos entre pensamiento y realidad que son compartidos por varias otras semillas del pensamiento nacional como lo es Arturo Jauretche; desde el que es posible cuestionar aquellas “teorías desarrollistas” que nacen en los 50- 60, y llegan hasta hoy.

“Lo que está “arrollado” o “enroscado” debe desarrollarse.

Diferencia Kusch un aspecto interno y otro externo del desarrollo: “Lo que está “arrollado” o “enroscado” debe desarrollarse, en el sentido de desenroscarse. Y esto no se debe entender como un proceso mecánico, sino como evolución biológica, lo cual le confiere al sujeto en

desarrollo una marcada autonomía. Es como si la movilidad siguiera un plan, en cierto modo un código, o una entelequia, de tal modo que, si se desarrolla una planta no puede obtenerse sino también una planta, pero desarrollada y no un animal.”

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

Quizás haya sido este el objetivo primero de las prácticas pedagógicas en América Latina, que se plasmaron en Nuestra Patria en el modelo sarmientino pero que también resuenan en el primer Paulo Freire. Dice Kusch: “Ante todo cabe hacer notar que Paulo Freire pretende promover el desarrollo mediante la educación. Esto de por sí ya es falible. No se puede educar en general. Se educa a alguien para se adapte a una comunidad y al sentido de la realidad que es propio de ella... Y si Freire insiste en que hay que inculcar al campesino transformación de la naturaleza, el sentido de la educación que él esgrime sólo sirve para nuestra cultura occidental. Es más, incluso el hermoso concepto de “educar a través de la libertad” del sujeto, es estrictamente occidental. Olvida Freire que toda educación tiene un hondo sentido local que se pone de manifiesto cuando se traspone la cultura que le corresponde. (...)

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

Lo que se advierte como subsuelo de las teorías desarrollistas es la prolongación de la oposición fundacional del pensamiento occidental entre “doxa” y “logos”; magia y ciencia; pensamiento mítico y razón, que se cristaliza en las prácticas pedagógicas ilustradas: “Se educa en nuestra cultura para la luz y ésta se instala en nuestra sociedad acompañada por los ideales de conciencia y objetividad, y Libertad, y todo lo que no entra en esto pasa al opuesto”. En este



sentido, los argumentos desarrollistas conciben la relación entre ser humano y naturaleza, como una relación de oposición, de contradicción, el conocimiento de la naturaleza, entendida como objeto no lleva sino al intento de dominarla y la expresión máxima de la “libertad” como transformación de la naturaleza; lo que no es sino el mito de la cultura occidental. De esta manera, Kusch abre la posibilidad de cuestionar la razón misma como mito de la cultura occidental; y el desarrollo y el progreso como prácticas colonizadoras:

“¿Acaso el campesino está obligado a contribuir al progreso tal como lo entiende el hombre de la ciudad?”

A partir de estas concepciones radicalmente opuestas sobre el desarrollo, se puede inferir la diferencia entre dos modos de pensar el conocimiento, desde una perspectiva pedagógica: entender – comprender.

Si la abstracción analítica tiende a ir acompañada por el prejuicio de lo abstraído; la unidad analizada es sólo un componente de una totalidad, de modo tal que la totalidad se concibe a partir de la “acumulación”, y no desde una coherencia orgánica. “Por eso, si la cultura no se acepta como entidad biológica, habrá que tomarla, al menos, como un código que brinda al individuo una coherencia de sentido en su existir...De esta manera y con referencia al desarrollo conviene insistir en que existe una forma exterior de entenderlo y otra interior. Ambas formas se distancian en la misma manera como se diferencia el entender del comprender. Este último compone, totaliza, aquél en cambio desarma y desmonta las piezas.”

El desarrollo trabaja sobre una contradicción que no logra resolver. El desarrollo, especialmente si apunta a recobrar a la persona, mucho más que al individuo, no puede planearse unilateralmente, desde el punto de vista occidental, sino que tiene que tomarse en cuenta el punto de vista del sujeto a desarrollar y partir de su propia experiencia vital.

Por eso Kusch interpela el *ser* desde el *estar*, como sabiduría de América, y nos propone la fagocitación del ser por el estar, en el “estar siendo”.

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

El problema del pensamiento: reconocer nuestra raíz en América

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

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

Kusch cuestiona la idea de que primero haya que observar la realidad para luego pensarla: “No existen observaciones puras (...) La objetividad depende en gran medida del sujeto, de tal modo que aquello que se observa “objetivamente”, no hace sino cumplir con el modo de ver que tiene el sujeto” Y continúa Kusch: “En general se investiga para comprobar modos de pensamiento. Y la tan mentada “objetividad” de nuestro quehacer cultural, no es más que una forma de confirmar en la realidad prejuicios provenientes del campo político. Se ve “objetivamente” el mal o bien de la realidad, y hacer esto ya no es investigar.” (2012: 11)

¿Desde donde partir para investigar desde la propuesta kuschiana? Pues de dejar de evadir “objetivamente” la realidad porque hiede o es bárbara y en reconocer que “Nuestro país, queramos o no, tiene sus raíces, no en Occidente como se cree, sino en América.” (2012: 12)



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

“Por la profesión de esta zoncera [civilización y barbarie] el ideólogo, extranjero o nativo, se siente civilizador frente a la barbarie. Lo propio del país, su realidad, está excluida de su visión. Viene a civilizar con su doctrina, lo mismo que la Ilustración, los iluministas y los liberales del siglo XIX; así su ideología es simplemente un instrumento civilizador más. No parte del hecho y las circunstancias locales que excluye por bárbaras, y excluyéndolos, excluye la realidad. No hay ni la más remota idea de creación sobre esa realidad y en función de la misma. Como los liberales, y más que los liberales que —ya se ha dicho— eran congruentes en cierta manera, aquí se trata simplemente de hacer una transferencia, y repiten lo de Varela: —“Si el sombrero existe, sólo se trata de adecuar la cabeza al sombrero”. Que éste ande o no, es cosa de la cabeza, no del sombrero, y como la realidad es para él la barbarie, la desestima. De ninguna manera intenta adecuar la ideología a ésta; es ésta la que tiene que adecuarse, negándose a sí misma, porque es barbarie.” (2008: 25-26)

Estas preconcepciones son las que han inaugurado la escolarización en nuestro país en el siglo XIX y siguen impregnando muchas prácticas pedagógicas y pensamientos en relación al sujeto pedagógico. Entendemos a éste en términos de Adriana Puiggrós como “... la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas y los educadores, también sujetos complejos. (1990: 32) Es decir, desde estos preconceptos se han adjudicado roles a docentes, alumnos, comunidad y escuela. También formas de enseñar y aprender “teóricas” y verbalistas que han excluido el análisis de la realidad nacional, han sobrestimado la formación intelectual por sobre la promoción de los saberes manuales como saberes creadores, han fijado el método simultáneo (un docente frente a un grupo de alumnos aparentemente homogéneo sólo porque comparten una edad cronológica similar), planes y programas de estudios realizados en base a alumnos



idealmente “buenos” o idealmente “malos”, esos a los que hay que “bajarles” el nivel de la clase porque no “les da”. Del mismo modo, desde estas ideas preconcebidas se han promovido capacitaciones que tienden a traer teorías y métodos de afuera del país y de afuera del aula como si en el aula no hubiera método ni pedagogía a desenroscar o desarrollar para parafrasear a Kusch.

Rodolfo Kusch nos dice que para encontrar el pensamiento adecuado a la realidad además del reconocimiento de América necesitamos superar otro problema: “... el de la seguridad que implica “ya saber siempre” qué pasa con el horizonte (2012: 19) Y continúa con un concepto que es central para quienes hacemos pedagogía: “He aquí que nuestra forma de pensar y nuestra enseñanza nos dan toda clase de datos para estar seguros, pero no nos da medios conceptuales para cuando la realidad nos hace sentir inseguros. No lo han previsto nuestros ministerios de educación, porque estos estaban inspirados en una rigurosa colonización de América. Dentro de esa colonia surge la Argentina del liberalismo positivista, como emporio de la seguridad, del hombre que tiene cosas y que algún día las producirá, pero que no ha previsto que esa Argentina se funda en América y que ésta por su parte no es sino una fuente de inseguridades” (2012: 19)

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

CONCLUSIONES: ESTAR SIENDO COMO PEDAGOGÍA DE AMÉRICA

Dice Cullen en la Introducción a la obra de Kusch: se intentó suprimir la barbarie, ponerla más allá de la general Paz, hacer de Plaza de Mayo el lugar de la civilización, el resultado fue, trágicamente, la transformación de la ficción civilizada en barbarie, el imperio de un barbarismo salvaje. El terrorismo de Estado, pretender vivir en la ficción, suprimiendo y



negando la barbaries, en este país donde lo demoníaco es aún realidad irredenta, consumir una civilización ficticia, lógicamente bárbara. Se cayó en la seducción de la barbarie

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

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

Kusch nos muestra que tenemos la posibilidad de seguir transmitiendo máscaras o buscar la síntesis del sujeto demostrando que el corazón, como semilla de sabiduría, va de la mano de los saberes lúcidos. El saber tenebroso supone que detrás de cada cosa está su negación, y esto nos permite seguir vivos, dar significado a esos significantes del saber lúcido, permitimos creer y entender que no solo las máscaras de los conocimientos nos son pertinentes, sino que se complementa con un saber tenebroso constante, el mismo que nos da los interrogantes para alcanzar la síntesis del *estar siendo*. En este proceso de reencuentro con nuestro estar siendo, nos vemos envueltos en la duda que nos provoca reconocernos, los miedos que parten de la pérdida de la objetividad, esa occidentalidad que nos atrapa en los objetos, para evitar sentirnos parte de ese hedor que emana de lo que no somos o no queremos ser. Sin embargo todo aquello que objetivamos no es más que la expresión material de todo lo que contenemos o ansiamos en nuestra subjetividad más profunda, pura y animal. Por eso dice: “... que América está en los temas que son más odiados: pueblo- masa- analfabetismo- indio – negro. En ellos yace la otra parte de nuestro continente, el del mero estar que puede redimirnos.” (*O.C. II*; p. 211)

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

También encontramos una epistemología kuscheana en la vinculación entre pensamiento, realidad y acción, sobre la que permanentemente reflexionamos desde la pedagogía: “Para encontrar el verdadero criterio de acción, habría que invertir el proceso, en vez de ir del pensamiento a la realidad, penetrar la realidad y luego inferir, de ahí, qué es lo que hay que hacer. Pero penetrar en una realidad, implica mucho [...] debo tomar su cultura real y no la que le impusieron los pedagogos, porque sólo ahí habré de encontrar las raíces éticas de su acción, y recién después, si es posible trataré de ver si puedo hacer algo por él”(1978; p. 17)

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

Por último, entre los temas a seguir explorando estarían las relaciones del pensamiento de Kusch con otros autores argentinos que no han sido explorados aún o su estudio es reciente desde la pedagogía. Nos referimos a Taborda, Jauretche, Pichón Riviere, entre otros. Para concluir, solo por el momento y para este escrito, sentimos que aquello que Kusch deja emerger desde el suelo de América: cultura, horizonte simbólico, paisaje, domicilio existencial, el lago y la pampa, el fondo del barrio, Nuestra América, conforman el suelo para hacer y pensar; para el estar siendo. Una epistemología del sur, que deviene pedagogía de Nuestra América. La transformación de las prácticas pedagógicas puede ocurrir cuando nos encontramos, con el paisaje, con la tierra, con la cultura. “La cuestión está en que las condiciones dadas asuman nuevas connotaciones para concretar la posibilidad de lograr las propias determinaciones”. (O.C. IV; p. 431) Es desde la cultura donde se asume la libertad para habitar. Y el modo de habitar es la variante lúdica para cumplir con el hecho de vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JAURETCHE, A. (2008) *Manual de Zonceras Argentinas*. Buenos Aires, Corregidor.

KUSCH, R. (2007) *Obras completas*. Rosario: Editorial Fundación Ross, 4 volúmenes.

“Proposiciones a partir del proyecto Waykhuli. Desarrollo, cultura y comunicación”, *Obras Completas: Tomo IV*.

“Un maestro a orillas del lago Titicaca”; en *Indios, porteños y dioses. Obras completas: Tomo I*.

“Ser alumno en Buenos Aires”, en *Charlas para vivir en América. Obras completas: Tomo I*.

“Geocultura y desarrollismo” y “La cultura como identidad” en *Geocultura del hombre americano; Obras Completas. Tomo III*

América profunda; Obras Completas. Tomo II.

“Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas”

KUSCH, R. (2012) *Esbozo de una antropología filosófica americana. Cultura y liberación*. Rosario, Fundación Ross

HUERGO, J. (2015) *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares* / Jorge Huergo. - 1a ed adaptada. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2015

PUIGGROS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna. *Historia de la Educación Argentina*, tomo I.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

La construcción del pensamiento complejo en la historia de la arquitectura: de lo tangible a lo abstracto, de estudiantes a colaboradoras

**Arquitectas Sabina Lugrin, Gisela Franco
Zemma y María Eugenia Piana.**

Facultad de Arquitectura y Urbanismo UNLP.

sabinalugrin@live.com.ar

arq.giselafranco@gmail.com

mariaeplana@hotmail.com

Resumen

Como arquitectas formamos parte de un espacio pedagógico dentro de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo –UNLP-, mismo taller en el cual iniciamos nuestro aprendizaje sobre la Historia de la Arquitectura durante la carrera de grado. Hoy decidimos continuar ese camino de aprendizaje pero desde un rol distinto: el de querer despertar en los estudiantes más jóvenes el interés por entender la realidad que nos rodea a partir de estudiar y entender la historia como una herramienta para construir el pensamiento crítico. En tal sentido, queremos señalar que la propuesta pedagógica de la actual cátedra Gorostidi-Risso-Dominguez, en la que participamos, valoriza la experiencia de taller y la construcción colectiva del conocimiento en un dinámico intercambio entre docentes y estudiantes, privilegiando la elaboración de preguntas/problemas por parte de estos últimos y evitando el estudio de la arquitectura como

objeto casi escultórico o aislado de su contexto inmediato/urbano/territorial/global, sino entendiéndola como producto de unas relaciones de poder económico, político y/o religioso en un espacio y en un momento histórico determinado. Entendemos que es poco sencillo pasar de una estructura de pensamiento analítica a otra compleja. Por este motivo queremos exponer cómo fue nuestro proceso de aprendizaje como estudiantes y cómo éste continúa ahora en el rol de colaboradoras. Cómo desde este espacio pedagógico se realiza un camino a modo de espiral ascendente que comienza en la observación de la ciudad que se habita, para adentrarse en una etapa de análisis, para finalmente establecer conclusiones y relaciones propias que den lugar al pensamiento crítico y a una mirada más autónoma sobre la historia.

Palabras clave: Arquitectura, Producción Del Conocimiento, Docencia, Intercambio, Pensamiento Complejo.

Teorizando sobre lo experimentado

Hoy, desde nuestro rol de colaboradoras y habiendo transitado el taller de Historia de la Arquitectura GRD como estudiantes, surge la inquietud de formarnos y teorizar sobre el enfoque pedagógico e histórico que nos permitió emancipar nuestra visión de la realidad presente, pasada y futura.

El enfoque histórico al cual nos referimos es aquel que adhiere a la concepción de “la historia como una herramienta” (Fontana, J. 1984) y que la aborda no desde una visión lineal, analítica e incuestionable de los acontecimientos sino como parte de una red de relaciones que dialogan en tiempo y espacio y que nos permiten recorrer uno o varios caminos posibles de esa estructura relacional, propiciando la generación de un pensamiento abierto e innovador, creativo y crítico que posibiliten una comprensión más profunda del mundo en el que vivimos.

Tal como se expresa en la Propuesta Pedagógica G-R-D (2016) “privilegiamos el carácter crítico del saber histórico, cuyo principal objetivo consiste, para nosotros, en la capacidad de configurar problemas más que aportar soluciones. En lo formativo, será esta consideración del pasado en sus aspectos problemáticos la que ejercitará a los estudiantes en el desarrollo de una

actitud crítica frente a su propia contemporaneidad, posibilitándoles un camino para proyectar el futuro, a partir de la valoración de su libertad creativa (Pizza, A; 2000)”

En este caso particular del estudio de la historia de la arquitectura la intención de construir conocimiento crítico se materializa a través del estudio comparativo de diversas obras y sus contextos urbanos y territoriales, y de la formación social y el modo de producción en el cual se construyen y se desarrollan bajo la modalidad de taller, en otras palabras “descifrar la red compleja de relaciones que los edificios y la ciudad entretejen en todas las épocas, con el sitio, el lugar o el paisaje, con las personas que los habitan, con el mundo material en el que se inscriben, con las ideologías que los significan y con los modelos formales que representan.”

A partir de estos planteos, y tras haber recorrido nuestro camino como estudiantes, hoy docentes colaboradoras, nos preguntamos: ¿Cómo logramos que los estudiantes del nuevo milenio incorporen herramientas para abordar la historia de manera crítica y elaborar su propio conocimiento? ¿Cuál es primer paso en la construcción del pensamiento complejo?

Enfoque y estructura pedagógica

"Puede y debe haber una praxis histórica que transforme al mundo, transformándose ella misma, que se deje educar educando, que prepare lo nuevo rehusando predeterminarlo, pues sabe que los hombres hacen su propia historia". (Castoriadis, C. 1975)

"Estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas." (Paulo Freire)

El enfoque histórico que se pretende transmitir se estructura en 4 patas o estrategias pedagógicas/metodológicas que debieran suceder en simultáneo. Consideramos que la ausencia de una o varias de ellas significaría una carencia fundamental en el proceso de complejizar la estructura del pensamiento.

La primera de ellas es la modalidad de taller. Al tratarse de una cátedra masiva en la que participan más de ochocientos estudiantes cada año es necesaria la conformación de comisiones de aproximadamente treinta estudiantes, cada una de ellas a cargo de un ayudante diplomado y dividida en equipos de dos o tres estudiantes que trabajarán en conjunto durante todo el ciclo. Partiendo del reconocimiento del proceso complejo, interno e individual que implica la construcción del conocimiento, la propuesta pedagógica de la cátedra considera que se potencian los resultados si se estimula a afrontarlo de manera solidaria, resaltando la necesidad de complementarse y comprometerse con los otros (ya sean estos los compañeros del equipo, los integrantes de la comisión o los estudiantes que cursan los otros niveles de historia, según la instancia de trabajo), privilegiando el “aprender-haciendo-en-grupo” y la relación dialéctica entre teoría y práctica. De esta manera el conocimiento se construye colectivamente dentro de las discusiones de los equipos, en cada exposición, en cada debate de los temas tratados en las comisiones y en las jornadas de trabajo en vertical en donde confluyen comisiones de los tres niveles del taller. Aquí cabe destacar que el rol del docente (en este caso de los ayudantes diplomados a cargo de cada comisión) es el de un moderador para propiciar el intercambio de ideas en el debate y el de guía para que cada equipo pueda construir sus preguntas-problemas de acuerdo con las inquietudes, experiencias e intereses particulares en cada caso.

Este enfoque pedagógico que prioriza la elaboración de preguntas por sobre la elaboración de respuestas es característico de la cátedra en la que participamos y se suma a una ausencia casi absoluta de “teóricos” por parte de los docentes titulares permitiendo una pluralidad de visiones sobre un mismo período histórico.



La segunda pata es la diagramación del ciclo lectivo en cuatro momentos: momento cero, momento central integrado (1, 2 y 3), momento de síntesis (4) y las jornadas en vertical.

El momento cero: Como primera instancia se trabaja con el “aquí y ahora”, recorriendo y analizando la ciudad de la Plata y distintos edificios propuestos por

la cátedra a partir de la experiencia de habitarla cotidianamente y de la observación concreta para su estudio. Así los estudiantes comienzan a problematizar la realidad y surgirán las primeras aproximaciones para entender la arquitectura y la ciudad a la manera de un sistema complejo con dimensiones sociales, formales, económicas, políticas, etc. El resultado material de este proceso es la elaboración de una lámina síntesis que muestre el análisis comparativo de las obras, su situación urbana, su evolución y el contexto nacional/global que fueron atravesando a lo largo del tiempo. Es el puntapié inicial para ejercitar el estudio de obras de arquitectura y/o ciudades que ya no existen o que no se han transitado nunca y que forman parte de los períodos estudiados en cada nivel, entiendo las múltiples variables que las atraviesan y evitando el mero análisis formal, objetual u escultórico de las mismas.

Todos los niveles del taller comienzan con este trabajo a pesar de que los períodos históricos que se estudian en los momentos centrales difieran para cada caso, de esta manera los contenidos de los tres niveles se abordan con la base de una conciencia histórica de nuestra situación nacional y latinoamericana. Este primer ejercicio que se propone al comenzar el ciclo lectivo puede interpretarse como una primera ruptura de la tradicional perspectiva eurocéntrica con la que suele estudiarse la arquitectura.

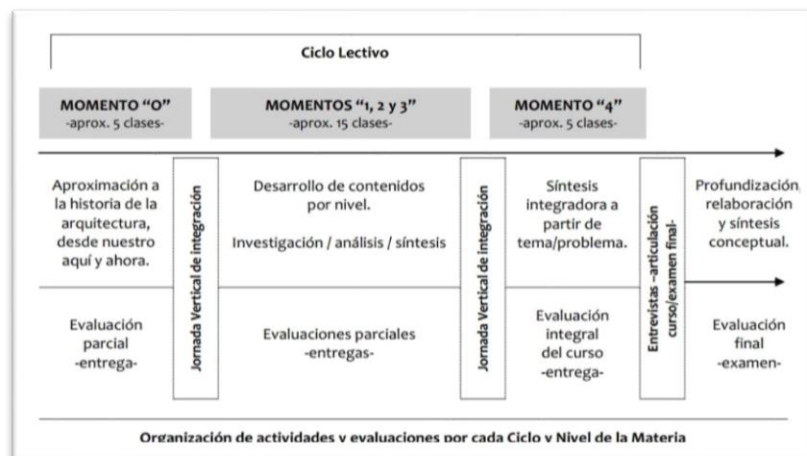
Momento central integrado (1,2,3): Luego del análisis y el estudio de la historia de la arquitectura a partir de la experiencia cotidiana y tangible se procede a desarrollar los contenidos propuestos desde el trabajo en taller, el debate de la bibliografía y la exposición de los avances gráfico-discursivos.

La elección de la bibliografía y de las obras analizadas debería partir de la elaboración de preguntas-problemas que cada grupo de estudiantes considere de su interés, lo que permite que en cada nivel surjan múltiples miradas sobre un mismo período histórico.

Momento de síntesis (4): Ya finalizando el ciclo lectivo se propone elaborar una síntesis conceptual y gráfica que pretenda contar el período histórico asignado para cada nivel según el tema elegido o criterios que intenten guiar y/o responder a las preguntas-problemas elaboradas por cada equipo de estudiantes. En esta instancia se incentiva a madurar el desarrollo de capacidades cognitivas de tipo asociativo, de selección y de integración de conocimientos.

En algunos casos, los equipos llegan a elaborar hipótesis o conclusiones propias. En otros, es necesaria una mayor maduración tanto en relación a los contenidos como a la síntesis gráfica. Por este motivo, la cátedra ofrece instancias de corrección posteriores a la finalización de la cursada y previas al examen final: las entrevistas.

Jornadas en vertical: Las jornadas en vertical se conciben como instancias de articulación y reflexión entre los distintos contenidos programáticos propios de cada nivel. Continuando con la modalidad de taller, pero en este caso con comisiones conformadas por estudiantes de los tres niveles de Historia G-R-D se exponen los trabajos realizados por uno o dos equipos por cada nivel, lo que permite socializar, visualizar y debatir sobre lo producido abarcando todos los temas del



programa curricular. De esta manera los estudiantes de cada nivel tienen la posibilidad de resignificar y entrelazar los contenidos a partir de observar y comprender que en un mismo

espacio sucedieron procesos diferentes en los distintos momentos históricos en los que necesariamente debe fragmentarse el programa.

La tercera y cuarta pata son el abordaje integral de las obras en sus tres escalas de análisis y la dupla espacio-tiempo ya que, como afirma la propuesta pedagógica se aspira a incentivar la necesidad de conocer en cada período histórico el marco técnico, económico, social e institucional para poder construir una visión lo más integrada y totalizadora posible de cada sociedad entendiendo lo diacrónico y lo sincrónico como “dos maneras necesariamente complementarias de percibir el proceso histórico en su diversidad y unidad.” (Cardoso y Brignoli, 1984)

Así, las categorías de análisis se proponen como caminos, en los que se estudian las obras seleccionadas dentro del mapa de relaciones y que permite insértalas en un contexto espacial y temporal determinado, evitando el análisis (objetual) de las mismas. Las categorías de análisis propuestas son: arquitectura-ciudad, ciudad-territorio y modo de producción-formación social.

Arquitectura-ciudad: se analizan cuestiones formales de las obras (función, lenguaje, materialidad, escala, ejes, geometría, tecnología) entorno inmediato, relación exterior/ interior.

Ciudad-territorio: se analiza el medio físico, natural, la configuración urbana, movilidad, centralidades, trama, tejido, ocupación del suelo, espacios verdes.

Modo de producción-formación social: se entiende por la organización social, política y cultural, los sistemas económicos y actividades productivas.



Ya que el pensamiento dialéctico no acepta el aislamiento de fenómenos es imprescindible, conjuntamente con las categorías de análisis, ir descifrando el

tiempo histórico en que se desarrolla cada sociedad y dentro de él identificar la cronología de los hechos y sucesos, la periodización (que involucra diacronía) y la simultaneidad (que implica la sincronía). De esta forma el tiempo se “espacializa”, y el destino de una civilización

abarca un campo semántico que se extiende desde sus gestos más comunes hasta la cultura general y los factores de tipo ambiental y climático. (Pizza, A., 2000)

Reflexiones y desafíos

“..el profesor que enseña cómo aprender a aprender, cómo aprender a “adquirir conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia” cómo aprender a ser profesores de nosotros mismos. Es aquí cuando nos invade la pregunta: ¿qué estudiar? ¿Qué experimentar? O mejor, ¿cómo hacerlo?” (Morell, 2004)



El mundo en el que vivimos está en constante transformación. Las sociedades están más conectadas que nunca, pero la intolerancia y los conflictos, van en aumento. El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Ello exige nuevas formas, y nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia y solidaridad.

El diálogo y la apertura al otro, deben ser para nosotras pilares en las nuevas prácticas educativas. El diálogo supone escuchar y ser escuchados, es el motor que permite descubrir las potencialidades de docentes y alumnos.

A modo de conclusión, nuestro desafío es seguir investigando, reforzando y propagando prácticas de aprendizaje horizontal, colectivo y solidario, que nos enseñen a ver el pasado de manera crítica para entender nuestro presente y poder transformarlo. Prácticas que contemplen los intereses de los estudiantes, que los motiven, que puedan ser apropiadas, y que apuesten a la creación de nuevos conocimientos transformadores que puedan resignificarse en una mayor autonomía.

Tenemos la convicción que, en nuestro rol de colaboradoras, estamos ante una gran posibilidad de seguir aportando a un modelo educativo emancipador y de conciencia histórica para que los futuros arquitectos y arquitectas puedan transformar la realidad desde el rol profesional. De la misma forma que nosotras pudimos hacerlo en principio como estudiantes y seguimos haciéndolo en este nuevo rol.

Bibliografía

- Cardoso, C. y Pérez Brignoli, H. (1984) Los métodos de la historia. Barcelona, Crítica.
- Castoriadis, Cornelius (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires. Tusquets.
- Fontana, J. (1984) Historia: análisis del pasado y proyecto social, Barcelona, Crítica.
- Gorostidi, R.- Risso, M.- Dominguez, M.C. (2016) Propuesta Pedagógica Taller Vertical de Historia de la Arquitectura. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP.
- Morell, Alberto. (2004). El poso de oro. Despacio. Ed. Nobuko.
- Pizza, A. (2000) La construcción del pasado. Madrid, Celeste Ediciones.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

La dimensión simbólico-identitaria de la integración latinoamericana. ¿Identidad (es) compartida (s) más allá (y más acá) de las asimetrías y la intergubernamentalidad?

Lic. Ernesto Dufour

(UBA/UNLa)

dufour.e@gmail.com

La presente ponencia es una síntesis de la tesis de doctorado en geografía que estoy desarrollando en la Universidad de Buenos Aires que tiene como tema la dimensión simbólico-identitaria de la integración regional latinoamericana.

Se trata de una puerta de entrada al tema de la integración poco frecuentada por la literatura académica que se encuentra hegemonizada por desarrollos teóricos provenientes, principalmente, del campo de las relaciones internacionales.

Esta disciplina toma a los procesos de integración regional como objeto primario de estudio tanto en su enfoque realista como idealista, este último de fuerte matriz liberal y ambos inscriptos en el paradigma del racionalismo occidental de base eurocéntrica. Este paradigma toma la experiencia de la Unión Europea como modelo a seguir por parte de los proyectos de integración regional a escala mundial. A estos enfoques tradicionales se le agregan luego los parámetros epistemológicos del constructivismo, autoasumido como un enfoque superador de las tradiciones anteriores.

Estos estudios predominantes oficiaron de marcos prescriptivos de las acciones gubernamentales en la instancia regional configurada por los diferentes proyectos integradores latinoamericanos como ALALC, ALADI, Mercosur, CAN y CELAC, entre otros. Desde el

interior de esta perspectiva, se identifican como factores centrales que motorizan la integración de la región -siempre con la experiencia de la Unión europea como telón de fondo- a:

- 1) La necesidad de ampliar los mercados nacionales.
- 2) Y el diseño de instituciones regionales fuertes.

Estos enfoques economicistas e institucionalistas se toparon con dos límites estructurales. Por un lado, las asimetrías de las distintas economías a integrar y, por otro, la imposibilidad de alcanzar estadios de supranacionalidad que implican la cesión de soberanía por parte de los estados nacionales a instancias regionales superiores. Así, frente a estos constreñimientos duros, las instituciones regionales fueron en la práctica concreta, reducidas a meros organismos intergubernamentales, sin presupuestos significativos, poder de decisión ni incidencia territorial efectiva, deviniendo meras “sopinhas de letras” (como dice un geógrafo brasileño), sin encarnadura en los millones de ciudadanos latinoamericanos de a pie.

Por su parte, la perspectiva constructivista entiende que tales obstáculos pueden ser superados a partir de “procesos cognitivos” y prácticas de interacción social que permiten modelar identidades e intereses en las dirigencias diplomáticas y gubernamentales tanto como en el conjunto de las sociedades involucradas en pos de la construcción de una “cultura de la integración” mediante prácticas simbólicas. Algo así como que a mayor conocimiento del “otro a integrar” y cuanto más me dejo conocer por “el otro”, más se allana el camino de la integración.

Lo que voy a presentar consiste básicamente en una doble interpelación o revisión a este marco teórico predominante de matriz eurocéntrica desde el pensamiento situado o nacional-latinoamericano y a partir de dos vertientes intelectuales:

- Por un lado, desde los dispositivos teóricos de la geografía contemporánea, específicamente en su giro político y cultural o la llamada “geografía de los imaginarios”.
- Y por otro, desde el vasto legado de unidad latinoamericana, muy particularmente la obra de Manuel Ugarte. El primero de los nuestros en advertir acerca de la

necesidad de forjar un nacionalismo a escala latinoamericana como forma de defensa de nuestras soberanías culturales, políticas y territoriales frente al emergente poder norteamericano a principios del XX. Es el primero que propone desde la instauración del orden oligárquico y las patrias chicas consecuentes, un “salto de escala” en la imaginación geográfica y los sentidos de pertenencia territorial

Asimismo, ensayaré una interpelación mutua y recíproca entre estas dos últimas vertientes. En principio, dos elementos de crítica a los abordajes predominantes. Por un lado, estos enfoques dejan de lado -fundamentalmente- las relaciones de poder real involucradas en los procesos de integración que operan por detrás y a través de los diseños institucionales y, por otro, toda su complejidad multidimensional propia de la realidad territorial de la cual son parte.

Abordo la integración latinoamericana desde una perspectiva que si bien no es desconocida, en alguna medida, aparece como tangencial, “periférica” o “epifenoménica” respecto de los anteriores factores explicativos.

Los aspectos culturales fueron históricamente soslayados en los estudios académicos conforme a la preeminencia de imperativos políticos y económicos de primer orden.

Tales urgencias descansaban en el supuesto de que frente a la necesidad de ampliar el mercado y de adquirir mayor poder de negociación en el escenario internacional, “lo cultural” aparecía como una cuestión dada, conforme a la herencia colonial compartida y a una misma raíz lingüística y religiosa. Por añadidura, se asumía que dadas ciertas condiciones político-institucionales y materiales la identificación de los pueblos y sociedades con el proceso integrador emergería de manera más o menos espontánea. La cuestión no representaba un eje nodal a trabajar a nivel programático más allá de la promoción de una mayor difusión de expresiones artísticas o culturales latinoamericanas.

Sin embargo, la dimensión simbólica en sentido amplio –entendida como el conjunto de representaciones nacionales, imaginarios geográficos e identificaciones con base territorial, “lealtades” respecto del sí mismo tanto como del “otro” latinoamericano, ahora a integrar-

cobra centralidad a partir de la plena vigencia de las identidades nacionales de patria chica - más allá de sus eventuales erosiones, resignificaciones y/o reapropiaciones- configuradas a partir del advenimiento del orden oligárquico desde mediados del siglo XIX.

De allí derivan modos de concebir el “interés nacional” que pueden no necesariamente articularse con un eventual “interés regional”, o bien, asumir “lo regional” como mera plataforma de proyección de particularismos de tipo endogámico, estructurados a escala nacional. Esto es, excluyentes de “lo latinoamericano” en tanto parte constitutiva o fundante de la propia formación territorial.

El problema remite a las representaciones y sentidos internalizados respecto de “nuestra nación” y las otras ahora a integrar –esto es, “ser argentino”, “ser brasileño” y “¿ser latinoamericano?”-. Borges dijo una vez, sagazmente y no exento de cinismo, que había conocido a muchos peruanos, brasileños y colombianos “pero nunca a un latinoamericano”. Y esto es realmente así, en la medida que nadie se asume como latinoamericano en su fuero más íntimo. Sentidos de pertenencia internalizados que offician de marco perceptivo para las prácticas sociales, políticas y culturales en la instancia regional, tendientes tanto a la ratificación de las estructuras territoriales heredadas (esto es, el “statu quo” territorial, tal como lo conocemos, que asume a América Latina como un mero referente geográfico compuesto por la sumatoria de una treintena de patrias chicas). O bien, hacia su reconfiguración o transformación en pos de una nueva realidad territorial, directamente vinculada con la profundización o relanzamiento de los proyectos de integración en curso más allá de la esfera comercial o de cooperación intergubernamental.

La “colisión” de los conjuntos nacionales ampliados puede generar que las notables asimetrías estructurales, los diferentes legados históricos de sus sistemas políticos y la heterogeneidad de las formas socio-culturales cristalizadas sean asumidas como elementos de distanciamiento y fragmentación antes que campos críticos de acción mancomunada (valgan como ejemplos sintomáticos, el conflicto entre Argentina y Uruguay en torno a la instalación de la planta industrial Botnia, las amenazas de escalada bélica de Colombia hacia Venezuela, el reclamo histórico de Bolivia por el acceso al litoral marítimo, las quejas en Brasil ante la

nacionalización de la Petrobras por parte del gobierno de Evo Morales o el actual rechazo de migrantes venezolanos en la frontera con Brasil, entre muchos otros).

En definitiva, ¿es posible concebir algún tipo de unidad política continental sin la emergencia de un demos latinoamericano? O lo que es lo mismo, sin un sentido de pertenencia latinoamericano. “Sentido” entendido como algo más que mero significado o postulado ideológico sino como unión fecunda entre sentir y pensar. Y el hacer consecuente.

Si bien los celos, disputas y prejuicios de patria chica no alcanzan una rivalidad extrema de tipo hobbesiana, dirían los politólogos, parecen tener la potencia suficiente para erosionar y despotenciar cualquier intento que vise trascender los parámetros del regionalismo abierto y el intergubernamentalismo.

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

El carácter multidimensional de los procesos regionales excede por mucho el rol de las cancillerías, grupos económicos, redes societarias e incluso, la eventual sintonía ideológica y personal de los mandatarios y mandatarias de la región o la “diplomacia presidencial” del periodo precedente. Los indudables avances en los últimos años de los proyectos de UNASUR, MERCOSUR, CELAC, ALBA (ahora en camino de ser dramáticamente obturados) no necesariamente derivan en un sentido de pertenencia compartida en las estructuras de sentimientos o hábitos de las mayorías latinoamericanas –tenuemente- interpeladas por los procesos de integración. De la misma manera, no es posible alcanzar dicha identificación regional apelando –únicamente– a un latinoamericanismo abstracto de carácter testimonial o retórico, sin encarnadura en la experiencia vital de millones de latinoamericanos de a pie.

Se parte de la siguiente premisa ética-política: la eventual profundización o relanzamiento de la integración latinoamericana más allá de las esferas comerciales e institucionales tendiente a

alcanzar mayores niveles de unificación política debe incluir como condición o prerrequisito cohesionador el involucramiento activo de anchas bases populares. Algo que el pensamiento nacional- latinoamericano viene remarcando desde Ugarte a esta parte – por no remontarnos a San Martín y Bolívar y los procesos independentistas- y que Perón tenía muy claro ya en la famosa conferencia dictada en la escuela de defensa en 1953 sobre la unidad continental. No hay unidad posible sin integración de los pueblos. Y eso implica sentirnos parte de un mismo colectivo.

Para decirlo sin vueltas, el sujeto de la integración no puede ser otro más que los pueblos representados a través de la única entidad con legitimidad soberana, el Estado, aun hoy pieza central en la estructuración del sistema mundial a pesar de los intentos de la lógica del orden globalitario por reducirlo a un carácter de entidad fallida.

Es interesante constatar que el estado moderno en América Latina construyó durante el siglo XIX su identidad nacional ex post, primero el estado y luego la identidad. Por supuesto, en el periodo precedente existía un sentido de pertenencia o comunidad pero a otra escala, la patria era la “patria americana”. Y dichas identidades de patria chica no fueron un elemento simbólico apenas decorativo o meramente “superestructural”, sino que constituyeron un factor nodal en la instauración del orden político al oficial de instancia legitimadora del orden político que la originó, en un nivel –digamos- ontológico, más allá -y más acá, en el sentido de las capas tectónicas de la propia intimidad- de las categorías políticas e institucionales en stricto sensu. Hoy día, todos nos asumimos argentinos, uruguayos, ecuatorianos, venezolanos, etc. Andá decirle a un uruguayo que lo que él siente como propio, su ahora legítima pertenencia nacional, es en realidad un error, producto de una creación británica.

Ahora bien, ¿puede la institución Estado forjar algo para lo cual no está hecho? El punto es que no existe -ni nunca existirá- algo parecido a un “Estado-región” equivalente al Estado-nación con fuerza heurística y atribuciones legitimantes capaces de configurar una “identidad regional” consecuente. Estamos en un atolladero. Entre otras cosas porque ese “salto de escala” no refiere a una mera cuestión de proporcionalidad sino que involucra un conglomerado de



complejidades y densidades culturales e identitarias masivas que bregan por ratificar las formaciones territoriales heredadas. Esto es, las de las patrias chicas.

La “crisis existencial” (al decir de Sanahuja) de la Unión Europea es elocuente, en la medida que prescribieron los modelos de integración a nivel mundial como paradigma a seguir de carácter eurocéntrico. La profunda brecha evidenciada entre ciudadanías y la parafernalia tecnocrática de Bruselas, Brexit de por medio. No sólo la política continúa allí estructurada a nivel nacional sino que la legitimidad soberana (distinta a la legalidad juricista emanada de los tratados constitutivos) junto con los sentidos de pertenencia permanecen arraigados nacionalmente.

Llegados a este punto, existen cuestiones epistemológicas a considerar, a modo de precauciones de método. Primero, la identidad no se construye solo a partir de disponer de un mayor conocimiento cultural acerca de la región, como cree el constructivismo ingenuo. En principio porque –como dice Bourdieu- lo “simbólico” es expresión eufemística de relaciones de poder. Es un poder subordinado a estructuras de relaciones de fuerza no ya simbólicas sino estrictamente reales, “haciendo esconder la carga de violencia que encierran (las palabras) objetivamente y transformándolas así en poder simbólico, capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía”. Estamos en presencia de la politización de la cultura y la identidad, que aparecen ya no más como ropaje u ornamento sino como reflejo de relaciones de poder en tanto es su dimensión constitutiva.

Y por otro, recurriendo a Alejandro Grimson, es necesario remarcar la distinción entre Cultura e Identidad, que muchas veces aparecen como equivalentes y no necesariamente lo son. Lo primero refiere a configuraciones culturales, por ejemplo “el Tango”. E identidad a sentidos de pertenencia. Personas de distintos sitios pueden aprender a bailar el tango pero no por eso sentirse parte de un mismo colectivo.

El constructivismo tuvo la virtud de resaltar que los “objetos” sociales no tienen un origen divino o natural, es decir pre-político, sino que son resultado de lo que hacen los hombres y mujeres. Pero detener la reflexión en esa premisa deja de ver que a pesar de ese origen construido las cosas del mundo no son meros “juegos de sentido” o “ficciones orientadoras”

impuestos de arriba hacia abajo por parte de elites intelectuales, sino que existen internalizaciones y reappropriaciones populares que los metabolizan desde su acervo cultural y su arraigo, modificándolos de manera que no puede ser predeterminada. Así, el “constructo” pierde su condición de tal una vez sedimentado para devenir realidad ontológica. Se hacen cuerpo y comienzan a formar parte de la cotidianidad.

En rigor, los sentidos de pertenencia no son ni esencias ni constructos sino sedimentos. La metáfora de sedimento implica movimiento incesante y, al mismo tiempo, cierta estabilidad relativa, provisoria, siempre cambiante, plausible de modificar. Somos -o vamos siendo- aquello que va decantando.

Desde esta mirada, permanece aún latente una potencial capa de pertenencia territorial a escala latinoamericana, al menos en términos teóricos. Un eventual ámbito de pertenencia, Latinoamérica que hasta el momento, se manifiesta como instancia o registro polisémico de tipo geográfico- descriptivo, turístico, literario, folclórico, o bien, ético-político, ideológico o geocultural pero que -en todos los casos- no termina de arraigar en un nivel de pertenencia territorial o identitario. América Latina en tanto entidad metafórica y material a la vez parece más bien pivotear en una incesante apuesta liminar por constituirse como lugar de pertenencia siempre inconcluso.

Para finalizar quiero compartir algunas reflexiones desde la obra de Manuel Ugarte. Desde esta perspectiva, la obra de Ugarte emerge como una reinterpretación o reappropriación en clave continental del sentido de nacionalidad, es decir, del sentido de pertenencia ligado a un territorio concreto, justo en el momento en que comenzaba a sedimentarse la nacionalidad de patria chica. Su concepción surge como consecuencia directa del contexto político de la época atravesado por la emergencia del imperialismo norteamericano a fines del XIX e inicios del XX. Renovadas relaciones de poder que, como una corriente de un río, van removiendo las partículas identitarias apenas sedimentadas en busca de nuevas sedimentaciones.

Ahora bien, es interesante el desafío de la obra de Ugarte para repensar la actual realidad latinoamericana a inicios del siglo XXI. También, al igual que en tiempos de Ugarte, en un contexto de dramática reconfiguración del orden mundial con la emergencia de un bloque de

poder conformado por China y Rusia que pone en cuestión la hegemonía norteamericana en el comando del capitalismo global, que no obstante, se reposiciona ferozmente en su “patio trasero”.

Otra nueva correntada de poderes mundiales que remueven sedimentaciones identitarias. De la misma forma que a principios del siglo XX Ugarte propuso la emergencia de la identidad latinoamericana como respuesta al surgimiento del “peligro yanqui”, vivimos un nuevo reordenamiento mundial en ciernes que ofrece tanto la posibilidad latente de abrir márgenes de autonomía o bien la ratificación de nuestra condición periférica.

Desde la perspectiva aquí presentada, existen condiciones de posibilidad y realización para la reapropiación de los sentidos de pertenencia a escala continental, en clave ugartiana, dado que ninguno de los desafíos que atraviesa nuestra región pueden ser abordados políticamente desde la soledad de nuestras patrias chicas. Exigen respuestas continentales, que es la escala real de intervención de los poderes fácticos mundiales.

El relanzamiento del sentido de pertenencia latinoamericana bajo nuevas coordenadas aparece como ámbito “inédito” o locus de acción política emancipatoria en un contexto del orden globalitario que -siguiendo a Jorge Alemán- actualmente disputa no solo las esferas de la economía y la política sino el campo del sentido, de la representación y de la producción biopolítica de la subjetividad. El orden globalizador aparece como una fenomenal fábrica de subjetividad que visa formatear las “capas tectónicas” de nuestra intimidad, constitutivas del propio sujeto, en un nivel ya no solo ideológico, sino ontológico, ligado al ser y al estar. Los propios sujetos son capturados en la lógica de reproducción del poder de las corporaciones, los medios de comunicación que han tomado el botín más valioso como nunca antes, la subjetividad.

Dice Alemán que el neoliberalismo es la primera formación histórica que trata de tocar la propia constitución del sujeto, tocar su núcleo ontológico. Algo más allá de la conocida hegemonía política y cultural. Como decía Margaret Thatcher: “Nuestro método es el mercado, nuestro objetivo el alma”.

Es por eso que todos hemos vivido la frustrante experiencia de discutir con amigos, colegas y familiares –sobre todo en momentos del ballottage del 2015- y sentir que hablábamos desde distintas “partes del cerebro”, con una distancia no solo ideológica sino estructural u ontológica. Las viejas herramientas políticas de los legados históricos y tradiciones políticas como la palabra, la argumentación y la persuasión aparecen como inservibles frente a esta nueva realidad. Es como querer salir de un pozo cavando, más te hundís.

Por eso sostenemos que la lucha por la reapropiación y autoafirmación identitaria urge como "la" lucha política por excelencia o locus para la acción política emancipatoria. El relanzamiento de la nacionalidad renovada como redescubrimiento de nuestra latinoamericanidad como una instancia vital que nos permita "respirar juntos" ante los renovados peligros.

En este marco de ideas, América Latina como entidad se sedimenta en términos de promesa emancipatoria en inminente concreción siempre inconclusa. América latina no es estrictamente un lugar sino un entrelugar (Antelo, 2014) que aparece ante nuestras “naciones desvencijadas” como un espacio tanto geográfico como existencial que nos permite “tomar aire” frente al tsunami del orden globalitario reencontrando nuestro lugar en el mundo.

Fíjense que interesante: la identidad nacional de patria chica lleva casi 200 años, un periodo tan extenso y penetrante como los 300 años de colonización española. Vale decir, la identidad latinoamericana hoy incluye, de manera superpuesta, estas dos sedimentaciones identitarias, la de la patria americana por la que peleaban San Martín y Bolívar y la de las patrias chicas, en principio “constructo oligárquico” pero luego de casi 200 años de reapropiaciones y reinvestimiento populares, realidad efectiva. Somos legítimamente argentino, uruguayos, venezolanos, etc. Por tanto, no se trataría de complementar o adosar una eventual y abstracta identidad latinoamericana, y mucho menos reemplazar lo que ya venimos siendo sino de resignificar y reapropiarnos de las premisas ontológicas que fundan nuestra pertenencia bajo nuevas coordenadas. No se trata de adosar nada nuevo sino de – al modo ugartiano- reconocer y abrazar los pilares constitutivos de nuestra propia formación territorial que es inescindible de la región de la surgimos y somos parte. Pertenencia latinoamericana que se explica más que

como extensión o complemento de la propia identidad como imbricación con “lo latinoamericano” que a pesar de estar fuera de mí, me constituye como sujeto, en mi condición de argentino.

No hay otra forma que ser latinoamericanos sino siendo lo que ya somos, o venimos siendo. Somos latinoamericanos porque somos argentinos, somos argentinos porque somos latinoamericanos.

El punto nodal para la acción política emancipatoria y el relanzamiento de la unidad continental sobre nuevas coordenadas históricas y geopolíticas radica en dilucidar el modo de pasar del reconocimiento -e incluso la celebración- del vasto caleidoscopio del espacio cultural latinoamericano al relanzamiento de sentidos de pertenencia compartidos.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

La memoria de Malvinas en el paisaje urbano. Resistencias populares a la desmalvinización oficial

Ernesto Dufour (UNLa, UBA), César González Trejo (UNLa), María Sofía Vassallo (UNA, UBA, UNLaM)

dufour.e@gmail.com

cesartrejo01@yahoo.com.ar

msofiavassallo@gmail.com

Presentamos acá resultados parciales de la investigación “La Gráfica del Pueblo. Memoria de la causa Malvinas en el paisaje urbano” dirigida por Julio Cardoso y Mara Espasande en el Observatorio Malvinas de esta Universidad Nacional de Lanús. Con este proyecto nos propusimos poner bajo análisis transdisciplinario un *corpus* de las marcas de la memoria de Malvinas que han producido argentinos y sus organizaciones en todo el territorio nacional, con o sin vinculación con la estructura del Estado. Estudiamos monumentos, *graffitis*, tatuajes, carteles, murales, billetes, banderas, remeras, vehículos ploteados y objetos de muy diverso tipo. La complejidad de estos materiales pone en cruce diferentes campos disciplinares: la geografía, la sociología, la antropología, la semiótica, la comunicación social, las artes y la historia. La consideración de estas superficies marcadas por la “experiencia Malvinas” como “textualidades de la comunidad” o “gráficas del pueblo”, para usar un verso de Alfredo Zitarrosa, nos permite el acceso a “un decir” que aún no ha sido explorado sistemáticamente. Entendemos que estas marcas malvineras constituyen una red discursiva que da cuenta del modo en que nuestra comunidad nacional ha venido elaborando sus duelos y sus memorias



acerca de la causa Malvinas, uno de los núcleos simbólicos más fuertes y complejos de nuestra cultura popular.

Estos discursos múltiples son relevados en el Muro de la Memoria Malvinera <http://memoriamalvinera.unla.edu.ar/>, una plataforma virtual que nos permite sistematizar la construcción del *corpus*, mediante fotografías geocalizadas. Se trata de un espacio interactivo, dinámico y abierto que invita a todos a subir imágenes de las marcas de la memoria de Malvinas que van produciendo o que van encontrando en el espacio público nacional.

Una serie de oposiciones fundamentales nos permiten definir, a rasgos generales, dos grandes polos interpretativos que aparecen expresadas en los discursos relevados en el Muro de la Memoria Malvinera.

- Héroes/Víctimas
- Gesta nacional/Aventura absurda y criminal
- Guerra/Paz
- Malvinización/Desmalvinización

Muchas de las expresiones diversas que constituyen el *corpus* de este trabajo se organizan en torno a la figura de los héroes, vinculan la “causa de Malvinas” a la guerra de Malvinas configurada como “gesta”, es decir, conjunto de hechos dignos de ser recordados, por su heroicidad y trascendencia. Se sitúan en un relato nacional de carácter épico, que ubica el origen patriótico en las luchas por la independencia, contra el imperio español, británico y francés y proyecta un destino de gloria por venir. La figura de los “héroes de Malvinas”, reúne y equipara en un mismo colectivo, a militares y civiles que “dieron su vida por la Patria”.

Lo que gran parte de los discursos del *corpus* analizado no tematizan es el contexto político que precedió y en el marco del cual se produjo la guerra: el de la dictadura militar. Interpelan a la ciudadanía que se mantiene indiferente y a los gobiernos que, durante años, mantuvieron silencio respecto del tema y no asistieron y honraron a los sobrevivientes. Enaltecen la acción

de dar la vida por la Patria. Y, en muchos casos, no solo no denuncian la guerra y la muerte, sino que proclaman que lo volverían a hacer (“volveremos”, “o juremos con gloria morir”). La muerte de los caídos es configurada como heroica, nacional y sagrada. De esta manera, las expresiones de la memoria de Malvinas, transforman simbólicamente la derrota en victoria. La causa de Malvinas pasa a la esfera de lo sagrado, de lo irrefutable e innegociable y los monumentos y memoriales de Malvinas se configuran como espacios de culto patriótico, e incluso religioso, a los muertos y sus hechos heroicos.

En este polo interpretativo se ubica, la plaza Islas Malvinas en la costanera de la ciudad de Ushuaia capital de la provincia de las Malvinas. La plaza contiene el mural escultórico “Héroes de Malvinas”. El motivo central es la silueta de las islas recortadas, a través de la cual se puede ver el cielo y el puerto sobre el Canal de Beagle y por el cual atraviesa el viento característico de la zona. Incluye un cenotafio que tiene inscriptos los nombres de los 649 argentinos caídos durante la guerra y una llama eterna. La figura de la sangre argentina derramada sobre el suelo de Malvinas se repite en el texto que acompaña el monumento y en la poesía ubicada dentro del predio. Mediante el acto sacrificial voluntario y la asociación del cuerpo y la “sangre derramada” con la tierra, los muertos se funden en el suelo malvinero y ejercen así soberanía en un acto póstumo que los reafirma como héroes nacionales. En la plaza también hay una ermita que alberga una imagen de la Virgen María bendecida por el Papa Francisco, que recorrió toda la Argentina continental, el Cementerio de Darwin y la Antártida Argentina, finalizando en Ushuaia. Se trata de una réplica de la Nuestra Señora de Luján, que fue entronizada en el cementerio de Darwin y que peregrinó por todo el país bajo la advocación de Nuestra Señora de Malvinas.

En las antípodas, se ubica el polo interpretativo de la guerra de Malvinas organizada en torno al punto de vista “del loco”, la idea repetida hasta el cansancio de que el país “fue arrastrado por la locura de un general borracho a una guerra absurda con el solo fin de perpetuarse en el poder”. La adopción de “la locura” como razón principal de los acontecimientos vividos en 1982 ha implicado el envío de la totalidad del conflicto y de todos sus protagonistas al territorio del absurdo, de la insensatez y el disparate. Desde este punto de vista, no son relevantes los



intereses concretos de los actores internacionales ni las estrategias que históricamente se despliegan alrededor del control del Atlántico Sur y sus recursos. En esa perspectiva, la figura privilegiada es la del inocente inmolado por el dictador, los “chicos de la guerra”, una generación de “antihéroes” empujada al matadero o al suicidio, degradada, aislada y resentida.

Las rosas de Juan Carlos Pallarols constituyen el único caso del *corpus* en que se equiparan y se honran tanto los caídos argentinos como los británicos. Las esculturas de las flores están realizadas con material bélico proveniente de la guerra de 1982 (vainas servidas de plomo, restos de aviones argentinos e ingleses fundidos). Así como en el proceso de fundición desaparecen la singularidad de los restos de material bélico que resultan piezas de valor histórico, reliquias dignas de veneración en el marco de otros monumentos, este proyecto, a partir de la idea presupuesta de la guerra de Malvinas como aventura absurda y criminal, resignifica los instrumentos de combate en símbolos de unión y paz. De alguna manera, funde, borra la recuperación de las islas como motivo de la guerra, los hace desaparecer al transformar sus restos materiales en otra cosa. Esta otra cosa son representaciones de rosas. “Dos rosas por la paz” se llama la obra. Se trata de la figura de dos flores de bronce de tres metros de altura, que lleva inscriptos los nombres de los casi mil soldados argentinos y británicos que murieron durante la guerra (legitimando así las cifras oficiales británicas). Está emplazada en la ciudad de González Chavez. Otras cinco rosas de tamaño normal (82 cm, por el año de la guerra) fueron llevadas como ofrenda a los caídos en combate cuyos restos mortales están en los cementerios de las Islas Malvinas. Dos rosas a los cementerios de Darwin, donde yacen los soldados argentinos, y al de San Carlos, donde descansan los caídos británicos, otra fue tirada al mar donde se hundió el Belgrano, una cuarta destinada a Bahía Agradable, donde se desarrollaron sangrientos combates y, la última, para el cementerio local de las islas en memoria de tres civiles muertos durante el conflicto. El esfuerzo material y simbólico de transformar elementos de guerra y muerte en la imagen de las flores, como símbolo de vida, amor y paz, el acto de homenaje a los caídos de uno y otro lado, incluso a los civiles habitantes de las islas, proponen la reconciliación entre argentinos, británicos y habitantes de las islas, el olvido de la guerra y la disputa por la soberanía que la desencadenó. Un especie de borrón y cuenta nueva. Las rosas metálicas ofrecidas a los británicos pueden entenderse como gesto de



buena voluntad y hasta como un pedido de perdón por la guerra y por los muertos que, en este polo interpretativo, es exclusiva responsabilidad del gobierno militar argentino de ese momento. En las antípodas, esto puede ser entendido, como un acto de subordinación y humillación nacional frente al poder invasor. Estas rosas artificiales de metal de Pallarols, serían así la antítesis de las 649 rosas reales con que los familiares de los caídos argentinos los honran y homenajean cada año, el 2 de abril, en la misa de la Catedral Metropolitana.

Las marcas territoriales, los espacios físicos y los lugares públicos de la memoria participan activamente de la disputa por el sentido en torno a Malvinas. En algunos casos, aparecen con claridad elementos propios de alguno de los polos interpretativos que acabamos de describir. En otros, se superponen elementos de ambas, exhiben ambigüedades, paradojas y contradicciones. En otros casos se articulan y convergen elementos de ambas posiciones. Todos estos deslizamientos, diferencias y matices nos permiten dar cuenta de un léxico en construcción. Hay muchas expresiones malvineras que oscilan entre el polo del heroísmo y el de la victimización, en algunas, se produce la simultaneidad, la coexistencia y la articulación de la figura del héroe y la víctima.

El Monumento a los Héroes en la ciudad de Resistencia, por ejemplo, se erige en torno a la imagen central de la paloma como símbolo de paz, cuya figura se continúa en la bandera nacional, que envuelve dos grandes columnas de cemento. Hacia ellas peregrinan siluetas humanas que representan a cada uno de los chaqueños muertos en la guerra de Malvinas. Este modo de representación de los caídos está fuertemente emparentado al del Siluetazo, acción colectiva realizada en 1983 por artistas visuales, madres, familiares y abuelas de Plaza de Mayo para visibilizar en el espacio público, con miles de figuras humanas de papel, a los desaparecidos durante la dictadura militar. De esta manera, los caídos en Malvinas son, al mismo tiempo, designados como “héroes” y ubicados dentro del colectivo “víctimas del genocidio de Estado”.

La memoria de Malvinas es inestable, dinámica, no está consolidada, es objeto de disputa entre distintos grupos sociales. Se trata de una memoria en construcción, en la que se superponen diferentes capas, una memoria aluvional, heterogénea y polifónica. Por eso nos propusimos el



ingreso al corpus como la entrada a un entrevero. Malvinas es un entrevero en los dos sentidos de este término del lunfardo. En tanto nombre que alberga núcleos compartidos y sentidos heterogéneos y contradictorios; y, también, como espacio simbólico de lucha, de tensión y de conflicto.

Las gráficas del pueblo dispersas por el territorio nacional hacen referencia a otro lugar realmente existente: Malvinas. La experiencia de la guerra, de la recuperación momentánea del territorio usurpado, de la lucha cuerpo a cuerpo con los usurpadores, de la entrega de la vida por la Patria, de la posibilidad de la victoria y del hecho histórico de la rendición, resignifican a las islas históricamente caras a la cultura popular. El Cementerio de Darwin, lugar de peregrinación y de culto, es el punto de referencia central, el eje de la topología o nodo fundamental de la red. Poco importa cuán lejos o cerca está Malvinas, en términos de medición en kilómetros o bien de posición en una red de coordenadas geográficas. Lo que importa para esta topología es la relación existencial que los autores de las marcas malvineras mantienen con las islas y que esas marcas manifiestan.

La épica ausente en muchas de las ficciones literarias y cinematográficas producidas sobre la guerra de Malvinas emerge de diferentes maneras en las gráficas del pueblo. Con todas sus variaciones, ambigüedades, contradicciones y disputas irresueltas, las gráficas del pueblo permiten sostener la fortaleza simbólica necesaria para la recuperación del dominio territorial. Por eso se multiplican también los intentos por interrumpir, desalentar y descalificar las expresiones populares malvineras como manera de dispersar, neutralizar y romper, la estructura topológica de la “malvinidad”. Por eso se promueve abandonar la “agitación de la causa Malvinas”. Tratan de convencernos de la derrota y de la futilidad de la defensa de la soberanía y del proyecto de nación, de su carácter atávico y anacrónico. El dominio extranjero continúa y, contra y a pesar de las políticas del olvido, se multiplican en los distintos pueblos y ciudades del país expresiones materiales de la memoria popular de Malvinas. Se multiplican los espacios de duelo, de reivindicación y de conmemoración, que funcionan indicialmente, mantienen una relación existencial con las islas. Son espacios de encuentro desde donde planear la vuelta y la recuperación del dominio territorial o discutir su sentido y viabilidad.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

Título

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

Silvia Rivera y Lucas Agüero (UNLa/UBA)

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

La inclusión de la ética en los programas de estudio de carreras de grado y posgrado se inició tímidamente en los años noventa, cuando aterriza en nuestro país la tan mentada bioética, surgida un par de años antes en los Estados Unidos. Con franco signo ideológico y complicidades manifiestas, la bioética americana se presenta como manual de normalización tanto de situaciones conflictos generadas por aplicaciones tecnocientíficas como de posibles modalidades para su regulación, siempre en el marco de un cientificismo que se elige no poner en cuestión. ¿A qué nos referimos con cientificismo? A una posición epistemológica “triumfalista” –en palabras de Enrique Marí (Cfr. Marí, 1990: 30)- que, tal como afirma Oscar Varsavsky en su libro *Ciencia, política y cientificismo*, presenta al conocimiento científico como infalible y universal, con una historia de desarrollo unilineal, “sin alternativas deseables ni posibles, con etapas que se dieron en orden natural y espontáneo para desembocar en la ciencia actual, heredera indiscutible de todo lo hecho con tal de que no se interfiera en el motor



fundamental del proceso: la tan mentada ‘libertad de investigación’” (Varsavsky, 1975: 15). Cientificista es, pues, el investigador que se ha adaptado a este mercado científico, renunciando a toda preocupación por el significado social de su actividad y aceptando las normas, valores y métodos de los grandes centros internacionales.

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

Habiendo bosquejado a grandes trazos la escena educativa actual en relación a la formación bioética, se imponen algunas aclaraciones. En primer lugar, la bioética es sólo un modo posible de presentar el vínculo entre la racionalidad demostrativa de la ciencia y la racionalidad deliberativa de la ética. Se trata de un vínculo que puede ser calificado como “reduccionista” (Cfr. Marí, 1990: 46), ya que reduce o limita el potencial de la reflexión. Y esta reducción se da en más de un sentido. 1. Reducción ética de la racionalidad deliberativa, que abarca también una dimensión política constitutiva que sin embargo resulta sistemáticamente postergada. 2. Reducción deontológica de la reflexión ética, que se concentra casi exclusivamente en los principios o normas que orientan el proceso de producción de conocimiento en base a lo correcto e incorrecto, en detrimento de los sentidos o valores que nos permiten ponderar de acuerdo a criterios tales como bueno, justo, adecuado y pertinente. 3. Reducción aplicativa de las normas y principios, en tanto la cuestión ética aparece recién en el momento de aplicación de las innovaciones tecnocientíficas, dejando de lado los intereses y redes de poder que fijan la agenda de investigación de universidades y organismos de ciencia y técnica, también en el campo de la ciencia básica equívocamente llamada “pura”. 4. Por último, quizás la más radical y también menos percibida, la reducción de la reflexión a un único modelo de racionalidad: la racionalidad lógica de la cultura occidental hegemónica, que se pretende universal si bien

expresa el particular modo de enlazar representaciones y producir discursos de un modelo cultural capitalista, imperialista y androcéntrico. Una cultura que crea precisamente “universidades” para dar cuenta de este modo “universal” de producción de conocimiento. *Universo* o lengua única, que desprecia lenguas vernáculas, tradiciones étnicas y saberes diversos en nombre de una ciencia considerada verdadera, objetiva, neutral y por supuesto universal.

El desafío está planteado: ¿cómo incluir la dimensión intercultural en la universidad? Se trata de una pregunta que no admite respuesta simple o lineal. Quizás un modo de comenzar a transitar el camino que la pregunta señala es indagar en el vínculo entre ética, ciencia e interculturalidad, y esto por varios motivos. Por una parte, porque el reconocimiento de los otros culturales puede ser considerado un valor ético. En este sentido, la promoción del diálogo intercultural potencia la calidad del ejercicio ético en general y bioético en particular. Imaginemos por un momento la siguiente escena: un comité de bioética reunido en un hospital central para considerar una situación límite de la vida de un niño guaraní de la provincia de Misiones, y decidir rumbos de acción en función de marcos normativos correspondientes a los valores éticos y epistémicos acordes al ya citado triunfalismo científicista.

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



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

A partir de aquí la disyuntiva queda planteada. La interculturalidad puede ser integrada en la *curricula* universitaria como un contenido a abordar en materias vinculadas a la antropología o también a la bioética. En el caso de la bioética, se trataría de establecer el modo de regular conflictos que involucran actores provenientes de diferentes tradiciones culturales. Regulación, claro está, que se instrumenta desde la dinámica propia de la racionalidad hegemónica sin avanzar en la construcción de relaciones equitativas en la evaluación de los saberes y en la rearticulación de las relaciones de poder.

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

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

El ejercicio intercultural redefine entonces a la ciencia, ahora como construcción social e histórica, por lo tanto contingente, que corresponde al modo de representar el mundo propio de la tradición occidental. La ética, por su parte, se presenta como tarea de revisión de los diferentes códigos morales construidos por personas reunidas en diversas formas de vida. A partir de aquí es posible resignificar a la bioética, que se aleja del modelo hegemónico estandarizado y cómplice de epistemologías científicas y modalidades multicéntricas de gestión de la investigación. La bioética resignificada -junto con la biopolítica- está presente aún sin ser nombrada de forma explícita, en la propuesta de Michel Foucault, quien nos habla de ejercitar la “anticiencia” en su escrito titulado *Defender la sociedad*. (Gfr. Foucault, 1978: 15 y ss.)⁴² El propio Foucault se ocupa de aclarar en sus clases que en modo alguno debe entenderse su propuesta de “anticiencia” como un modo de promover la ignorancia o de alentar un oscurantismo anacrónico de cierto tono romántico. Se trata, por el contrario, de cuestionar los supuestos de la ciencia institucionalizada, apuntando no tanto a sus conceptos, sus contenidos, sus métodos sino muy especialmente a sus efectos de poder, que quizás de modo eminente, se manifiestan en lo que se ha dado en llamar “gestión de la ciencia”. Efectos de poder que están relacionados con el modo en que la ciencia interacciona con otras prácticas en sociedades como la nuestra; con el modo como las sociedades cerradas imponen su dinámica al conjunto de la trama social. Porque contra las esperanzas de Karl Popper⁴³ advertimos que el despliegue desmesurado de la ciencia no ha promovido una sociedad más libre o “abierta”, sino que ha generado sofisticadas formas de discriminación y exclusión (Cfr. Popper, 1997).

Ejercitar la anticiencia, nos dice Foucault, implica promover tanto los “retornos del saber” como de la “insurrección de los saberes sometidos”. La expresión “retornos del saber” hace referencia, en este caso, a la erudición del archivista que ilumina la memoria histórica de las luchas que sostienen la tiranía de los saberes en cada caso hegemónicos. Porque no hay verdades científicas que puedan imponerse sin contar con una trama de poder

que los sostenga, ni saberes que accedan a la categoría de “ciencia” sin una comunidad fuerte que funcione como referente y garante de objetividad y verdad (Cfr. Kuhn, 1991).

A su vez, y como la otra cara de una misma moneda, la expresión “saberes sometidos” nos remite a aquellas palabras descalificadas, porque se supone no alcanzan el nivel de cientificidad exigido en cada época. Palabras marginales que a veces son excluidas, en tanto otras veces resultan atrapadas por el régimen discursivo vigente, que las sepulta en sistemas de reglas, en marcos integradores y sistemáticos que les son ajenos, enmascarando de este modo su irreductibilidad que es precisamente la fuente de su potencial crítico frente a universalismos que hacen abstracción de los tiempos y los lugares de las tradiciones compartidas.⁴⁴ El saber del enfermo, del enfermero, del delincuente, del trabajador social. El saber del curandero o curador tradicional, también el del médico en la inmediatez de su cotidianidad, que se contrapone en un juego de paralelismos y marginalidades al saber de del medicina institucionalizada.

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

¿Está la Universidad dispuesta a enfrentar este desafío y asumir sus consecuencias? El ejercicio intercultural es transformador porque en un mismo movimiento radicaliza la crítica

⁴⁴ Pensemos, a modo de ejemplo, en ese grupo de saberes llamados “paramédicos”.

al cientificismo epistemológico y a la deontología ética y bioética al tiempo que posibilita tanto los retornos del saber cómo la emergencia de saberes sometidos. Transforma así la mirada y la palabra, avanzando hacia la trama institucional que sostiene y legitima la producción y validación de conocimiento. La gestión burocratizada y estandarizada –globalizada– de la investigación se ve socavada en sus cimientos, al punto que se subvierten las relaciones de poder hasta el momento hegemónicas. Porque como afirma Walter Mignolo, para descolonizar el poder hay que descolonizar el poder (Cfr. Mignolo 2010).

En este punto es pertinente recuperar la experiencia de universidades indígenas o interculturales, tales como Universidad Intercultural “Amawtay Wasi” de Ecuador, que asumen sin duda el desafío señalado. En el desarrollo de su proyecto descolonial producen una efectiva ruptura epistémica que deconstruye todas las dicotomías de la tradición occidental (por ejemplo teoría/praxis, individuo/comunidad o ser/conocer) a partir de su propuesta de “pensar haciendo comunitariamente” y de “aprender emprendiendo”. También aprender a ser. Se trata de dicotomías estructurantes, de modo tal que deconstrucción habilita un modo de producir el conocimiento absolutamente alternativo que puede ser calificado como “anticientífico” en el sentido foucaultiano que presentamos, posibilitado la emergencia de una epistemología intercultural. Para su desarrollo, una epistemología sustentada en el diálogo entre saberes, requiere una sociedad que supere la división en clases en vistas a una sociedad más equitativa y justa, donde el conocimiento no se considere objeto de apropiación: Se trata de un nuevo paradigma de educación en el que ya no hay objetos de educación, donde su relación es de sujeto a sujeto, construido comunitariamente, practicado por todos y evaluado por sus mismos actores (Boletín oficial, 2005).

Bibliografía

- Foucault, M. (1978). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, Buenos Aires, FCE, 1978, pp. 15 y ss.
- Kuhn, T. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- Marí, E. (1990). *Epistemologías comparadas*, Bs. As., Punto Sur, Cap. I. y II
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica*, Bs. As., Razón Política.

- Popper, K. (1997). *La sociedad abierta y sus enemigos*, Bs. As., Paidós.
- Varsavsky, O. (1975). *Ciencia, política y cientificismo*, Bs. As., CEAL.
- VVAA (2005). Hacia un Nuevo Paradigma de Educación. En: Boletín Digital No. 3. Mes de Diciembre. www.amawtaywasi.edu.ec.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

Lenguajes del neoliberalismo en el contexto de la nueva avanzada de la derecha neoliberal en América Latina

Lucía Dominga González Duarte

(UNQ/Clacso)

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar los lenguajes y manifestaciones del neoliberalismo más allá de un programa económico-político basado en ajustes, saqueos y empobrecimiento de gran parte de la población. Como estamos asistiendo a una nueva avanzada del neoliberalismo más atroz de la mano de gobiernos como el de Argentina y Brasil, creemos necesario poner en el debate académico, pero por sobre todo en el debate público la necesidad de comprender que con el neoliberalismo no sólo se saquea, se ajusta, se despoja y se empobrece perjudicando a los de abajo y enriqueciendo cada vez más a los de arriba. Partimos de la idea de que el neoliberalismo tiene otros lenguajes y manifestaciones que se nos inoculan diariamente a través de los medios hegemónicos de comunicación y a través de las mismas vamos naturalizando ideas, discursos, representaciones, argumentos, emociones y sentimientos en todas nuestras relaciones sociales cotidianas. Así por ejemplo, escuchamos en los medios, también en la calle y después en todos lados, que los pobres que reciben planes sociales son todos vagos, que la Asignación Universal por Hijo fomenta la vagancia, que la inseguridad es culpa de los menores y que hay que bajar la edad de la imputabilidad, que los docentes viven pidiendo licencia y no trabajan, que todos los sindicalistas son corruptos, etc, etc.

Para intentar realizar este recorrido analizamos varios autores que analizan los efectos del neoliberalismo más allá de sus estragos económicos. Intentaremos demostrar a la



luz de esos análisis que el programa neoliberal que está siendo nuevamente aplicado en la región es mucho más que un programa de ajustes, saqueos y empobrecimiento.

Introducción

En el nuevo escenario político de América Latina se puede apreciar una nueva avanzada de la derecha neoliberal con gobiernos radicalmente distintos a sus antecesores, como por ejemplo, el caso de Argentina con el gobierno de Mauricio Macri y el de Brasil con el gobierno de Michel Temer. Tempranamente estos gobiernos mostraron evidencias de que vinieron a implementar ajustes abismales con consecuencias sociales alarmantes: endeudamiento, reforma laboral, criminalización/represión de las protestas y el disciplinamiento social como eje de gobierno. Estas medidas de gobierno tienen un soporte discursivo muy fuerte desde los medios masivos de comunicación que en general, están en sintonía y son el refuerzo-sostén de estas medidas. En este sentido, se refuerzan nuevos discursos que lejos de reflexionar sobre las raíces reales del aumento de las problemáticas que aglutinan el descontento social como el desempleo, la pobreza, la violencia estatal, la desigualdad entre otras, enfatizan en construir discursos que atacan directamente las consecuencias de las políticas de ajuste neoliberales pero sin mencionar las verdaderas causas. Así, nos encontramos que desde los medios de comunicación se propaga la supuesta urgencia de bajar la edad de imputabilidad de los menores para combatir la inseguridad, como si los menores fueron las causas de todos los crímenes cometidos en la sociedad, aun cuando está comprobado estadísticamente el porcentaje exacto de los delitos cometidos por éstos. De este modo, “los medios de comunicación imponen ideas que se expanden en el imaginario social, dominan el espacio público y constituyen la opinión pública” (Merlín, 2015: 87).

En este contexto que podríamos llamar como “revancha” del neoliberalismo en Argentina estamos asistiendo a la legitimación de la violencia institucional, la criminalización y estigmatización de los jóvenes de sectores vulnerables, y un profundo desprecio por parte del gobierno hacia los sectores medios y bajos que día a día sufren retrocesos de sus derechos en todas las esferas sociales. En este contexto, desde los medios de comunicación dominantes se

utilizan estrategias para tapar los estragos de los ajustes neoliberales y a la vez, se refuerzan los estereotipos contra los jóvenes de sectores vulnerables a quienes se los concibe no como víctimas de esos ajustes sino como culpables y criminales de los malestares de la sociedad. En base a esas construcciones en las cuales los medios de comunicación son actores principales se puede apreciar: “que hay gente que la para la policía a pedirle documento en cada esquina, y hay otros a los que no los para nunca ¿no? Depende del estereotipo” (Zaffaroni, 2015: 12).

Una de las políticas públicas que podríamos llamar como paliativas de los nefastos ajustes neoliberales del pasado reciente que fuera instaurada por el gobierno de Cristina Fernández es la más criticada y sobre la misma se construyen diversas estigmatizaciones hacia las mujeres y adolescentes que la perciben, aun cuando estadísticamente está demostrada que la Asignación Universal por Hijo ha generado importantes mejoras en la salud, la educación y la nutrición de los niños (Kliskberg, 2011). De este modo, a los recortes en los sistemas de salud, educación y trabajo se suma el desprecio, la estigmatización, la criminalización y el racismo hacia los sectores más vulnerables sin prestar la más mínima atención a que los mismos son consecuencias directas de las políticas neoliberales recientes. Así, la sociedad neoliberal construye un enemigo interno, sean los jóvenes pobres, las “planeras”, los villeros, los jóvenes militantes políticos, da igual. Lo que importa es que hacia estos enemigos se descarga el odio que se fomenta y se refuerza a través de los medios de comunicación, sea la televisión o las redes sociales (Merlín, 2017). Esa estigmatización construida y estimulada por los medios en base al odio, al desprecio por los sectores que van quedando fuera del sistema sostenido mediante un modelo de exclusión se agranda, se propaga y circula por todos los medios de comunicación (tv y redes sociales principalmente), sin importar sus argumentos falaces y estereotipados.

La pregunta principal que guiará este trabajo es la siguiente: ¿Cuáles son los argumentos y/expresiones a través de los cuales se manifiesta el neoliberalismo más allá de los ajustes meramente económicos? En este sentido, estigmatizar, despreciar, odiar, culpabilizar de todos los males a los sectores vulnerables, específicamente a los jóvenes y a las madres pobres que perciben la AUH forman parte del combo neoliberal?



El objetivo general para tratar de encontrar respuestas a este interrogante consiste en realizar un recorrido exploratorio sobre algunos autores que explican el neoliberalismo más allá los enfoques y argumentos económicos. Algunos de los autores que tendremos en cuenta son Laura Tavárez Soarez, desde la perspectiva de las políticas públicas; Nora Merlín, desde el Psicoanálisis, Raúl Zaffaroni desde la criminología, Wendy Brown y Juan Carlos Monedero desde la teoría política.

1. Neoliberalismo: “Recurrencias, retrocesos”

“La ortodoxia neoliberal no sólo se eterniza en el campo de lo económico. El neoliberalismo hizo también estragos en lo social —y continúa haciéndolos—, tanto en el ámbito de las ideas como en el terreno de la política”

Laura Tavárez Soares,
2005.

Una de las primeras afirmaciones que me llevaron a pensar y a tratar de elaborar este trabajo fue ésta citada más arriba de Laura Tavares. En general los aspectos que más se estudian del Neoliberalismo son los que conciernen a la parte económica: los ajustes en gastos sociales, las privatizaciones de empresas estatales, el achicamiento del Estado y la liberalización de empresas, etc. Asimismo, se ha reflexionado mucho sobre las consecuencias de esos ajustes en los sectores sociales vulnerables, la pobreza y la desigualdad en ese sentido son aspectos también bastante analizados.

Para esta autora, el neoliberalismo significó pasar “de lo malo a lo peor”, porque si bien los países de América Latina no tenían funcionando un Estado de Bienestar pleno, sí estaban sentadas las bases de un gran cúmulo de derechos sociales conseguidos después de largas

luchas colectivas. El neoliberalismo no sólo no mejoró el funcionamiento del Estado sino que lo redujo al mínimo, y esas bases de derechos sociales existentes fueron desmanteladas. El ejemplo más radical fue Chile “al sustituir el aparato estatal de protección social por una privatización ilimitada de sus instituciones”. Así, en la década del 80 “los sistemas públicos y universales fueron sustituidos por seguros privados ligados al capital financiero, con un gigantesco subsidio de recursos públicos por parte del Estado” (Tavares, 2005: 895). Según Tavares el neoliberalismo va mucho más allá de lo netamente económico, porque ha causado estragos en el plano de las ideas y de la política. Es allí donde quiero situarme y así tener como punto de partida algo que por ahora llamaré **Lenguajes del neoliberalismo**.

Este recorrido que trato de llevar a cabo proviene de la idea de que es absolutamente necesario desentrañar los efectos del neoliberalismo en nuestra vida cotidiana, más allá de las consecuencias económicas como la pobreza y desigualdad. Efectivamente, los lenguajes del neoliberalismo no se agotan en las políticas de ajuste de las cuáles resultan millones de excluidos, más bien, es un modelo que afecta nuestras relaciones sociales y se ha metido en las ideas, percepciones, discursos y representaciones que tenemos y construimos sobre las demás personas. Esto se lleva a cabo estratégicamente a través de los medios masivos de comunicación que son los soportes y formadores directos de las opiniones. Así, comenzamos a repetir que los pobres son pobres porque quieren, que los desocupados son vagos a los que les gusta vivir subsidiados por el Estado, que los planes sociales fomentan la ignorancia, la vagancia y los vicios, que los menores que cometen un delito deben ser todos imputables y con la máxima pena, que las mujeres que tienen varios hijos es porque no quieren trabajar y vivir a costa del trabajo y de los impuestos de otros, que las adolescentes se embarazan para cobrar un plan y no tener que trabajar, que con la plata de los subsidios se “empilchan”, se “drogan” y se van de joda”. Es decir, se insiste en culpabilizar a los excluidos que están fuera del sistema como consecuencia de las políticas neoliberales, se culpa a las víctimas y no a los victimarios. Así, nada se cuestiona a los grandes empresarios y terratenientes mantenidos y subsidiados por el Estado; pero sí es moneda corriente la culpar a los pobres de su pobreza e ir repitiendo que los que están fuera del circuito educativo, laboral, sanitario, habitacional lo están por su propia elección y responsabilidad.

Retomando a Laura Tavares-, nos encontramos con que el pobre no solo debe comprobar su pobreza y ser empresario de sí mismo según los programas que se presentan como “alternativas” para el alivio de la pobreza. Según Tavares, son presentadas como soluciones a la pobreza y a la desigualdad en la región latinoamericana, pero no serían más que recurrencias y retrocesos que mantienen el corte neoliberal. Porque se aplican sin tener en cuenta las diferencias estructurales (sean éstas geográficas, económicas, culturales, etc.) que tienen cada país en relación a otro de esta misma región, o inclusive diferencias internas propias de cada país. Sin embargo, cabe destacar que uno de los programas sociales focalizados, es decir destinado a determinado sector social, que comenzó a aplicarse en 2009 durante la primavera progresista en la región, específicamente, durante la década ganada en Argentina ha demostrado su eficiencia en los sistemas de salud y educación. Se trata de la Asignación Universal por Hijo. Es uno de los pocos programas que quedan sin dismantelar no así sin ajustar durante el actual gobierno neoliberal a pesar de las críticas a su permanencia por parte de los votantes. Retomaremos este punto más adelante.

Partimos de la premisa de que el neoliberalismo no sólo modela la agenda económica y política sino que también permea todas las instituciones estatales que deberían ser garantes del bienestar de la ciudadanía y además modela los discursos que se emiten desde los medios de comunicación que, en su mayoría son portadores de la voz gobernante de turno. En efecto, los sectores que más sufren las consecuencias del modelo neoliberal en la región, por ejemplo son los jóvenes en Argentina, además de ser privados de un presente que les garantice vigencia plena de sus derechos se enfrentan a un monstruo que los deforma, los persigue y los criminaliza mediante una constante y recurrente estigmatización. Los grandes formadores de la opinión pública, como lo son los medios de comunicación se erigen como el dedo acusador que los señala como los culpables de muchos males de la sociedad. Hete ahí el anclaje máximo del neoliberalismo en las ideas, discursos y representaciones. Un claro ejemplo de esto son las estigmatizaciones que se construyen sobre las beneficiarias de la AUH.

1.1. Algunas consideraciones sobre la Asignación Universal por Hijo (AUH)

La AUH es una política social implementada desde el Estado desde el año 2009 y está destinada a las madres de los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años que se encuentren en situación de riesgo y vulnerabilidad. El área de actuación se enfoca principalmente en el control sanitario (salud) y escolar (educación) y se extiende a todo el territorio argentino. Se enmarca dentro de las acciones de los gobiernos populares “posneoliberales” en la región, que intentaron poner en marcha políticas que garanticen derechos sociales. Estos gobiernos (2003-2015 para el caso de Argentina) estarían enmarcados dentro del “*modelo inclusionista o neodesarrollista* en donde “los sistemas de protección social se reorganizan sobre mínimos incrementales y la protección social se presenta en términos de garantía ciudadana. El Estado asume un rol de promotor y garante de derechos” (Campana Alabarce, 2015:9)⁴⁵. En este sentido, las políticas que se implementaron en esa dirección se corresponden más o menos con lo que podríamos llamar Estado Social: “un tipo de intervención estatal que tiende a garantizar un piso más homogéneo y más alto en las condiciones de vida de la población en los países capitalistas” (ibidem:10).

La AUH se caracteriza por ser un pago mensual que abona la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) por cada hijo menor de 18 años, hasta un máximo de 5 hijos, priorizando a los hijos con discapacidad y a los de menor edad. Se liquida a uno solo de los padres, priorizando a la mamá. Los principales requisitos para mantener el plan son: la acreditación escolar y los controles de salud de los niños

La AUH es una de las políticas más criticadas y denostadas por varios sectores sociales y políticos pero más enfáticamente por los terratenientes, empresarios y defensores del neoliberalismo más destructor que hoy forman parte del gobierno en Argentina. Es una política cuya aplicación tomó forma gracias al intento de Redistribución de la riqueza llevada a cabo por el gobierno de Cristina Fernández. Las críticas son de diversa índole, con alto grado de

⁴⁵ No podemos dejar de señalar que esa actualidad, la del 2015 de la autora, al menos en Argentina hoy en el 2017 ya parece un pasado lejano, dado que el rumbo del nuevo gobierno nada tiene que ver con los gobiernos populares de Argentina. Es un gobierno de corte del neoliberalismo puro y duro que ha venido a dismantelar todas las conquistas anteriores.



desprecio y estigmatización hacia los sectores que la perciben. Se sostiene como un himno del cual se hacen eco los medios corporativos la idea de que "con mis impuestos se mantiene a los vagos", "las adolescentes se mandan preñar para cobrar un plan", "se les paga para criar vagos", etc. A su vez también, se utiliza esta política social para atacar al gobierno que la implementó alegando que es para fomentar la ignorancia y la vagancia y para mantener a los pobres siempre en ese estado. Según este argumento los gobiernos "populistas" que la aplican solo lo hacen para tener "de rehén" a la población más vulnerable y así poder manipularla a través del clientelismo político. Asimismo se sostiene que con la aplicación de esta política se pierde la cultura del trabajo en los más jóvenes, tal es así, que en redes sociales puede leerse afiches como: "En vez de darle planes sociales a los vagos que se llenan de hijos y se levantan al mediodía denle aumento a los jubilados". En fin, conceptos como desigualdad, exclusión, vulnerabilidad, no aparecen en las críticas. Se critica la consecuencia que es, en este caso la AUH, y no se cuestiona la causa, es decir las políticas de saqueo permanente desde el Estado neoliberal que fueron aplicadas en toda la región, y tan duramente en Argentina desde la dictadura militar de 1976 y luego fue continuada con más saqueos en la década del noventa.

Frente a esta estigmatización y respondiendo a estas críticas, el Investigador Bernardo Kliksberg, de trayectoria internacional por sus investigaciones sobre pobreza realizó un informe que luego fue publicado en el libro "El Gran Desafío. Romper la trampa de la Desigualdad desde la Infancia". En ese informe Kliksberg demuestra con una amplia evaluación con 3100 encuestas en todo el país, y un margen mínimo de error, que la AUH, entre otros resultados, ayudó a ganar un año de escolaridad a los niños pobres y que aportó a lograr un ciento por ciento de control de embarazo en las mujeres pobres. Según su informe, la AUH "es un programa totalmente virtuoso sobre todo porque está apoyado en el mejor administrador de los recursos, en el mejor gerente que para los niños existe: su madre; en este caso, las madres pobres" (2015). Lamentablemente en la actualidad, con la inflación cada vez más en alza lxs beneficiarios han perdido la mitad del poder adquisitivo con la suma que reciben, asimismo se han desmantelado otros complementos de esta política como el Plan Cunita, y se han dado de baja a más de doscientos mil beneficiarios porque supuestamente dejaron de cumplir con los requisitos de escolaridad. Hay informes que demuestran que esa

deserción se debe a que los niños y niñas debido a la crisis económica impulsada por el actual gobierno dejaron la escuela para salir a trabajar, como en los peores momentos de la historia argentina.

Si bien está más que demostrada su eficiencia social en cuanto a la disminución de mortalidad infantil, el control de salud y en la asistencia escolar, no deja de ser una política focalizada aún en medio de la pretensión Universal que lleva su nombre. Como toda política focalizada por excelencia exige un comprobante de pobreza, como dice Laura Tavares, es decir que para acceder a ella se debe demostrar y comprobar la pobreza, cosa que a los grandes empresarios subsidiados por el Estado no se les exige ni se les cuestiona. Entonces, esa pretensión universalista queda atrapada por así decirlo en las políticas residuales del neoliberalismo no sólo por lo “local” sino porque las respuestas que genera en el imaginario cotidiano responden más bien a la valorización del mérito. No se cuestionan las causas de tanta desigualdad, se sigue pregonando el individualismo que no sólo merece premios al mérito sino también perpetuar privilegios. Se sigue reproduciendo la idea de que solo llega el que se esfuerza y de que los pobres, pobres son porque así lo quieren. La meritocracia se configura así como uno de los lenguajes sostén del neoliberalismo.

2. Sociedad neoliberal: autómatas, homogéneos y odiadores

El Neoliberalismo no sólo nos ha venido mostrando estragos económicos en los países de América Latina desde que se lo ha estado implementando y reforzando cada vez más como si fuera el único programa de gobierno posible. Si bien, se tomó una pausa tras la década progresista en la región, nuevamente ha tomado impulso desde 2015 en adelante y aparentemente, a juzgar por los endeudamientos, ajustes y despidos en Argentina esta vez se está aplicando aún con más énfasis que en la década de los noventa. Pero los desastres económico-sociales son sólo una de las caras del neoliberalismo. En efecto, como hemos mencionado más arriba el neoliberalismo se expande al ámbito de las opiniones, los discursos y las representaciones fundamentalmente a través de los medios masivos de comunicación.



Para Nora Merlín (2017) el neoliberalismo es una fase del capitalismo que no se agota sólo en un modelo económico, más bien, “además de concentrar la riqueza en las corporaciones económicas, supone una voluntad ilimitada de extender globalmente sus valores, apropiándose de la democracia, del mundo y de la vida en general” (Merlín, 2017: 15). La autora analiza las cuestiones que involucran al neoliberalismo desde la perspectiva del psicoanálisis centrándose en la teoría Freudiana y Lacaniana por un lado, y además desde el concepto Foucaultiano de la “biopolítica”. Desde allí, comienza por reconocer las características principales del neoliberalismo, que a su juicio son: el consumo, el machismo y el terrorismo vinculado con la angustia. En efecto, “el neoliberalismo lleva a cabo una construcción biopolítica basada en la apropiación y el disciplinamiento social, un dispositivo de colonización de la subjetividad cuyo objetivo es la producción de un hombre nuevo”. Y es aquí donde los medios de comunicación tendrían un papel fundamental: en la colonización de la subjetividad. La principal consecuencia de esta operación radica en que el sujeto se desmorona y se desarrolla la cultura de masas. Por consiguiente, los medios de comunicación no solo seducen y fascinan sino que construyen “una civilización caracterizada por la obediencia, el sometimiento, el individualismo y la identificación homogeneizante”. Esta homogeneización no tiene que ver con la igualdad democrática, más bien se trata de “una uniformidad de consumidores o televidentes masivos que poseen cierta ilusión de libertad de elección”. En este sentido, “los medios de comunicación producen y fomentan el odio, foguean el odio, instalan prejuicios, y utilizan las mentiras y el marketing político, y esto tiene un efecto nocivo y enfermizo para la cultura (Merlín, 2017: 16).

Lo que plantea la autora es que la sociedad resultante de los programas neoliberales son sociedades disgregadas entre sí, que responden a lo que disponen las corporaciones mediáticas, ya sea para odiar, para creer en prejuicios, para repetir mentiras, etc. La pregunta es ¿odiar a quién? y ¿por qué? En América Latina, estamos asistiendo cada vez más a un odio visceral por parte de los sectores medios y altos hacia los sectores más desfavorecidos, como los habitantes de villas en Argentina o los habitantes de las favelas en Brasil, a los inmigrantes, etc. Pero en este odio pareciera haber más de una razón. Es como si ya no alcanzara odiar a los inmigrantes pobres, a los negros, a los migrantes del interior y a las comunidades originarias. Pareciera que

no alcanza odiar al pobre por ser pobre. Se los odia también por recibir subsidios estatales, a los inmigrantes pobres por acceder a una jubilación después de toda una vida de trabajo en negro, a las madres que perciben la asignación Universal por Hijo, a los jóvenes de sectores vulnerables que no trabajan ni estudian, a los limpiavidrios, a los jóvenes que encuentran alguna inclusión educativa y laboral a través de la militancia política. Y en este camino de odio visceral cada vez más radical se construyen nuevos prejuicios y se refuerzan los estereotipos ya existentes. Por ejemplo:

1. Los pobres son pobres porque quieren, pero además son pobres porque les gusta cobrar planes sociales y no quieren buscar trabajo digno.
2. Las mujeres se embarazan para cobrar un plan, pero no se embarazan una vez sino un montón de veces para asegurarse un jugoso subsidio de AUH. No les interesa el bienestar de sus hijos, gastan el dinero en celulares, zapatillas de marca y en salidas.
3. Los adolescentes no quieren trabajar ni estudiar, les gusta vivir del Estado.
4. Los inmigrantes no solo vienen a quitarnos el trabajo, también vienen a cobrar planes sociales y a usar nuestros hospitales.

Éstos son solo algunos de los ejemplos de los muchos que existen sobre el odio a los pobres, a las madres pobres, a los inmigrantes pobres, a los jóvenes, entre otros. Cómo se justifica este odio, cuáles son los fundamentos de estos prejuicios en el contexto neoliberal?

Según Nora Merlín, los medios de comunicación “construyen realidad, manipulan significaciones, producen e imponen sentidos y saberes que funcionan como verdades que, por efecto identificatorio se transforman en comunes (...) forman la opinión pública”. En este escenario, “el individuo de la cultura de masas ubica a los medios de comunicación en el lugar del ideal, lo que produce una hipnosis adormecedora que hace del sujeto un objeto cautivo que mira la televisión, se somete inconscientemente y se consume”. (Merlín, 2017: 55).

La pregunta es, cómo es que se construye el sentimiento del odio desde los medios? Según Merlín, el odio anula la política y por consiguiente, la posibilidad de relacionarse en forma comunitaria.



Los medios de comunicación están patologizando la cultura: generan diversas formas de malestar (como sentimientos negativos) y la ruptura de lazos sociales, al alimentar la intolerancia, la segregación, y el racismo; mensajes agresivos y hostiles, con los efectos consabidos; informaciones falsas y teorías conspirativas de sospecha y complot que postulan la existencia, de un enemigo, que por lo general, es el adversario político devenido en hostil, o el inmigrante. En una lógica similar, degenerativa y antidemocrática, una de las “tareas” fundamentales de regímenes totalitarios tales como la Alemania nazi y la Argentina de la última Dictadura cívico militar fue lograr consenso social mediante la fabricación de una comunidad reunida en torno al odio y asustada, pues el miedo y la sensación de inseguridad social facilitan la manipulación. Esta operación requiere de dos instancias: primero de una exclusión radical, que consiste en la instalación del enemigo interno; a continuación, se trata de desarrollar un odio sostenido frente a esa amenaza construida, que se alimenta día a día generando miedo e inseguridad. Con ese objetivo Hitler creó un ministerio de propaganda encabezado por Joseph Goebbels, encargado de comunicar el mensaje nazi y obtener apoyo social para implementar medidas orientadas a remover a los judíos de Alemania. La finalidad era diseminar el antisemitismo, instalar el odio al judío – mostrándolo como un enemigo peligroso por su maldad intrínseca- y un ser consumido por el dinero. De un modo similar, la propaganda desarrollada por la junta Militar argentina apuntaba a crear un ambiente de hostilidad contra los “subversivos” , para lograr de este modo la aceptación social de la mano dura del gobierno militar (...) Esta función “normalizadora” era en realidad la excusa para legitimar la represión y el autoritarismo. Para ello había que lograr un cuerpo social obediente, transformado en una serie de autómatas manipulables, atontados, que nieguen, que no pregunten, que no quieran saber (Merlín, 2017: 59-60).



Siguiendo a la autora, podemos decir que este odio fomentado por los medios no sólo anula la posibilidad de politizar y/o encauzar las diferencias sociales sino que también pone en riesgo la democracia ya que los medios están monopolizados y comunican mensajes homogeneizantes que anulan la posibilidad no sólo de recibir información verdadera sino que también anulan la posibilidad de disentir y emitir esa voz disidente extendiéndose hacia todas las esferas de la cultura (Merlín, 2017: 95). De este modo, los medios de comunicación operan sobre la subjetividad colonizándola y reduciendo el carácter de ciudadano al de consumidor. El sujeto deviene en un objeto cautivo, manipulado según los intereses de las corporaciones y forma parte de una sociedad regida por el odio. Así, una vez que el odio anula la política y con ella la posibilidad de debatir o disentir, las corporaciones que tienen el poder pueden disponer de la subjetividad colonizada de las personas y utilizarla como aval para cualquier tipo de atrocidades, aberraciones y genocidios.

De este modo, se puede constatar que el odio es una estrategia perversa, calculada por los poderosos en cuyas manos están los medios de comunicación y cuyos intereses son esencialmente la manipulación de la sociedad para favorecer sus arcas financieras. Este odio que muy bien describe Nora Merlín, no sólo pasó en la Alemania nazi y en la última dictadura militar. Lo más preocupante es que con el aumento de las nuevas tecnologías, el acceso y a las redes sociales, este odio inoculado, fomentado y sostenido por los medios de comunicación pareciera ir en aumento. Eso se puede ver no sólo en Argentina por el “voto-odio” que llevó a Mauricio Macri a la Presidencia, sino también en la persecución mediática-política y judicial que sufren los líderes que llevaron a cabo políticas de Inclusión Social (Luis Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Cristina Fernández de Kirchner, Rafael Correa, Evo Morales).

En síntesis, se puede afirmar que el odio también constituye uno de los lenguajes del neoliberalismo, aunque no es de su exclusividad como lo acabamos de ver. Y es el lenguaje que habilita, sostiene y justifica todo lo demás: ajustes, represión, persecución, difamación, violencia estatal, etc.



3. Neoliberalismo y Despolitización

El sujeto manipulado y colonizado del que nos habla Nora Merlín es muy parecido al sujeto despolitizado, ensimismado, individualista y sin ideas alternativas del cual nos habla Juan Carlos Monedero. Para este autor, llegar a Presidentes como los actuales en América latina, como Mauricio Macri o Michel Temer, como también podría ser el caso europeo con Mariano Rajoy a la cabeza, que son personas envueltas en comprobada corrupción mayor, para llegar a estos presidentes primero hubo que tener una sociedad “desmoralizada” que acepta la impunidad.

La impunidad pertenece a un ámbito de la política y nosotros tenemos la obligación frente a la impunidad, no solamente de aplicar las leyes y las constituciones, sino que es esencial poner en marcha algo que pertenecía al ámbito las fuerzas transformadoras y hoy parece que ha desaparecido, que es la idea de dignidad (...) el éxito del modelo neoliberal tiene que ver con esa comprensión ideológica de que no existen alternativas, y para lograrlo han tenido previamente que desmoralizarnos; son pueblos desmoralizados los que de alguna manera han interiorizado la imposibilidad de transformar las cosas, son los que han interiorizado que le pertenece a la derecha el ejercicio del poder, y que cuando alguien que no pertenece a esas familias ocupa el poder merece ser atacado. Esa condición desmoralizadora tiene un paso previo que a menudo pasa por negarnos nuestra propia historia, y de repente las currículas escolares neoliberales desaparecen los estudios de historia, de filosofías, todos los estudios que nos permiten cuando miramos al firmamento no ver solamente las estrellas, sino dibujar la constelación que es la que da sentido (Monedero, 2016).

Aceptar la política envuelta en impunidad entonces implica que estamos inmersos en sociedades sin dignidad y amnésicas de historia, a quienes se les ha convencido de que no hay



alternativas posibles a éste modelo de impunidad, ajustes, saqueos, corrupción y de aumento de la desigualdad social, que es el neoliberalismo. Para Monedero esto se explica fundamentalmente por la crisis en los ejes ideológicos tradicionales Derecha-izquierda luego de la caída de la URSS. A partir de entonces “se han sustituido las ideologías por la técnica”, se han dejado lo político en manos de los “técnicos”, es decir, el FMI (Fondo Monetario Internacional), el BM (Banco Mundial), y después también la UE (Unión Europea), organismos que responden a los intereses de los grandes capitales extranjeros y no a las necesidades de los pueblos en general. Estos organismos operan esencialmente para el 1% más rico de la humanidad. Y precisamente, según Monedero este 1% más rico que el 99% existe gracias a las desigualdades enormes que han generado dichos organismos; gracias a que las sociedades han sido despojadas de dignidad, y del hacer político. En este punto, los argumentos de este autor se asemejan a los De Nora Merlín. Ella nos mostraba una “sociedad autómatas, manipulada y colonizada” cuyas posibilidades de construir lazos solidarios, políticos, etc., son anulados por el odio inoculado; mientras que Monedero nos habla de una sociedad “sin moral, sin dignidad, anestesiada e hipnotizada” convencida de que no hay alternativa alguna para cambiar el estado de cosas. De este modo, prosigue el autor, ya no tenemos certezas de nada, y nos estamos enfrentando a un sentido común, el del individualismo. Como es una sociedad despolitizada entonces prolifera el individualismo, fomentado por el discurso de la meritocracia, ser empresario de uno mismo, desprestigio el Estado y de lo público; desprecio y aversión a lo político, justificación de las desigualdades, etc. Para este autor, la única salida es la “conciencia de calle”, volver a politizar todo y a través de ello tratar de generar alternativas en línea con lo que señala Boaventura De Sousa Santos: alternativa de alternativas, con los conocimientos y demandas propias de las comunidades y movimientos sociales de América Latina,

La crisis de 2008, marcada por el hundimiento de Lehman Brothers, propició el regreso a un nuevo consenso neoliberal que solo asume «caer hacia delante», es decir, regresar a sus fracasadas recetas y sus efectos: fin del contrato social de posguerra, devastación provocada por el cambio climático, migraciones,



desempleo, precarización laboral, enfermedades y desigualdades extremas (...).
(Monedero, 2017)

El modelo neoliberal fue bien resumido por Foucault en sus grandes rasgos como una sociedad de individuos que operan en mercados en competencia unos contra otros: «es necesario que la vida misma del individuo –incluida la relación, por ejemplo, con su propiedad privada, su familia, su pareja, la relación con sus seguros, su jubilación lo convierta en una suerte de empresa permanente y múltiple»¹³. El metabolismo del neoliberalismo es el mismo que el del sistema capitalista, si bien con la ideología del consumo agravada, al convertirse en, prácticamente, el único proyecto de vida visible (...)

La parálisis del pensamiento crítico y la política de izquierda se relacionan con una deficiente manera de enfrentar en la teoría y la práctica la renovación del pensamiento liberal. Una vez más, podemos decir con De Sousa Santos que no es posible construir la alternativa sin construir un pensamiento alternativo. Es tiempo, como planteó Martin Heidegger, de dar vuelta la tesis 11 de Marx sobre Feuerbach y entender que hoy solo se puede cambiar el mundo si también lo interpretamos de manera diferente (Monedero, 2017:147-8).

Lo que se nos plantea desde esta interpretación del neoliberalismo es que se ha instalado entre nosotros como parte de todo o que hacemos, pensamos y construimos. Y que, efectivamente las sociedades sólo tendrán alternativas superadoras si y solo si se comienza a interpretar a los pueblos, re politizando, participando y apostando a la democracia real que no menoscabe los derechos y que estimule y promueva la sociabilidad política, es decir, lo contrario de las democracias administradas por el neoliberalismo.

Al respecto de la lucha contra el sentido común, nos parece importante agregar la interpretación de Alejandro Grimson, quien plantea que las transformaciones políticas y económicas solo pueden ser perdurables si se transforman los lenguajes sociales y si se opera desde la cultura sobre el sentido común. Para Grimson las transformaciones políticas y económicas deben ir acompañadas necesariamente de transformaciones culturales:

“Las políticas culturales, en un sentido amplio, son todas aquellas que pretenden incidir explícitamente en la configuración de procesos de significación (...) Las políticas neoliberales consideraron a las políticas culturales como gastos y redujeron la producción cultural a mero instrumento de desarrollo. En el extremo, los bienes culturales, materiales e intangibles, podrían convertirse en mercancías a ser comercializadas para promover un incremento de los recursos. En situación de extrema escasez y miseria esto es más que una tentación: se trata de un proceso que ya se encuentra en plena expansión en diferentes países. Si no se recupera la noción de que generar un incremento de la autonomía es un fin en sí mismo, esa instrumentalización puede tener graves consecuencias (Grimson, 2014: 9-11).

Sintetizando este apartado, cabe destacar que el lenguaje más preciso del neoliberalismo que nos ha dejado es el de la Despolitización. Una sociedad que actúa sin consensos y ejes políticos en su sentido literal, es una sociedad hipnotizada y anestesiada cuyos principios y valores son destruidos a través de la desmoralización que conduce a la justificación de la impunidad. Uno de los ejes esenciales para la repolitización y la batalla contra el sentido común neoliberal es la promoción e instrumentalización de políticas culturales.

4. Neoliberalismo y Estado Gendarme

Otra de las lecturas que necesariamente debemos incorporar sobre los desastres sociales que viene provocando el sistema neoliberal es la que se hace desde la criminología sobre el rol del

Estado como ejecutor de la violencia. En este sentido, el Dr. Raúl Zaffaroni explica que en la región somos “campeones” no sólo en violencia criminal sino también en desigualdades sociales. En este escenario, el sistema que se nos impone es un modelo de sociedad excluyente en el que el Estado no es garantía de seguridad ciudadana ni de inclusión social. Ya no se piensa en políticas públicas de inclusión de las personas que sobran, que quedan fuera del sistema a medida que se van aplicando las políticas que responden a un Estado gendarme. En efecto, esto que sostiene el Zaffaroni se puede ver claramente en los nuevos gobiernos de Brasil y Argentina, los cuales, a cada paso van destruyendo a un ritmo huracanado aquellas políticas o programas sociales tendientes a la inclusión. Así, Programas educativos como: a) el Plan Conectar igualdad que consistía en la entrega de computadoras a todos los niños del nivel medio de todo el país, b) el plan progresar que consistía en una ayuda económica para quienes quisieran continuar sus estudios después del secundario; c) el Plan Fines que consistía en poder terminar la primaria y la secundaria. Todos estos programas de inclusión educativa fueron desmantelados y/o fueron recortados drásticamente; Programas de salud como el Plan remediar, que consistía en entrega de medicamentos gratuitos en los centros de salud de sectores vulnerables, o como el programa de medicamentos gratuitos para jubilados fueron eliminados; los programas asistenciales como la AUH o el sistema de pensiones para discapacitados sufrieron ajustes y eliminaciones en centenas de miles casos; mientras que los jubilados están siendo sometidos no solo al ajuste de sus haberes sino a los tarifazos de los servicios de luz, gas, transporte y quita de medicamentos. Éstas son sólo algunas de las políticas que está llevando el gobierno neoliberal que utiliza al Estado como brazo ejecutor de la violencia en todas sus formas. Efectivamente, este saqueo expresado a través de los ajustes, puesto en marcha a través del miedo, la represión, la violencia y el castigo también constituye un claro “lenguaje” del neoliberalismo.

Tal como ya mencionamos, una característica esencial del Neoliberalismo es la puesta en práctica de un Estado gendarme que según el gobierno de turno y los medios de comunicación viene a combatir la violencia. Son muchos los ejemplos que podríamos mencionar ya que es moneda corriente la culpabilización, estigmatización y criminalización de los jóvenes de sectores vulnerables. Pero en este caso, vamos a mencionar dos. El primero, hace unos meses,



un menor de doce años fue llevado a un programa de televisión conducido por un periodista afín al gobierno y cuyo programa se emite por la corporación de medios Clarín. El niño de doce años declaró en la entrevista que ya había matado a una persona, que se dedicaba a robar para comprar drogas y que no pasaba nada, que él estaba bien porque era menor y no lo iban a detener. Después se descubrió que el niño fue llevado obligado a ese programa; le habrían guionado la entrevista y amenazado a su madre y además difundieron el rostro del menor. Como trascendió después todo eso se pudo hacer gracias al “acompañamiento” del jefe de policía del barrio donde vivía el niño. ¿Qué se pretendía hacer mostrando a la sociedad que un menor de doce años habitante de una villa era un asesino y ladrón que andaba como si nada por la calle? El foco, obviamente pasaba por el punitivismo. Desde esa verdad a medias que respondía a los intereses del gobierno y de la sociedad que pide una respuesta a la inseguridad y a la violencia se pretende fomentar y lograr la baja de la edad de imputabilidad a los 12 años.

El segundo caso, ocurrió en Tucumán, provincia de Argentina. La policía ejecutó por la espalda a un niño de doce años por circular en moto con otro menor a las 11 de la noche. Inmediatamente se instaló desde los medios que era un potencial asaltante, peligroso y acostumbrado a andar de noche y que vivía en mala junta con otros niños y adolescentes en una de las villas de Tucumán. También se instaló que había enfrentado a la policía y que tenía pólvora en las manos, señal de que portaba un arma y había disparado. Ni los relatos de sus familiares y vecinos fueron suficientes para que desde los medios se dejara de culparlo. Era el menor peligroso, de los tantos que había que encarcelar para la tranquilidad social. Dos meses después se comprobó que no tenía pólvora en las manos y que el policía que lo asesinó por la espalda estaba drogado al momento de hacerlo. En menos de un año, éstos son solo dos de los ejemplos que fueron muy notorios, pero hay muchísimos casos más que no toman notoriedad ya que es el Estado gendarme mismo el instigador y legitimador de la violencia y de la ejecución y a la vez este accionar que lejos de combatir la violencia lo ejecuta es defendido por la mayoría de los medios de comunicación. En estos ejemplos podemos ver las



consecuencias del sistema excluyente neoliberal: los medios que construyen realidades de acuerdo a los intereses corporativos, un Estado gendarme y una víctima del sistema⁴⁶.

5. Neoliberalismo, democracia amenazada y economización de lo político.

Algunos autores que hemos analizado hasta aquí, como Nora Merlín y Juan Carlos Monedero ya nos habían advertido de los estragos del neoliberalismo en el plano político: la subjetividad manipulada y colonizada de las masas no llevaba a un puerto de resolución de conflictos tal y como lo demanda la política, sino más bien hacia la anulación de la misma, según Merlín. La despolitización según Monedero dejaba hacer a los “expertos” y entonces lo político, el bien común y lo público dejaba de ser ejercida por la sociedad civil y pasaba a ser administrada por los “técnicos”, no sin antes habernos convencido de que no teníamos alternativas. De modo similar, aunque con un recorrido teórico más complejo Wendy Brown (2015), analiza desde la teoría política los efectos del neoliberalismo sobre la democracia. Esta autora se posiciona en una postura crítica hacia los diferentes y variados análisis que se centran en el neoliberalismo y afirma:

La manera más común de entender el neoliberalismo es como un ensamble de políticas económicas que coinciden en su principio original de afirmar libres mercados. Éstos incluyen la desregulación de las industrias y de los flujos de capital; la reducción radical de las provisiones del Estado de bienestar y de sus protecciones para quienes son vulnerables; la privatización y subcontratación de bienes públicos, que van desde la educación, los parques, los servicios postales, las carreteras, y la previsión social hasta las cárceles y los ejércitos; el reemplazo de esquemas hacendarios y de arancel progresivos por regresivos; el fin de la

⁴⁶ Véase el caso de “el polaquito” en este enlace www.revistaanfibia.com/cronica/medicar-los-polaquitos-no-alcanza/



redistribución de la riqueza como una política económica o sociopolítica; la conversión de cada necesidad o deseo humano en una empresa rentable, desde la preparación para ser admitido en universidades hasta los transplantes de órganos, desde las adopciones de bebés hasta los derechos de contaminación, desde evitar colas hasta asegurar un espacio cómodo en un avión, y, más recientemente, la financiarización de todo y el creciente dominio del capital financiero sobre el capital productivo en la dinámica de la economía y la vida cotidiana (Brown, 2015: 30).

De acuerdo con la autora, estas variedades de ajustes y problemas económicos- por así decirlo- son las primeras cosas en las cuáles se centran la mayoría de los autores que analizan el neoliberalismo. No se trata entonces de desconocer los valiosos aportes y análisis que desde estas perspectivas se construyeron sobre el neoliberalismo como un modelo económico. Más bien, la autora examina otros “efectos nocivos” del neoliberalismo y construye su análisis desde una nueva dimensión que denomina *razón normativa*. En ese sentido, presenta su análisis “en oposición a un entendimiento del neoliberalismo como un conjunto de políticas estatales, una fase del capitalismo o una ideología que libera al mercado con el fin de restaurar la rentabilidad para la clase capitalista” (Brown, 2015:34). Tal como mencionáramos, este análisis es complejo no sólo por su oposición a las otras perspectivas más comunes por decirlo de algún modo en cuanto a lo que se entiende por el neoliberalismo. Más bien, pareciera que esa complejidad se explica por el hecho de reflexionar sobre el mismo como algo que se ha instalado en todas las esferas de la vida cotidiana para regir nuestras acciones en forma de una “racionalidad rectora”.

Una concepción del neoliberalismo como un orden de razón normativa que, cuando está en auge, toma la forma de una racionalidad rectora que extiende una formulación específica de valores, prácticas y mediciones de la economía a cada dimensión de la vida humana”



Esta racionalidad rectora involucra lo que Koray Caliskan y Michell Callon califican como la “economización” de esferas y prácticas que hasta entonces no eran económicas, un proceso de reconstrucción del conocimiento, la forma, el contenido y la conducta apropiada en estas esferas y prácticas. Es importante destacar que esta economización no siempre involucra monetización, es decir, podemos pensar y actuar (y el neoliberalismo nos interpela como sujetos que lo hacen) como sujetos contemporáneos del mercado en que la generación de riqueza no es la preocupación inmediata, por ejemplo, al abordar nuestra educación, nuestra salud, nuestra buena forma, nuestra vida familiar y nuestro vecindario. Hablar de la implacable y ubicua economización de todas las características de la vida a cargo del neoliberalismo, por lo tanto, no implica afirmar que el neoliberalismo literalmente mercantiliza todas las esferas, incluso, cuando esta mercantilización sin duda es un efecto importante. Por el contrario, el objetivo es que la racionalidad neoliberal disemina el modelo de mercado a todas las esferas y actividades-incluso aquéllas en las que no se involucra el dinero- y configura a los seres humanos de modo exhaustivo como actores de mercado, siempre, solamente y en todos los lados como *homo oeconomicus* (Brown, 2015: 35)

Sintetizando, lo que a mi entender nos está diciendo la autora es que al convertirse el neoliberalismo en esa racionalidad que nos rige en todas las esferas sociales, el peligro no es que se han mercantilizado todas las acciones humanas, sino que nos está llevando a la “economización” de todo en términos de personas, Estados y todas las instituciones. Todo lo pensamos y lo concebimos en términos de Mercado: rendimiento, ganancias, etc. ¿Pero qué pasa entonces con lo político? He allí el peligro y la amenaza, para la vigencia de la democracia. En este sentido, reflexiona sobre la imposibilidad de la izquierda occidental de crear alternativas. Es decir, se ha quedado en la resistencia a este sistema pero a la vez se ha convencido de que no existe otra salida y allí se ha mantenido en la vacilación de proponer una alternativa real y tangible. En este terreno, siguiendo a Brown, debemos ubicar a la

“racionalidad neoliberal”: un terreno “arrasado” y con desesperanzas de la mayoría sometida bajo el mando de los poderes financieros, en donde la izquierda prácticamente ha abandonado aunque no del todo la idea de un mundo mejor para todos. Este abandono de las ideas y las esperanzas de la civilización occidental es entonces un terreno propicio y abonado para que prenda y arraigue en todas las esferas la racionalidad neoliberal:

La racionalidad neoliberal no fue la que originó esta desesperanza de la civilización. Sin embargo, su imagen de lo humano, su principio de realidad y su visión del mundo – “no hay alternativa”- consagra, vuelve más profunda y naturaliza esta desesperación sin reconocerla. Al dejar que los mercados decidan nuestro presente y nuestro futuro, el neoliberalismo abandona por completo el proyecto de dominio individual o colectivo de la existencia. La solución neoliberal a los problemas siempre es más mercados, mercados más completos, mercados más perfectos, mayor financiarización, nuevas tecnologías, nuevas maneras de monetizar. Cualquier cosa, excepto la toma humana de decisiones colaborativas y contestatarias, el control sobre las condiciones de existencia, la planeación para el futuro. Cualquier cosa excepto las construcciones deliberadas de la existencia a través de la discusión democrática, la ley o las políticas. Cualquier cosa, excepto el conocimiento humano, la deliberación, el juicio y la acción que se asocian de modo clásico con el *homo politicus* (Brown, 2017: 310-11)

Retomando un poco el comienzo de este trabajo en donde presentábamos al gobierno de Mauricio Macri de Michel Temer como ejemplos claros de una nueva avanzada de la derecha neoliberal en la región latinoamericana, este párrafo de Wendy Brown, es la descripción más precisa de lo que se está viviendo con estos gobiernos: más ajustes, más deudas impagables, más represión, más poder para los poderosos, todo menos para los que no son parte del mercado y una gran desesperanza y tristeza en gran parte de la población que ve y siente como se descartan, se vulneran y se pisotean sus derechos políticos, sus derechos laborales, etc. Una



gran parte de la ciudadanía resiste, lucha y trata de enfrentarse al poder que continúa más y más fuerte con la complicidad del poder mediático, judicial y gran parte del poder legislativo. Se han concentrado todos los poderes en uno y se han anulado muchas leyes votadas ampliamente, como la ley de medios que desconcentraba el poder de las corporaciones mediáticas, daba voz a todas las voces y ampliaba la democracia. Se persiguen y encarcelan opositores, se cierran miles de empresas, se despiden a cientos de miles de trabajadores, se desmantelan el sistema de salud y educativo; se reprimen protestas, se asesinan jóvenes con las manos del Estado. Y sin embargo, desde el poder repiten sin cesar que esto es lo mejor que nos pudo pasar y que no hay alternativas.

Reflexiones finales

En este trabajo se ha tratado de explorar los análisis del neoliberalismo un poco más allá de lo que implican los ajustes económicos en sí mismos. Se ha intentado entender las implicancias del neoliberalismo en los discursos que se emiten y se propagan principalmente desde los medios de comunicación hacia los sectores más vulnerables ya sea para justificar la ausencia y/ o la violencia de parte del Estado, y en ese recorrido hemos utilizado dos ejemplos; la estigmatización construida hacia las madres y adolescentes que perciben la AUH; y la culpabilización de los jóvenes menores de edad por la inseguridad y la violencia con el fin de estimular y foguear la necesidad de bajar la edad de imputabilidad del menor.

Según los autores que hemos visto, el neoliberalismo va configurando cada vez más un sistema excluyente, violento y represivo en donde o se es empresario de uno mismo o se queda fuera. Un sistema en donde se han minado los lazos sociales y comunitarios y ha prevalecido el individualismo; en donde se ha anulado la política y ha ido creciendo el odio a los otros; y en donde lejos de primar el debate y la resistencia se ha ido moldeando a la sociedad sólo para obedecer. De allí, que si son los medios los que construyen informaciones falsas, prejuicios y mentiras para desprestigiar, discriminar, estigmatizar u odiar a determinados actores sociales la sociedad disgregada y carente de lazos sociales (solidaridad, comunidad, politización) solo atinará a obedecer los mandatos establecidos desde los medios. Independientemente de que

sean verdades o no, no cuestionará esos mandatos, solo tenderá a obedecer. Efectivamente, si desde los medios se dice que las adolescentes pobres se embarazan por un plan social, que los menores que ni estudian ni trabajan son los culpables de la inseguridad y que por lo tanto, hay que bajar la edad de imputabilidad, que hay que expulsar a los indocumentados del país, que hay que arancelar los hospitales y las universidades para los extranjeros, que hay que reprimir las protestas sociales para liberar la circulación, en fin. Si efectivamente, se construyen y se refuerzan estas opiniones desde los medios son éstas las que se impondrán como mandatos y verdades para la sociedad obediente, homogeneizada por el consumo de objetos tecnológicos, pero disgregada en valores y cuya subjetividad está totalmente neutralizada, manipulada, colonizada. Pero lo peligroso no solo radica en la obediencia sino en el odio que anula la unidad de los ciudadanos y empuja a creer que existe un enemigo que los perjudica: Éste enemigo en la actualidad, bien puede ser el menor de edad que sale a delinquir y que según los medios es un peligro social que hay que encerrar; el odio al inmigrante pobre que accede a un trabajo digno, a una jubilación y a los servicios hospitalarios; el odio a las madres jóvenes o no tan jóvenes que perciben la AUH, ya que allí van los “impuestos de gente que sí trabaja”; el odio que justifica la persecución político-ideológica a los dirigentes políticos que aplicaron políticas de redistribución de la riqueza a favor de los pobres, etc. Esto significa que estamos entre sociedades a quienes se les ha despojado de gran parte de la historia, por ejemplo, nosotros en América Latina hemos tenido y seguimos en gran parte teniendo que escuchar solo la parte de la historia universal suscripta a los patrones de los cánones colonizadores, y sin embargo, por siglos se ha obviado enseñar, inculcar y promocionar las voces de la propia América Latina, la que corresponde a los “vencidos” como dijera Eduardo Galeano. No se nos ha estimulado con políticas culturales propias para hacer frente o elaborar alternativas con nuestros propios recursos y modos políticos y económicos a las recetas prefabricadas por los grandes “técnicos”. Todo lo contrario, todas las veces se ha insistido en convencer a los pueblos de que no hay otra salida.

De este modo, los ajustes, el dismantelamiento y la destrucción de derechos adquiridos representan solo algunas de las caras del “Estado gendarme, delincuente, neoliberal” a través del cual se está ejecutando una gigantesca transferencia de ingresos desde los más pobres hacia



los más ricos. Una de las estrategias que se utiliza para llevar a cabo estas políticas delictivas estatales consiste precisamente en la formación de opiniones estereotipadas a través de las corporaciones mediáticas y éstas a su vez son soporte y parte en las decisiones políticas. En este sentido, la inseguridad y la violencia se coloca en los medios tomando como punto de partida y andamiaje completo a los sectores más vulnerables. Se los instala en una construcción discursiva en donde se los representa como peligros para la sociedad de los cuales hay que ocuparse con mano dura. Pero ¿quiénes son los portadores de la violencia?, ¿los adolescentes que el sistema arroja?, ¿los pobres de las villas que no tienen acceso a la justicia?, ¿las madres pobres que no tienen acceso a un salario mínimo para alimentar a sus hijos?

Finalmente, teniendo en cuenta que estamos entonces dentro de una sociedad despolitizada, desesperanzada, colonizada y obediente; una sociedad que prefiere odiar, despreciar, estigmatizar, reprimir, criminalizar; una sociedad que prefiere el individualismo y el consumismo antes que la comunidad y la conciencia política, teniendo en cuenta que el neoliberalismo ha tomado para sí hasta las normas que nos regían políticamente para “economizarlas” qué lenguajes alternativos a los del neoliberalismo seremos capaces de construir?.

Bibliografía

- Alabarce Campana, Melisa (2015). “Regímenes de Bienestar en América Latina y el caribe. Notas para pensar en lo contemporáneo”, en *Trabajo Social global* pp. 26-46.
- Barreira, César, González Arana, Roberto y Trejos Rosero, Luís Fernando (Editores). *Violencia política y conflictos sociales en América Latina*, Barranquilla: Editorial Universidad del Norte; CLACSO, 2013.
- Boaventura de Sousa, Santos (2002). *Reinventar a democracia*, Lisboa: Fundación Mario Soares.

- Brown, Wendy (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Grimson, Alejandro (comp.). *Culturas políticas y políticas culturales*. 1ª edición, Ciudad autónoma de Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales, (2014).
- Goffman, Erving (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*, 1ª edición en castellano, 5ª Reimpresión (1993), Buenos Aires: Amorrortu.
- González Duarte, Lucía D (2015). *Villas miseria: la construcción del estigma en discursos y representaciones (1956-1957)*. 1ª edición, Bernal: Universidad nacional de Quilmes.
- Kliskberg, Bernardo (2011). “¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? Mitos, falacias y racionalizaciones sobre la pobreza y la desigualdad”, en *Página / 12*, 30 de Octubre.
- Kliksberg, Bernardo y Novacovsky, Irene (2015). *El gran desafío. Romper la trampa de la desigualdad desde la infancia. Aprendizajes de la Asignación Universal por Hijo*. BuenosAires: Ed. Biblos, Organización Iberoamericana de la Seguridad Social.
- Merlín, Nora (2017). *Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado*. Buenos Aires, Ed. Letra Viva.
- Monedero, Juan Carlos (2016). “Reinventar la política. Reinventar la lucha por la igualdad”, en *Curso Internacional América Latina: Ciudadanía, derechos e Igualdad*, CLACSO.
- Monedero, Juan Carlos (2017). “La democracia agredida: populismo, posdemocracia y neoliberalismo”, en *Revista Nueva Sociedad*, N° 267, enero-febrero 2017. Consulta en línea www.nuso.org.
- Tavares Soares, Laura (2005). “Análisis de la coyuntura social: de las recurrencias y los retrocesos”, en *ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS XXIII*: 69, 2005, pp 893-899.

- Tavares Soares, Laura (2005). “Análisis de la coyuntura social: de las recurrencias y los retrocesos”, en ESTUDIOS SOCIOLOGICOS XXIII: 69, 2005, pp 893-899.
- Tavares Soares, Laura (2009). “La crisis económica en al: el fin del neoliberalismo? alternativas socioeconómicas de la crisis: ‘un nuevo consenso’?”, en Seminario “Crisis Económica Global y América Latina”, La Habana, Cuba, abril de 2009.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl (2016): “violencia y seguridad en América Latina”, en Curso internacional, Ciudadanía, derechos e igualdad en A. Latina, Buenos Aires: CLACSO.
- Wacquant, Loïc (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

Título

“Literaturas de los Márgenes”

Mónica Beatriz Cuello

UNLa.

marafe4@yahoo.com.ar

Resumen

Esta propuesta se enmarca dentro de la materia Literatura de los Países de Habla Inglesa II del Traductorado Público en Idioma Inglés. La materia explora y analiza las literaturas y culturas producidas en algunos países de habla inglesa a partir de 1950. Las literaturas postcoloniales a estudiar se van a circunscribir a textos seleccionados de la producción literaria de Nigeria, Uganda, Sudán, Estados Unidos, Martinica e India. El término poscolonial se define según la concepción que proponen los estudiosos australianos Ashcroft, Griffiths and Tiffin en su obra *The Empire Writes Back* (2002); ellos usan el término postcolonial para referirse a toda las culturas afectadas por el proceso imperialista, desde la colonización hasta el presente. Los autores sostienen que hay una continua preocupación manifiesta en estas literaturas desde el inicio mismo del proceso histórico iniciado por la agresión de las potencias imperiales europeas.

Esta propuesta pedagógica nos invita a pensar cruzando fronteras geográficas y estableciendo un encuentro con el Otro a través de la literatura. Lo que hermana a estas literaturas más allá de sus características regionales particulares es que emergieron a partir de la experiencia de la colonización y manifiestan las tensiones y diferencias con el poder imperial. Es por ello que la



identidad es una preocupación de estos escritores. Entonces, el concepto de identidad es el eje a la luz del cual se va a abordar la materia. La pregunta por el Otro cobra una importancia fundamental en el escenario poscolonial. Desde un enfoque antiesencialista definimos a la identidad con las palabras del jamaicano Stuart Hall quien la caracteriza como un proceso de articulación con el otro, condicional y situado históricamente. Los textos literarios ponen en contacto al alumno/ lector con una realidad muchas veces desconocida, lo invitan a mirar el mundo a través de los ojos de otros que nos interpelan a nosotros como sujetos sociales y cuestionan los procesos a través de los cuales construimos subjetividades.

Introducción

Esta propuesta se enmarca dentro de la materia Literatura de los Países de Habla Inglesa II del Traductorado Público en Idioma Inglés, Departamento de Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Lanús. La materia explora y analiza una selección de literaturas y culturas producidas en algunos países de habla inglesa a partir de 1950. Las literaturas postcoloniales a estudiar se van a circunscribir a textos seleccionados de la producción literaria de Nigeria, Uganda, Sudán, los Estados Unidos de América, Canadá, Martinica e India. El término postcolonial utilizado aquí se define según la concepción que proponen los estudiosos australianos Ashcroft, Griffiths y Tiffin en su obra *The Empire Writes Back* (2002); ellos usan el término postcolonial para referirse a todas las culturas afectadas por el proceso imperialista, desde la colonización hasta el presente. Los autores sostienen que hay una continua preocupación manifiesta en estas literaturas desde el comienzo mismo del proceso histórico iniciado por la agresión de las potencias imperiales europeas a estos pueblos colonizados.

Esta propuesta pedagógica nos invita a pensar cruzando fronteras geográficas y estableciendo un encuentro con el Otro a través de la literatura. Lo que hermana a estas literaturas, más allá de sus características regionales particulares, es que emergieron a partir de la experiencia de la colonización y manifiestan las tensiones y diferencias con el poder imperial. Es por ello que la construcción de la identidad es una preocupación de estos escritores y objeto de estudio de este abordaje. Entonces, el concepto de identidad es el eje a la luz del cual se van a presentar los contenidos de la materia. La pregunta por el Otro cobra una importancia fundamental en el



escenario poscolonial. Desde un enfoque antiesencialista definimos a la identidad con las palabras del jamaicano Stuart Hall quien la caracteriza como un proceso de articulación con el otro, condicional y situado históricamente. Los textos literarios ponen en contacto al alumno/lector con una realidad muchas veces desconocida, lo invitan a mirar el mundo a través de los ojos de otros que nos interpelan a nosotros como sujetos sociales y cuestionan los procesos a través de los cuales construimos subjetividades.

Fundamentos teóricos

El objetivo principal de esta materia, que se inscribe en el área de Formación Humanística, es lograr que el futuro traductor se comunique con precisión y fluidez en idioma inglés, que explore y analice las literaturas y culturas de los países de habla inglesa a partir de 1950 a través del estudio de diversos textos literarios, que esté familiarizado con diferentes variedades del inglés que se utilizan en diferentes partes del mundo. Cabe aclarar que, en cuanto a países de habla inglesa, los contenidos de la materia se van a circunscribir a la producción literaria de algunos países de África, de América e India. De este modo el alumno podrá apreciar la riqueza de la literatura contemporánea de estas regiones. Para llevar esto a cabo esto, se presentará la literatura de estas regiones considerándolas como literaturas postcoloniales

Tal como se señala en la introducción el término literatura postcolonial se define, según lo expresado por los estudiosos australianos Ashcroft, Griffiths y Tiffin, como aquellos textos producidos por pueblos que fueron colonizados por Gran Bretaña, en este caso. Lo que define a estas literaturas como postcoloniales más allá de sus características regionales distintivas, es el hecho de que surgen de la experiencia de la colonización. Las mismas se validan mostrando las tensiones con el poder imperial, Gran Bretaña y particularmente Inglaterra, y señalando las diferencias con los modos de representación que circulan en el centro imperial. Esa característica las hace distintivamente postcoloniales. Es preciso señalar que las literaturas de minorías producidas en los Estados Unidos, país que despliega un creciente poderío neocolonial, también muestran estas tensiones y se incluyen dentro de esta categoría.



¿Por qué estudiar literaturas postcoloniales? El estudio del idioma inglés ha sido siempre un fenómeno político y cultural, según lo explican Ashcroft, Griffiths y Tiffin. En esta práctica la lengua y la literatura han estado al servicio de un profundo nacionalismo. El momento histórico en el cual emerge el inglés como una disciplina académica coincide con las formas de imperialismo del siglo XIX. En este período se privilegian los estudios del idioma inglés y su literatura como la norma y se marginalizan todas las otras formas culturales como periféricas. La literatura, así como también la monarquía, se convierte en la herramienta central de imperio. Cuando elementos de los márgenes amenazan el statu quo del imperio, estos rápidamente se asimilan tal como lo señala el pensador palestino Edward Said (en Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 1989). Estudiar estas literaturas nos ayuda a construir un pensamiento propio y conocer realidades que el canon no nos muestra, estos relatos nos invitan a pensar desde los márgenes.

¿Por qué la identidad como concepto vertebrador del programa? Los estudios del concepto de identidad han tomado creciente importancia en el contexto actual. Me interesan particularmente los desarrollados por Stuart Hall y reflejados en su ensayo “Who needs identity?” (1996). El autor define a la identidad como un punto de encuentro, un punto de sutura entre los discursos y las prácticas que nos interpelan como sujetos sociales. Hall sostiene que la identidad es una posición que el sujeto debe adoptar en relación con el otro sabiendo que es una representación y que como tal es un constructo hecho a partir de una división o carencia. ¿Qué sucede con la identidad del sujeto migrante? El estudioso indio Madan Sarup, en *Identity, Culture and the Postmodern World* (1996), coincide con Hall y también define a la identidad como una construcción y sostiene que la identidad se construye a través de estructuras sociales que determinan la conducta del sujeto (40). Sarup establece una relación entre identidad y migración y sostiene que la identidad puede ser híbrida y estar desplazada cuando los sujetos cruzan fronteras y puede estar constituida por la comunidad, familia, región y Estado nación (1). Esto es particularmente significativo ya que algunos personajes de los textos del corpus son sujetos migrantes.

Este concepto, y su relación con los estudios de género, también es desarrollado por la pensadora mexicano-americana Gloria Anzaldúa en su obra *Borderlands/La Frontera* (1999).



Aquí la autora toma como referente a la mujer chicana para desarrollar su Teoría de la Conciencia Mestiza, la cual también se puede aplicar a algunas de protagonistas femeninas de los relatos, en particular a la novela *Mother Tongue*. Este modelo ubica en el centro de la discusión a las mujeres de la clase trabajadora, quienes son desplazadas y marginadas por su género, etnia e identidad sexual. Anzaldúa llama a esta mujer la *nueva mestiza* y explica que es el resultado de un cruce racial, ideológico, cultural y biológico que produce una conciencia distinta. La autora argumenta que aquellas mujeres que cuestionan las restricciones que experimentan en la frontera (la considera tanto desde un punto de vista concreto como metafórico), desarrollan una nueva conciencia opositora. Describe a esta mujer como un ser tricultural (nacido en una cultura, habitante de dos, frecuentemente transitando territorios de tres culturas y sus sistemas de valores), monolingüe, bilingüe o multilingüe en un estado de permanente transición, que enfrenta el dilema de la mezcla de razas.

Para completar este marco teórico considero la concepción de identidad que hace el antropólogo argentino Alejandro Grimson en su obra *Los Límites de la Cultura*. Grimson sostiene que en un contexto histórico específico, una sociedad tiene:

Una caja de herramientas identitaria, un conjunto de clasificaciones disponible que permite a sus miembros identificarse e identificar a los otros. Algunas de esas categorías son antiguas, otras son recientes, algunas fueron fabricadas localmente, otras han viajado desde lugares remotos (2015: p.184).

Por ejemplo, en ciertas sociedades latinoamericanas podrán encontrarse términos como negro, afro, indígena, mestizo, obrero, proletario, campesino, cholo, criollo, colono, así como nominaciones provinciales, partidarias, musicales, de género y muchas otras. Todas estas aproximaciones a la identidad, que se complementan unas a otras, tienen un denominador común, su concepción de la identidad como una construcción permanente.

Plan de Trabajo

Considerando lo dicho anteriormente el programa de la materia se articula en tres unidades: Literatura de África, Literatura de América y Literatura de India. Estas unidades se estudian desde un enfoque contextual considerando el contexto de producción de las obras (el autor), el universo que están representando (el texto) y el contexto de recepción (el lector). Los alumnos van a trabajar tanto con textos literarios como con textos audiovisuales en cada una de las unidades.

La unidad uno aborda una pequeña selección de la literatura producida en África. Solo nos concentramos en la novela *Things Fall Apart* (su traducción al castellano, *Todo se Desmorona*) publicada en 1958 por el nigeriano Chinua Achebe. Es una de las primeras novelas africanas escritas en inglés que ha recibido un amplio reconocimiento de la crítica y ha sido traducida a más de cincuenta lenguas. Es un libro básico en las escuelas de toda África y se lee y estudia ampliamente en los países de habla inglesa de todo el mundo. Otro texto a estudiar es un extracto del poema épico *Song of Lawino*, publicado en 1966 por el ugandés Okot P'Bitek. Este texto originalmente escrito en Acholi Luo ha sido traducido a diversos idiomas. Este poema, uno de los textos literarios más representativos del África sub-sahariana, se ha vuelto icónico por la manera en que presenta como una pequeña comunidad se ve destruida por el proceso de colonización. Una característica saliente es que la voz narrativa es la de Lawino quien cuestiona a su esposo Ocol por la manera en que éste cambió su mirada hacia ella y su gente. Otro texto es el cuento "A handful of dates", publicada originalmente en árabe en 1964 en la colección "*The Wedding of Zein*" del sudanés El Tayed Salih. El relato transcurre en una aldea ficcional llamada Wad Hamid, ubicada en el centro de Sudan. Nos muestra, desde los ojos de un niño que experimenta una epifanía, como su admirado abuelo trata y maltrata a su vecino Masood por un puñado de dálites tal como señala el título del cuento.

Completamos la lectura de textos con la proyección de extractos de películas de directores africanos como *Moolaade* (2004) del senegalés Ousmane Sembene, *Yesterday* (2004) del sudafricano Darrell James Roodt y *Tsotsi* (2005) del sudafricano Gavin Hood. El primer film aborda el tema de la mutilación genital femenina, problema que afecta a mujeres y niñas de



veintiocho países del continente africano. El senegalés Sembene es considerado el padre del cine africano y de uno de los autores más importantes de África del siglo XX. El segundo film presenta a Yesterday una habitante de un pueblo de Zululandia, Sudafrica, quién tiene que afrontar el flagelo del SIDA. Por último *Tsotsi* nos muestra la vida de un joven habitante de un barrio marginal de Johannesburgo.

La segunda unidad, Literatura de América, presenta, en primer lugar, a los Estados Unidos y dos de sus mitos fundacionales: el destino manifiesto y el sueño americano. Considero a éstos ideas centrales para entender la cultura estadounidense. En ese contexto estudiamos la obra *The Crucible* (traducida como *Las Brujas de Salem* o *El Crisol*) de Arthur Miller. Esta obra de teatro, escrita en 1952, está basada en los hechos que rodearon a los juicios de brujas de Salem, Massachusetts en 1692. Miller escribió sobre el evento como una alegoría de la represión macartista de los años 1950 de la que él mismo sería víctima años después de escrita la obra. En cuanto a la literatura de minorías leemos la novela *Mother Tongue* de la mexicano-americana Demetria Martínez. Esta escritora, docente, periodista y activista por los derechos humanos, reside en Nuevo México. Es interesante señalar que en 1988 fue acusada de conspiración y procesada por ayudar a refugiadas salvadoreñas a entrar en territorio estadounidense, después de un largo juicio fue finalmente declarada inocente. En la novela *Mother Tongue*, publicada en 1994, la autora visibiliza este conflicto salvadoreño, que tuvo lugar entre 1980 y 1992, a través de un refugiado de este país y su relación con una participante del Movimiento Santuario durante los años ochenta.

En esta unidad la literatura canadiense está representada por Margaret Atwood: su poema “Half-hanged Mary” es particularmente útil para releer la obra antes mencionada de Arthur Miller desde una perspectiva de género. En este poema Atwood relata la historia real de Mary Webster, quien fue acusada de brujería en un pueblo puritano de Massachusetts en 1680, colgada de un árbol y encontrada viva al día siguiente. Webster vive por catorce años más y Atwood rescata esta singular historia y recrea su visión de esos hechos en este largo poema. A través de los cuentos “There was once” y “Happy Endings” Atwood explora, a través de técnicas de metaficción, la capacidad de comunicar y la institución familiar respectivamente.



Esta escritora, ahora célebre por la serie sobre su novela distópica *The Handmaid's Tale*, invita al lector a pensar la sociedad contemporánea.

En cuanto al Caribe nos focalizamos en la definición de contraescritura desarrollada por Ashcroft, Griffiths y Tiffin. Ellos definen al término como el uso del discurso literario para contestar, cuestionar a los discursos establecidos por el poder imperial. Esto supone el dialogo entre dos textos: un texto considerado canónico y otro que responde a éste. Es por ello que leemos la obra *A Tempest*, publicada en 1969, del martiniqués Aime Césaire. Cabe aclarar que en la materia Literatura del Países de Habla Inglesa I los alumnos estudiaron la obra *La Tempestad* de William Shakespeare; es por ello que podemos abordar el tema de contraescritura. *La Tempestad* de Shakespeare se ha convertido en una de las fuentes de metáforas políticas y culturales en Hispanoamérica y el Caribe. Antes que por la presencia de tropos coloniales en su trama y personajes, o la posible alusión al naciente colonialismo inglés en las Américas, la obra representa una parte de la historia cultural latinoamericana por las insistentes lecturas y reescrituras que de ella hacen diversos autores locales. Es por ello que la considero una obra fundamental que se estudia en ambas materias. Aime Césaire fue el ideólogo del concepto de la negritud y toda su escritura ha estado marcada por la defensa de sus raíces africanas. *A Tempest (Una Tempestad)* hace una lectura anticolonialista y subraya el personaje de Calibán quien en este caso es un esclavo africano habitante de una isla en el Caribe. Calibán, como en el original de Shakespeare, no cesa de reclamar por su propia libertad y su propiedad del territorio. Le recuerda cada día a Próspero que aunque sometido por su fuerza y magia; reconoce claramente sus estrategias y va seguir luchando por derrocarlo.

También vemos películas como *The Crucible* (1996) de Nicholas Hytner y *Voces Inocentes* (2004) del director mexicano Luis Mandoki. El film *The Crucible* es particularmente valioso porque Arthur Miller escribe el guión del mismo revisando su obra publicada en 1953. El segundo film transcurre durante la guerra civil salvadoreña en 1980 y se basa en la infancia del escritor salvadoreño Óscar Torres. En este caso los estudiantes pueden establecer un dialogo entre esta película y su lectura de la novela *Mother Tongue* de Martínez.

Por último nos enfocamos en la Literatura de India, un país, esta vez, con una riqueza cultural indiscutible y una producción literaria marcada por los cuatrocientos años de dominio inglés. Aquí el contexto histórico y cultural juega un papel muy importante ya que son fundamentales para entender el discurso literario. Este año vamos a trabajar con relatos de diferentes autores que abordan diferentes temáticas. Los cuentos seleccionados de autores indios son “Stench of Kerosene” de Amrita Pritam, “Circus Cat Alley Cat” de Anita Desai, “An Astrologer’s Day” de R. K. Narayan y “The Grass Eaters” de Krishnan Varma. El relato de Pritam, considerada la primera mujer importante de la literatura punyabí, trata temas como el amor y el matrimonio, la pérdida y la culpa, el rol de la mujer en la sociedad india. La autora cuestiona los conceptos tradicionales del matrimonio y los roles de género dentro de su contexto social y religioso, y los terribles efectos que esto puede tener sobre las personas, en particular las mujeres. Anita Desai es miembro de una generación de escritores indios que se han forjado un lugar en la ficción india contemporánea escrita en inglés. Este cuento presenta a través de los ojos de un niño y de una manera misteriosa, la vida de una mujer entrenadora de leones en un circo. El cuento “An Astrologer’s Day” es una historia de suspenso de un supuesto astrologo que revela las ironías del destino y el rol que la religión tiene en India. R. K. Narayan, destacado miembro del grupo de escritores indios que publican en inglés, de manera muy económica teje las tramas de sus relatos y sitúa todos sus textos en el pueblo ficcional de Malgudi. Su amigo y mentor, el escritor inglés Graham Greene, fue una pieza fundamental para que su obra se empiece a leer en el mundo occidental. Por último “The Grass Eaters”, escrita por Krishnan Varma y situada en Calcuta, cuenta la historia de un hombre, Ajit Babu, que se desempeña como maestro quien nunca ha tenido un lugar digno para vivir. El título refleja la esencia de la historia y perturba al lector ya que le muestra la dolorosa realidad de los intocables en India.

También leemos una selección de la poesía de Nissim Ezekiel y Kamala Das. Cabe señalar que Ezekiel fue una figura fundacional en la historia literaria de India postcolonial, y su poesía es particularmente interesante para la escritura india en lengua inglesa, se puede ver claramente como el poeta se apropia de esta lengua extranjera y la hace suya. Por su parte Das fue una figura inspiradora para las mujeres indias que luchan contra la opresión doméstica y sexual. Formó parte de una generación de escritores indios que utilizaron la lengua inglesa



apropiándose de ella, como modo de expresar sus conflictos personales. También vemos extractos de textos cinematográficos como *Water* (2005) de Deepa Mehta y *Bride and Prejudice* (2004) de Gurinder Chadha. La película *Water* se establece en 1938 y explora la vida de las viudas en un ashram en Benarés. El segundo film es una adaptación de la novela inglesa clásica de Jane Austen *Orgullo y Prejuicio* ambientada al estilo de Bollywood en la ciudad de Amritsar.

Los alumnos leen los diversos textos que les presenta la materia, ahondan en los contextos en que los mismos han sido producidos y los analizan tanto desde un punto de vista literario, prestando atención a los recursos retóricos empleados por los autores, como desde la presencia común en todos los textos de conflictos identitarios y las tensiones que emergen como resultado del dominio imperial en los diversos contextos en que se sitúan los relatos. Esta es una oportunidad para reflexionar sobre distintas aproximaciones a la identidad (esencialistas y no esencialistas); la intersección entre la identidad y la lengua, la etnia, la raza, el género; la hibridación como una categoría de identidad cultural; los problemas de representación de la diversidad cultural y las políticas multiculturales y las diferentes estrategias de integración y diferenciación que se exhiben en los textos a analizar.

Conclusiones

Un programa de estudio es, sin duda, una herramienta del docente y el alumno para construir conocimiento. Lo considero un documento abierto y perfectible. Este que les he presentado, con sus muchas modificaciones, resulta muy útil para fijar la mirada en el otro. Me interesa despertar en los alumnos un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad global y como ésta se articula con nuestra realidad local, tanto argentina como americana. Es también mi propósito alentarlos a conocer producciones literarias que no necesariamente forman parte del canon establecido. Creo que esta materia es una oportunidad para mirar las muchas historias que tejen la trama del mundo en que vivimos. Sostengo además que la literatura ayuda a comprender y tolerar tanto a los otros como a sí mismo. Estudiar literatura nos permite



desarrollar habilidades para interpretar no solo los textos, sino también las complejas relaciones sociales que configuran una época dada.

Quisiera terminar esta presentación con una cita de Gabriel García Márquez cuando recibió el Premio Nobel de Literatura en 1982 que sintetiza el espíritu que quiero que tenga la materia:

Un día como el de hoy, mi maestro William Faulkner dijo en este lugar: «Me niego a admitir el fin del hombre». No me sentiría digno de ocupar este sitio que fue suyo si no tuviera la conciencia plena de que por primera vez desde los orígenes de la humanidad, el desastre colosal que él se negaba a admitir hace 32 años es ahora nada más que una simple posibilidad científica. Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.

Yo creo que esta materia contribuye a eso.

Bibliografía

- Achebe, C. (1958) *Things Fall Apart*. Oxford: Heinemann Educational Publishers (ed. 1971)
- Anzaldúa, Gloria. (1999) *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. 2nd ed. San Francisco: Aunt Lute Books,
- Ashcroft, Griffiths, Tiffin (1989) *The Empire Writes Back*, London: Routledge.
- Atwood, M. (1982) *Dancing Girls*. London: Vintage Books (ed. 1996)

- Cesaire, A. (1969) *A Tempest*. New York: TCG Translations (2002).
- Das, K. (2003) *A Childhood in Malabar. A Memoir*. New Delhi: Penguin.
- Desai, A. (1978) *Games at Twilight*. London: Vintage Books 8ed. 1998)
- Ezekiel, N.(2005) *Collected Poems*. New Delhi: Oxford India Paperbacks.
- Grimson, Alejandro. (2015) *Los Límites de la Cultura: Crítica de las teorías de la Identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, Stuart & du Gay, Paul. *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications, 2003.
- Miller, A. (1953) *The Crucible*. Oxford: Heinemann Educational Publishers (ed. 1992)
- Miller, A. (1995) *Timebends. A life*. New York: Penguin Books.
- Pope, R., (2002).*The English Studies Book*, London: Routledge.
- Sarup, Madan. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Athens: The University of Georgia Press, 1996.
- Spack, R. (ed.) (1998) *The International Short Story*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mesa temática

“Descolonización cultural y epistemologías nuestroamericanas”

“Migraciones de hispanohablantes de México y Caribe a los Estados Unidos de América: configuración de los escenarios lingüísticos, sociales y culturales en las últimas décadas”

Ayelén Argerich, Mónica Beatriz Cuello y Alejandro Moyano

UNLa.

ayerargerich@hotmail.com

mcuello@unla.edu.ar

aamoyano70@gmail.com

Resumen

Esta propuesta refiere al trabajo de nuestro equipo de investigación cuyo propósito es investigar el fenómeno migratorio de la población hispanohablante de México y el Caribe hacia los Estados Unidos de América en los últimos 30 años. Este fenómeno se pone de manifiesto en la cultura y en la lengua de las comunidades en contacto. Como sabemos este proceso ha traído consigo el crecimiento de la población de origen hispano en los Estados Unidos, teñido de la persistencia de las culturas de origen, y muy en especial, del idioma español, lo que le ha conferido un creciente carácter hispanoamericano a la composición de la población estadounidense y su cultura.

Abordamos este tema desde tres ejes de estudio: literario, socio-económico y lingüístico. El eje literario analizará al sujeto migrante, su discurso y su especial construcción de la identidad. También estudiamos el ideal del sueño americano y la manera en que este interpela a los



protagonistas de los siguientes textos literarios: “*Under the Feet of Jesus*”, Helena María Viramontes, “*Dreaming in Cuban*” de Cristina García y “*Almost a Woman*” de Esmeralda Santiago. En cuanto al eje socio-económico en el que se insertan estos sujetos migrantes nos importa destacar su grado de inserción en la sociedad estadounidense y su condición de extranjeros o ciudadanos. Por último abordaremos el eje lingüístico para explorar la incidencia de la lengua migrante, es decir el español y su variante popular, el *spanglish*. Esto surge como consecuencia del crecimiento de la población de origen hispano (lo que da origen al término *hispanounidense*, es decir el español de los Estados Unidos), que ha dado lugar a una hispanización de la cultura y de la lengua del país anfitrión. Nuestras conclusiones parciales reflejan la complejidad del fenómeno que impacta en la construcción de la identidad del migrante, su lengua y la factibilidad de alcanzar el ideal de sueño americano.

Desarrollo del Trabajo

Cuando empezamos a pensar esta cuestión nos surgieron los siguientes interrogantes: ¿Al final del presente siglo, posiblemente asistiremos a un cambio lingüístico y cultural en los Estados Unidos? Este cambio, en caso de que suceda, ¿será tangible en todo el país dado la enorme extensión de los Estados Unidos? ¿Cómo influirá este nuevo escenario en la relación con el resto de América Latina y México en particular? Desde un punto de vista del estudio de la lengua, ¿se modificará tanto el idioma inglés hablado en ese país a tal punto que debemos incluir el estudio del *spanglish* como nueva lengua? ¿La literatura norteamericana dará a luz a nuevos escritores con literaturas bilingües y que ello signifique apartar a la literatura de ese país de la tradicional literatura inglesa euro céntrica? ¿Qué significa para los personajes de las obras literarias el ideal del sueño americano? ¿Cómo lo redefinen de acuerdo a su identidad y contexto? ¿Está la frontera real y metafórica reflejada solo en la literatura o también en otro tipo de textos? ¿Cómo refleja la literatura la cuestión migratoria? Nuestro trabajo intenta encontrar respuestas a algunas de estas cuestiones.

Para desarrollar esta investigación nos abocamos al trabajo en los ejes planteados anteriormente. El eje literario ha trabajado los personajes protagónicos femeninos de las

novelas mencionadas, la construcción de su identidad como sujetos migrantes y la manera en que el ideal del sueño americano las interpela como residentes en los Estados Unidos. Estos relatos si bien son narrados desde contextos de producción distintos, se relacionan desde el sujeto protagonista y el recorrido que éstos hacen en busca de su identidad. La fuerza del elemento femenino y la ausencia de la figura masculina o paterna son elementos que afloran continuamente en los relatos.

Under the Feet of Jesus (1996) es la primera novela de la mexicano-americana Helena María Viramontes. Esta novela también llamada de formación o aprendizaje, está dividida en cinco partes, está narrada desde un narrador en tercera persona y contiene muchos elementos autobiográficos. Nos relata de historia de Estrella, una joven adolescente, quien con su madre Petra, la pareja de ésta, Perfecto Flores, y sus hermanos migran al valle de San Joaquín en el centro de California para trabajar como *piscadores*, es decir campesinos. Viramontes le dedica este texto a la memoria de César Chávez, líder de la Unión de Trabajadores Campesinos, y a sus padres, quienes también trabajaron en una plantación de algodón en California. Estrella se encuentra en el centro del relato que nos muestra su paso de la niñez a la vida adulta.

El segundo texto *Dreaming in Cuban* (1993) es también la primera novela de la escritora cubano- americana Cristina García. La acción se sitúa en Cuba y en los Estados Unidos y cuenta la historia de tres generaciones de la familia del Pino. La novela se focaliza en los personajes femeninos: Celia del Pino, sus hijas, Lourdes y Felicia, y su nieta Pilar. La novela está narrada desde la tercera persona y está dividida en tres secciones, algunas de las cuales están escritas en primera persona mientras que otras son epistolares. El relato no está contado en orden cronológico ya que se mueve entre personajes, lugares y tiempo. La Revolución Cubana es el hecho histórico que marca las vidas de las protagonistas del relato. Mientras que Celia es una fervorosa militante de la Revolución y admiradora de la figura de Fidel Castro, su hija Lourdes es víctima de los abusos cometidos por el nuevo régimen y escapa a los Estados Unidos con su esposo Rufino Puente y su pequeña hija Pilar. Felicia, la segunda hija de Celia, comienza a practicar *Santería* y sufre una enfermedad mental de la que no puede recuperarse,



sus alucinaciones impactan negativamente en la vida de sus hijos y terminan con su propia vida.

Almost a Woman de Esmeralda Santiago es el segundo volumen de la trilogía autobiográfica de Santiago: *When I was Puerto-Rican* (1994), *Almost a Woman* (1998) y *The Turkish Lover* (2004) relatan su vida desde su infancia en una zona rural de Puerto Rico hasta su juventud en los Estados Unidos. En *Almost a Woman*, el texto que nos ocupa, la protagonista relata su migración, junto a su madre y hermanos, desde su Macún natal a Brooklyn, Estados Unidos. El contexto urbano de Brooklyn en los años sesenta es clave para que Negi construya su identidad híbrida y delinee su ideal del sueño americano. Como migrante, Negi está atravesada por dos culturas: la suya propia, que viene en sus valijas junto con sus pertenencias, y la del país que la recibe, que con el correr del tiempo se configura en su nueva cotidianeidad. ¿Cómo impactan los aspectos constitutivos de la configuración cultural que ofrece el Brooklyn de los sesenta en una joven migrante de condición humilde?

Los estudios del concepto de identidad han tomado creciente importancia en el contexto actual y son particularmente significativos para abordar estos textos de tres jóvenes migrantes. Nos interesan particularmente los desarrollados por Stuart Hall y reflejados en su ensayo “Who needs identity?” (1996). El autor define a la identidad como un punto de encuentro, un punto de sutura entre los discursos y las prácticas que nos interpelan como sujetos sociales. Hall sostiene que la identidad es una posición que el sujeto debe adoptar en relación con el otro sabiendo que es una representación y que como tal es un constructo hecho a partir de una división o carencia. ¿Qué sucede con la identidad del sujeto migrante? Con respecto a esto el estudioso indio Madan Sarup, en *Identity, Culture and the Postmodern World* (1996), coincide con Hall y también define a la identidad como una construcción y sostiene que la identidad se construye a través de estructuras sociales que determinan la conducta del sujeto. Sarup establece una relación entre identidad y migración y sostiene que la identidad puede ser híbrida y estar desplazada cuando los sujetos cruzan fronteras y puede estar constituida por la comunidad, familia, región y Estado nación. Esto es particularmente significativo ya que algunos personajes de los textos del corpus son sujetos migrantes.



Este concepto, y su relación con los estudios de género, también es desarrollado por la pensadora mexicano-americana Gloria Anzaldúa en su obra *Borderlands/La Frontera* (1999). Aquí la autora toma como referente a la mujer chicana para desarrollar su Teoría de la Conciencia Mestiza, esta teoría también se puede aplicar a las protagonistas femeninas de los relatos. Este modelo ubica en el centro de la discusión a las mujeres de la clase trabajadora, quienes son desplazadas y marginadas por su género, etnia e identidad sexual. Anzaldúa llama a esta mujer la *nueva mestiza* y explica que es el resultado de un cruce racial, ideológico, cultural y biológico que produce una conciencia distinta. La autora argumenta que aquellas mujeres que cuestionan las restricciones que experimentan en la frontera (la considera tanto desde un punto de vista concreto como metafórico), desarrollan una nueva conciencia opositora. Describe a esta mujer como un ser tricultural (nacido en una cultura, habitante de dos, frecuentemente transitando territorios de tres culturas y sus sistemas de valores), monolingüe, bilingüe o multilingüe en un estado de permanente transición, que enfrenta el dilema de la mezcla de razas.

Para completar este marco teórico considero la concepción de identidad que hace el antropólogo argentino Alejandro Grimson en su obra *Los Límites de la Cultura*. Grimson sostiene que en un contexto histórico específico, una sociedad tiene:

Una caja de herramientas identitaria, un conjunto de clasificaciones disponible que permite a sus miembros identificarse e identificar a los otros. Algunas de esas categorías son antiguas, otras son recientes, algunas fueron fabricadas localmente, otras han viajado desde lugares remotos. (2015; p. 184)

Por ejemplo, en ciertas sociedades latinoamericanas podrán encontrarse términos como negro, afro, indígena, mestizo, obrero, proletario, campesino, cholo, criollo, colono, así como nominaciones provinciales, partidarias, musicales, de género y muchas otras. Todas estas



aproximaciones a la identidad, que se complementan unas a otras, tienen un denominador común, su concepción de la identidad como una construcción permanente.

Las protagonistas de los relatos son jóvenes migrantes que salen de su país natal, México, Cuba y Puerto Rico para dirigirse a los Estados Unidos. Las mueven diferentes motivaciones, tanto políticas como socio-económicas. En el país que eligen para residir el ideal del sueño americano emerge como una meta a la que muchos extranjeros desean aspirar.

¿De qué se trata esto? El ideal del sueño americano se definió considerando lo expresado por dos autores principalmente: el franco-americano J. Hector St. John de Crèvecoeur, quien se refiere al sueño americano en el siglo XVIII y James Truslow Adams, quien acuña la frase en el siglo XX. Crèvecoeur publica en 1782 una serie de cartas en el volumen *Letters from an American Farmer*, en las que se refiere al surgimiento de una identidad americana. En la tercera de estas cartas, el autor señala el espíritu que caracteriza a América al referirse a las diferencias que existen con respecto a Europa en cuanto a la ausencia de clases sociales y la igualdad de oportunidades para todos aquellos que decidan emigrar a ese territorio. También se refiere a la libertad de culto que caracteriza al nuevo suelo donde la iglesia no tiene dominio ni poder sobre esas tierras ni sobre las personas que las habitan. Estos conceptos van a ser tomados por Truslow Adams quien populariza la frase “*el sueño americano*” en su texto *The Epic of America* (1931) y describe el ideal del sueño Americano como “ese sueño de una tierra en la que la vida debe ser mejor y más rica y plena para todos, con la oportunidad para cada uno de acuerdo a la habilidad o el logro” (412). Las nociones de igualdad, esfuerzo personal, orden social y progreso son los rasgos que definen este modelo.

Recientemente Bob Skandalaris y Amber Clark definen el sueño americano y lo analizan desde el punto de vista del desarrollo y éxito de la nación en *The Evolution of the American Dream: How the Promise of Equal Opportunity Became a Question for Equal Results* (2011). Este texto resulta esclarecedor al momento de ver cómo el concepto del sueño americano ha ido cambiando a lo largo de los siglos XX y XXI. Los autores plantean interrogantes acerca de la validez del sueño americano para los americanos, si es necesario redefinirlo o, si simplemente tiende a desaparecer. Sostienen que en el inicio del nuevo milenio la autoindulgencia parece

ser la característica saliente de muchos ciudadanos, éstos viven un sueño americano de seguridad y riquezas, sin riesgos y sin trabajo duro. También se preguntan cómo se redefine este ideal en un era de capitalismo global en la que el sueño americano puede contrastarse con el sueño de los inmigrantes chinos, indios, latinos, entre otros. En nuestra opinión, las protagonistas de los textos del corpus literario comparten las características de estos migrantes y es por ello que podemos decir que subvierten el concepto del sueño americano tradicional y lo adecuan como jóvenes migrantes en los años setenta.

La más reciente aproximación al ideal del sueño americano la hace Noam Chomsky en el documental *Requiem for the American Dream* (2015), dirigido por Peter Hutchison y Kelly Nycks. El film muestra una serie de entrevistas a Noam Chomsky en las que el pensador discute cómo la concentración de riqueza y poder por parte de una pequeña élite ha polarizado a la sociedad norteamericana y ha traído aparejado el descenso de la clase media.

La lectura y el análisis de los textos literarios nos muestran una marcada diferencia entre el contexto urbano y el rural. La protagonista de “*Under the Feet of Jesus*” es una jovencita trabajadora rural que no se siente interpelada por este ideal, ella piensa que está en un país que utiliza sus huesos y los de sus semejantes para seguir funcionando:

She remembered the tar pits. Energy money, the fossilized bones of energy matter. How bones made oil and oil made gasoline. The oil was made from their bones, and it was their bones that kept the nurse’s car from not halting on some highway, kept her on her way to Daisyfield to pick up her boys at six. It was their bones that kept the air conditioning in the cars humming, that kept them moving on the long dotted line on the map. Their bones. Why couldn’t the nurse see that? Estrella had figured it out: the nurse owed them as much as they owed her. (148)



En cuanto al eje lingüístico hemos realizado un trabajo llamado “El Español de los EUA como fruto de la hibridación: nuevos dilemas en traducción” que estudia el intenso fenómeno migratorio de la población hispanohablante de México y el Caribe hacia los EUA que tiene lugar en los últimos 30 años. Esto se manifiesta en la cultura y en la lengua de ambas comunidades en contacto, y ha traído consigo el crecimiento de la población de origen hispano en los EUA. En este marco en que la hibridación es una realidad cuyo presente parece persistir en fronteras que se diluyen y se preservan a la vez, abordamos los aspectos ligados a la traducción dentro del entorno de hibridismo y el papel del Traductor como mediador comprometido entre ambas lenguas, a la luz de las políticas lingüísticas emergentes en las décadas recientes.

Resulta relevante que el español escrito que se usa en los EUA para informar y comunicar es en vastísima medida un mero producto de la traducción. Dado el creciente número de hispanohablantes y por ende el aumento exponencial en el uso del español, emerge este singular escenario, en que los estudios de traducción carentes de investigación teórica y empírica, solo se centran en la realidad de una lengua que evoluciona dentro de una sociedad bilingüe como son EUA en la actualidad. Entendemos que la traducción como disciplina que opera en la brecha entre estas dos culturas, en tensión, debe responder con criterios y estrategias que sean relevantes a las necesidades comunicativas de los sujetos que habitan estos espacios.

Con respecto al trabajo sobre el eje socioeconómico hicimos un recorrido histórico que comienza con la Ley de Inmigración firmada por el presidente Calvin Coolidge en 1924. Dicha Ley permitía la inmigración a personas del norte y occidente de Europa pero consideraba inapropiada a los candidatos de países del sur y este de Europa, Asia y África. Luego analizo el cambio de la economía en ese país y hago una reseña de la importancia de la inmigración y su impacto en la economía del mismo. El actual momento socio-económico que viven los EUA, a partir de la presidencia de Donald Trump, ha puesto de manifiesto un enorme problema subyacente en la estructura económica de ese país: ¿Cómo continuar siendo una nación anglosajona-europea, y a la vez, proveer al capitalismo del siglo XXI una mano de obra barata? ¿Se puede expulsar a los hispanos ilegales sin dañar la estructura productiva? Si solo se

expulsara el 10% de los indocumentados el daño colateral al consumo y la producción afectaría más del 3% del PIB. Además, cuál sería el daño cívico moral a la tan proclamada “Land of the free” (Tierra de la Libertad).

Hemos recabado datos sobre la cuestión de los inmigrantes provenientes del América Latina y el Caribe. Todas las estadísticas han revelado las habilidades de los actuales inmigrantes comparándolas con las habilidades de los trabajadores preexistentes. Según estos datos los hispanos cuentan con baja categorización laboral ya que por lo menos el 60% de ellos no completa sus estudios secundarios. Estos factores influyen negativamente en la elección de elegir un trabajador de baja calificación. Sin embargo, este impacto resulta más débil en ciudades grandes donde la ocupación de mano de obra para trabajos simples se requiere en forma más abundante. Como ejemplo típico son los mozos en restaurants, mucamas, etc. El efecto e impacto que la inserción de estos inmigrantes ilegales produce al mercado laboral formal ha sido una preocupación central en las últimas décadas. La pregunta sigue siendo la misma: la incidencia de estas personas como consumidores es sin dudas positiva. Pero, ¿qué ocurre en el mercado laboral? Sin dudas el impacto es altamente negativo al existir un mercado salarial marginal. Prueba de ello es que en los últimos veinte años el salario promedio en los EEUU no deja de caer como nunca antes en la historia de este país. Esta tendencia ha llegado hasta los más altos centros de estudio de Economía al examinar qué hace que los precios de los servicios y bienes suban y bajen.

Un ejemplo siempre presente es lo que ocurrió el 20 de Abril de 1980. En esa ocasión Fidel Castro autorizó la emigración de cubanos hacia los EEUU. Más de 130.000 cubanos aceptaron la oferta y emigraron. Este hecho, marcó parámetros en el aspecto económico nunca antes tenidos en cuenta. El estado de la Florida y sus trabajadores tuvieron que responder a este nuevo e impensado desafío. La reacción del mercado laboral fue una sobre abundancia de trabajadores no calificados con la consecuente disminución del salario real ofrecido. No ocurrió lo mismo fuera de las grandes ciudades. Nunca antes la Economía se vio desafiada a tener en cuenta estas hipótesis.

Si comparamos el mercado laboral en Miami antes y después del año 1994 quedó claramente demostrado que la situación económica (poder adquisitivo) haya empeorado notablemente. Especialmente en la población afro americana el desempleo subió del 10% al 14% creando un enorme resentimiento en dicha población. Los estudios realizados sobre el mercado laboral en los últimos 25 años demuestran que cualquier intento serio para medir el impacto de los inmigrantes debe cuidadosamente comparar las habilidades de los inmigrantes con las habilidades de los trabajadores existentes en esa región. También quedó fehacientemente demostrado la correlación negativa que prima entre grupos por nivel de educación y edades. Estas estadísticas llevadas a cabo después del año 1980 permiten establecer los cambios de los cuales EUA no ha logrado superar. Asombrosamente, en términos de moneda constante la baja de salarios entre 1979 y 1985 supera al -30%.

¿Qué sucede con la inmigración mejicana a los Estados Unidos? Después de cuatro décadas de un constante crecimiento, la cifra de inmigrantes mejicanos hacia los EEUU ha permanecido estable en los últimos tres años, según datos del 2015. En el año 1994 más de 11,7 millones de inmigrantes mejicanos residían en los EEUU, totalizando el 28% de los extranjeros que vivían en ese país, sin duda el grupo de inmigrantes más grande en la historia del país. Entre los años 2006 y 2010 se produce una verdadera avalancha de inmigrantes. En el año 1990 había 4,3 millones, pasando esa cifra a casi 12 millones a mediados del 2014. La mayoría de estos inmigrantes se han radicado en los estados de California (37%) y Texas (21%). A consecuencia de este fenómeno la ciudad de Los Ángeles se convirtió en la mayor ciudad de habla hispana de los EEUU con más de 2 millones de residentes mejicanos. A los cuales hay que agregar otros tantos provenientes de distintos países del Caribe y América Latina.

Es válido señalar que, en su gran mayoría, estos inmigrantes no conocen el idioma inglés y eso dio como resultado la agrupación en ciudades y en los estados antes mencionados. En su gran mayoría (62%) de los recién llegados se ocupan en tareas con un ingreso bajo, menos de US\$ 30 mil anuales, comparado con el promedio de US\$ 55.000 anuales. Debido a la falta de conocimiento del idioma que los obliga a agruparse en comunidades, se ha producido un extraordinario avance en la difusión y utilización del *Spanglish* que en el siglo XXI comienza

a superponerse con el *General English* el cual ha incorporado interminables listas de vocablos tomados del habla de estos nuevos inmigrantes.

Algunas conclusiones

De acuerdo a lo estudiado hasta el momento en la investigación que estamos culminando confirmamos nuestra hipótesis inicial que hay una estrecha relación entre los tres ejes. Hemos desarrollado nuestros objetivos generales ya que estamos estudiando el fenómeno migratorio desde el punto de vista económico social, cultural y ver cómo opera la traducción en este escenario.

Se pudo describir el ideal del sueño americano de acuerdo a lo expresado por J. Hector St. John de Crèvecoeur, James Truslow Adams, Bob Skandalaris y Amber Clark, y por último Noam Chomsky. Estamos viendo cómo éste se redefine para los migrantes latinoamericanos. Todo esto necesariamente impacta en la cultura de los Estados Unidos y se refleja en América Latina.

Estamos estudiando el escenario real de la lengua española en los EUA en el pasado, presente y su proyección a futuro con especial énfasis en la traducción de documentación del sector público y privado.

Esto nos mostró que el contexto es más complejo de lo que inicialmente pensábamos por eso decidimos abordar en esta nueva instancia el problema a investigar desde una perspectiva transdisciplinar considerando aspectos filosóficos, éticos, sociológicos, político-económicos, lingüísticos y culturales. Es por ello también que para ahondar en la cultura seleccionamos antologías de cuentos producidos por escritores del Caribe en lugar de novelas. Estos textos son *Stories from Blue Latitudes: Caribbean Women Writers at Home and Abroad* de Elizabeth Nunez (Editor), Jennifer Sparrow (Editor), *Border Crossings: A Trilingual Anthology of Caribbean Women Writers* de Nicole Roberts (Editor), Elizabeth Walcott-Hackshaw (Editor) y *Her True, true Name*, de Pamela Mordecai y Betty Wilson (eds.). Creemos que de este modo tendremos un panorama más amplio para indagar sobre estos temas



- **Bibliografía**
- Anzaldúa, Gloria. *Borderlands/ La Frontera. The New Mestiza*. 2nded. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.
- Borjas, George. *Immigration Economics*. Harvard: Harvard University Press. 2014.
- Garcia, Cristina. *Dreaming in Cuban*. New York: Ballantine Books, 1992.
- Gómez Font, Alberto. (2015) *Gómez Font no descarta que 'algún día' el español de Estados Unidos sea la referencia internacional de este idioma*. En Europa Press <http://www.20minutos.es/archivo/2015/04/24/>
- Grimson, Alejandro. (2015) *Los Límites de la Cultura: Crítica de las teorías de la Identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- López Chávez, América. *La intensificación de la inmigración latinoamericana en los Estados Unidos y el caso de la inmigración mexicana en los territorios del sur; Simplificación en la política, cultura e identidad del país; y el fortalecimiento de una identidad Iberoamericana por medio de la Carta Cultural Iberoamericana* en http://www.academia.edu/1250394/Migraci%C3%B3n_Latinoamericana_en_los_Estados_Unidos
- Marrow, Helen, *New Destination Dreaming: Immigration, Race, and Legal Status in the Rural American South*. Stanford: Stanford University Press. 2011
- Molinero, Leticia. *La traducción al español en los Estados Unidos: las presiones del mercado* en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/molinero_1.htm
- *El español de los Estados Unidos: un nuevo punto de partida*. ANLE: <http://www.anle.us/usr/docs/el-espanol-de-eeuu.pdf>. 2011.
- *La traducción al español de los Estados Unidos*. V Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.

- Otheguy, Ricardo. *El llamado espanglish*. Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Madrid: Instituto Cervantes & Editorial Santillana, 2009. 229.
- Santiago, Esmeralda. *Almost a Woman*. New York: Vintage Books, 1998.
- Sarup, Madan. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Athens, G.: The University of Georgia Press, 1996.
- Skandalaris, Bob y Clark, Amber. *The Evolution of the American Dream: How the Promise of Equal Opportunity Became a Quest for Equal Results*. Auburn Hills: Pembroke Publishing LLC, 2011.
- Viramontes, Helena María. *Under the Feet of Jesus*. United States of America: Plume Books, 1996.