

del prudente **saber** y el
máximo posible de
sabor

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos
Paraná, Entre Ríos, Argentina
Año XIX, N° 10, enero-diciembre 2018
ISSN 1515-3576



AUTORIDADES

Decana

Mg. Gabriela Bergomás

Vicedecano

Dr. Alejandro Ramírez

Secretario General

Lic. Mauro Alcaraz

Secretaria Académica

Mg. Dariela Brignardello

Secretario de Extensión y Cultura

Lic. Juan Manuel Giménez

Secretaria de Investigación y Posgrado

Dra. Carina Cortassa

Facultad de Ciencias de la Educación
Alameda de la Federación 106
(3100) Paraná, Entre Ríos, Argentina



del prudente saber y el máximo posible de sabor
Año XIX, N° 10, enero a diciembre de 2018
ISSN 1515-3576 | ISSN digital 2618-4141

DIRECCIÓN EDITORIAL

Dr. Mario Sebastián Román

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Nora Delgado

Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Prof. Gustavo Lambruschini

Universidad Nacional de Entre Ríos-Universidad
Autónoma de Entre Ríos, Argentina

Dra. Lila Luchessi

Universidad de Buenos Aires-Universidad
Nacional de Río Negro, Argentina

Lic. Adriana Miguel

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Prof. Liliana Petrucci

Universidad Nacional de Entre Ríos-Universidad
Autónoma de Entre Ríos, Argentina

Dra. Myriam Southwell

FLACSO-Universidad Nacional de La Plata,
Argentina

CONSEJO ASESOR

Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos

Departamento de Investigaciones Educativas,
Centro de Investigación y Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional y División de
Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía
y Letras-Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Dra. Ana María Camblong

Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Dra. Sandra Carli

Universidad de Buenos Aires-Instituto de
Investigaciones Gino Germani-CONICET,
Argentina

Dra. Mónica Cohendoz

Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires, Argentina

Dra. Susana Frutos

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. Barbara Göbel

Ibero-Amerikanisches Institut, Preußischer
Kulturbesitz, Alemania

Dr. Vicente Peña Saavedra

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mg. María Lucrecia Reta

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dr. Stefan Rinke

Freie Universität Berlin, Alemania

Dra. Sandra Valdetaro

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Secretaría de Redacción

Lic. María de los Ángeles Rodríguez

Gestión Editorial

Lic. Marina Edit Hedrich

Becaria de Formación de Recursos Humanos

Téc. Sabrina Colliard

Diseño y diagramación**Área Gráfica, CePCE**

Mg. Regina Kuchen

Prof. Fortunato Galizzi

Lic. María Lucrecia Grubert

DGCV Florencia Hernández Ross

Del prudente saber y el máximo posible de sabor es una publicación de periodicidad anual (enero a diciembre de cada año) editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná, Argentina). Su objetivo es difundir resultados de investigaciones y producción teórica en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, publicando textos inéditos. El contenido de la revista está dirigido a investigadoras/es, docentes, estudiantes de grado y posgrado en los campos de conocimiento antes mencionados. Se reciben textos en español que son revisados inicialmente por el equipo editorial, y tras comprobarse que reúnen los requisitos formales y los estándares científico-académicos, son enviados a evaluadoras/es expertas/os en el tema, externos (sistema de arbitraje doble-ciego, a fin de garantizar el anonimato de autoras/es y evaluadoras/es).



delprudentesaber@yahoo.com.ar



www.facebook.com/delprudentesaber

Sumario

- 13-37 MARÍA ANGELINA CAZORLA | Las diferencias ideológicas sobre la posición dominante del inglés en el ámbito de la globalización en el siglo XXI
- 39-63 ROXANA GUADALUPE RAMOS VILLALOBOS | Por qué bailar
- 65-91 JUAN ALBERTO FRAIMAN | Trabajo e interacción: interpretación reivindicativa de un temprano tópico habermasiano
- 93-111 BRENDA HIDALGO | Ingresar al campo: espacios penitenciarios, condiciones de acceso y posibilidades de trabajo
- 113-141 LEANDRO ROMERO | Apuntes reflexivos sobre el texto *La resistencia simbólica en las haciendas de la sierra sur peruana* de Verónica Giordano. Entre lo imaginario y simbólico en la elucidación de la dominación histórico social
- 143-167 NATALIA ANABEL VUKSINIC | La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad
- 169-196 REGINA KUCHEN, LEA LVOVICH | Cuando la radio iba a la escuela

Summary

- 13-37 MARÍA ANGELINA CAZORLA | Ideological differences on the dominant position of English language in the field of linguistic globalization of the 21-st century
- 39-63 ROXANA GUADALUPE RAMOS VILLALOBOS | Why to dance?
- 65-91 JUAN ALBERTO FRAIMAN | Labour and interaction. A vindicating interpretation of early Habermasian topical
- 93-111 BRENDA HIDALGO | Into the field: penitentiary spaces, access conditions and work possibilities
- 113-141 LEANDRO ROMERO | Reflections on the text *The Symbolic Resistance of the 'Haciendas' in the Southern Peruvian 'Sierra'* by Verónica Giordano. Between the imaginary and the symbolic in the explanation of socio-historical domination
- 143-167 NATALIA ANABEL VUKSINIC | The training and the work of teachers at the end of the decade of the 60 in Argentina: the reconfiguration of a position and the construction of an identity
- 169-196 REGINA KUCHEN, LEA LVOVICH | When the radio went to school

Editorial

Poner en palabras: sobre los recorridos en este volumen

Sin embargo, el mundo resiste a las tentativas
de ponerlo en palabras.

MICHEL ONFRAY en *Teoría del viaje. Poética de la geografía*

El décimo volumen de nuestra publicación se despliega en la escritura de autoras y autores de diversas universidades nacionales (Universidad Nacional del Nordeste, de Catamarca, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, de Entre Ríos), de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza «José Simón» del Instituto Nacional de Bellas Artes (México).

Una mirada problematizadora sobre la posición dominante contemporánea del inglés se presenta en el artículo de María Angelina Cazorla, quien avanza sobre el análisis de «las estrategias discursivas de cinco lingüistas procedentes de diferentes contextos etnolingüísticos quienes se expresan acerca del imperialismo lingüístico de la lengua inglesa y sus repercusiones desde tres posiciones diferentes». Roxana Ramos Vilallobos, desde una mirada histórica, se detiene en momentos del espacio biográficos que organiza en torno a la bailarina y maestra mexicana Socorro Batista, focalizando en el aspecto de la danza que «proporciona al ejecutante un conocimiento cinestésico que le permite expresarse a través de la sensibilidad artística expansiva», pero a la vez involucrando dimensiones lúdicas y beneficios para la salud. La obra de Jürgen Habermas, ampliamente estudiada y discutida, es objeto de reflexión en el artículo de Juan Fraiman, quien introduce en su lectura del filósofo alemán «la influencia pocas veces reconocida de Hannah Arendt» para sostener que «la tesis en torno a trabajo e interacción continúa siendo valiosa y, a la vez, controvertida para el marxismo, en tanto supone un

antídoto frente a posturas deterministas y productivistas y significa una reivindicación de la política como praxis social». A partir de la exploración de un «texto fílmico», Brenda Hidalgo comparte experiencias en contextos educativos en unidades carcelarias, que son puestas en texto a partir de «un análisis etnográfico sobre las condiciones de acceso y la construcción de datos al interior de instituciones complejas como las cárceles». Leandro Romero relee el clásico texto de Verónica Giordano sobre la resistencia simbólica en las haciendas sur peruanas en el pasaje del siglo XIX al XX, lo que le permite «subrayar el potencial analítico de lo imaginario y lo simbólico en tanto que dimensiones fundamentales del trabajo científico sobre lo histórico-social». La historia de la educación argentina de la segunda mitad del siglo pasado encuentra su espacio en dos artículos: por un lado, en el trabajo de Natalia Vuksinik quien estudia, a fines de la década de 1960, «las reconfiguraciones que operan en torno a la identidad docente ... que sintetizan las transformaciones del sistema de formación docente en Argentina» y que dieron lugar, sostiene la autora, a la «tercerización del magisterio». Asimismo, Lea Lvovich y Regina Kuchen analizan un ciclo de educación a distancia desarrollado en nuestro país entre 1977 y 1983, destinado a docentes de escuelas primarias santafesinas, organizado como «una propuesta multimedial en la que el medio principal, la radio, se complementaba con material impreso enviado por correspondencia».

Siempre manteniendo el tono polifónico de la publicación, se trazan recorridos escriturales e invitaciones a las lecturas, insistiendo y renovando la apuesta y el desafío de ofrecer un espacio estimulante para la producción y el debate intelectual sobre el presente y el pasado, sobre el aquí y el allí, sobre «el» mundo y los mundos posibles, a pesar de que, según anuncia lúcidamente Michel Onfray, el mundo resista a las tentativas de ponerlo en palabras.

Dr. M. Sebastián Román
Director Editorial

Las diferencias ideológicas sobre la posición dominante del inglés en el ámbito de la globalización en el siglo XXI

María Angelina Cazorla | UNNE
angelinacazorla@hotmail.com

Resumen

La posición dominante del inglés estándar como lengua mundial es un claro signo de la globalización, tanto lingüística como cultural, pedagógica, comunicativa y económica, iniciada por el neoliberalismo predominante a fines de siglo XX. El trabajo se plantea como un estudio descriptivo-explicativo que intenta rastrear las creencias e ideologías lingüístico-culturales subyacentes en las estrategias discursivas de cinco lingüistas procedentes de diferentes contextos etnolingüísticos, quienes se expresan acerca del imperialismo lingüístico de la lengua inglesa y sus repercusiones desde tres posturas diferentes. Se demostrará que las fronteras de estas posiciones, antagónicas y aparentemente irreconciliables, son móviles, flexibles, dinámicas y contextuales. Si bien, por un lado, se reconoce el papel privilegiado y hegemónico de la lengua occidental más hablada en el mundo y se acepta la idea de que el inglés, como lengua franca, es una buena solución (aunque no la única) a los problemas de comunicación por cuestiones pragmáticas. Por el otro, la linguodiversidad en la que está inmersa nuestra área de trabajo, el Nordeste Argentino, nos impone la necesidad de conocer, mantener y usar otras lenguas, aparte de la anglosajona.

Palabras clave: globalización, imperialismo lingüístico, lengua franca

Las diferencias ideológicas sobre la posición dominante del inglés en el ámbito de la globalización en el siglo XXI

Ideological differences on the dominant position of English language in the field of linguistic globalization of the 21-st century

Páginas 13 a 37 en: *del prudente saber y el máximo posible de sabor* | N° 10, 2018 | ISSN: 1515-3576

Ideological differences on the dominant position of English language in the field of linguistic globalization of the 21-st century

Abstract

The dominant position of Standard English as a world language is a clear sign of linguistic, cultural, educational, communicative and economic globalization initiated by neoliberalism in the late 20th century. This paper is a descriptive and explanatory study that attempts to trace the beliefs and linguistic-cultural ideologies which underlie the discursive strategies of five linguists from different ethno-linguistic contexts, who express themselves about the linguistic imperialism and its impact, adhering to three different points of view. We will see that the boundaries of these antagonistic and apparently irreconcilable positions are mobile, flexible, dynamic and contextual. It is widely recognized the privileged and dominant role of western most spoken language in the world and it is accepted the idea that English, as a lingua franca, is a good solution (but not the only one) of communication for pragmatic issues. However, the lingual diversity in which is inserted our working area, on the NE of Argentina, forces us to know, maintain and use other languages than English.

Keywords: globalization, linguistic imperialism, lingua franca

Las diferencias ideológicas sobre la posición dominante del inglés en el ámbito de la globalización en el siglo XXI

1. Introducción

La aparición de bibliografía acerca del inglés como lengua franca, lengua global y tanta otra diversidad terminológica afín —mundial, universal, internacional, estándar euro-inglés—, nos hace pensar que, sin lugar a dudas, la lengua inglesa es, al menos, una de las más necesitadas, aprendidas, enseñadas, habladas, usadas y la que más pasiones, a favor y en contra, despierta. Tras la Segunda Guerra Mundial y, posteriormente, con la desintegración de la Unión Soviética, a nivel global se abrieron las puertas a organizaciones mundiales de carácter político y económico, en las cuales es cada vez más necesaria la comunicación entre distintos pueblos y culturas. Desde entonces, el inglés como lengua de uso internacional es ampliamente tratado en la literatura desde diferentes perspectivas y múltiples puntos de vista. Muchos autores tienden a destacar lo positivo, otros tantos lo negativo y otros pocos lo neutral de esta situación global. Todos tratan de justificar los motivos del presente estatus, predecir el futuro lingüístico o indicar las consecuencias de la situación hegemónica actual. Estos aspectos coinciden con las repercusiones de las creencias, visiones, idealizaciones e ideologías lingüístico-culturales subyacentes en las representaciones sociales de ciertos grupos dominantes.

2. Método

En primer lugar, instalamos nuestra indagación en el marco teórico conceptual de las formaciones discursivas¹ y las ideologías lingüístico-culturales². Nos encontramos así frente a textos constituidos en un determinado corpus, surgido del problema que nos hemos planteado: las diferencias ideológicas sobre la posición dominante u oficial del inglés en el ámbito de la globalización lingüística del presente milenio. La simple lectura permitió seguir ciertas rutinas exploratorias y reconocer diferencias en las estrategias discursivas implementadas en estas tres posturas netamente diferentes. Esto nos llevó a tomar decisiones metodológicas en cuanto al modo de abordar

la práctica interpretativa. En este caso, optamos por el análisis contrastivo del discurso que propone Elvira Narvaja de Arnoux como instrumento que permite reconocer, delimitar y enfrentar formaciones y prácticas discursivas y posicionamientos ideológicos con la articulación de saberes provenientes de las ciencias del lenguaje. Al contrastar textos donde se analiza la dimensión interpersonal de los lingüistas y los modos de organización y estructuración de discurso, se extraerán y analizarán proposiciones recurrentes que se puedan comparar entre sí. En los procedimientos exploratorios deberemos reconocer, entonces, marcas discursivas cuya recurrencia implique ciertas preferencias ideológicas, rasgos verbales asociados a una práctica social e indicios reveladores que orienten la búsqueda de constantes y regularidades para construir una mejor interpretación. Lo que está en juego en este análisis contrastivo del discurso es construir procedimientos que expongan la mirada lectora a datos imprescindibles contruidos por el discurso e inferencias indiciales estratégicas de los sujetos. En los análisis se articularán lo discursivo y lo ideológico, presentando esas marcas como indicios de operaciones y representaciones de sujetos ideológicamente «situados». Abordaremos, entonces, cada texto atendiendo a la figura del enunciador, a la ideología lingüística y formaciones discursivas con él asociadas, y a aspectos estilísticos y composicionales que nos parezcan relevantes en la medida en que podamos vincularlos con los posicionamientos respectivos. En todo momento, buscaremos articular modos de enunciación y lugares sociales, culturales e ideológicos.

3. Resultados

3.1. DAVID CRYSTAL

El capítulo 1 de su libro *English as a global language* comienza con una pregunta: *Why a global language?*, seguida de una afirmación: *English is the global language*. Este reconocimiento público del estatus global/mundial genuino del inglés, según Crystal, proviene de la década del noventa — desde 1950, para ser más exactos— y es actualmente una realidad política y cultural. En los párrafos que siguen al apartado: *What is a global language?*, del capítulo 1, el lingüista nos ofrece su definición en los siguientes términos:

To achieve such a status, a language has to be taken up by other countries around the world. They must decide to give it a special place within their communities, even though they may have few (or no) mother-tongue speakers. There are two main ways in which this can be done. Firstly, a language can be made the official language of a country, to be used as a medium of communication in such domains as government, the law courts, the media, and the educational system. (...) Secondly, a language can be made a priority in a country's foreign-language teaching, even though this language has no official status. (Crystal, 1997: 2-3)

David Crystal usa indistintamente las frases «global English» y «world English/language» para referirse a la lengua inglesa. Sin embargo, interpreta singularmente la frase inglés global/mundial, ya que espera que los estándares uniformes de la lengua inglesa sean universales y comunes para todos los hablantes —nativos y no nativos— y para todas las variedades de esta lengua, muchas de las cuales no son mutuamente inteligibles. Crystal tiene un sueño utópico: lograr que toda la población mundial se entienda a través de una lengua franca común que supere la diversidad y pluralidad y que garantice la paz, la unión, la cooperación mutua y el entendimiento universal. Si esto prosperara, sería como lograr la uniformidad lingüística prebabélica en la historia de la expansión de lenguas «(...) the choice of a lingua franca has to be made, and English is the first choice of most» (Crystal, 1997: 87).

Si bien, para Crystal, es legítimo que se considere a esta lengua como global (por su vertiginosa expansión geográfica y demográfica y porque sirve como lengua franca internacional en varios dominios), advertimos que nunca podrá ser uniforme porque continuará adquiriendo y adaptándose a las características locales y regionales, como lo ha hecho hasta ahora con el surgimiento de New/Other Englishes.

Todos los mapas políticos, gráficos, tablas, cifras y datos que ilustran sus comentarios hipervaloran el inglés, aceptando la posición de este como principal candidato a ser la lengua común de comunicación mundial, la lengua para lograr la inteligibilidad y la intercomprensión universal. Crystal destaca que el entendimiento, la paz, la unión y la cooperación mutua que puede darse

entre miles de lenguas deben estar orientados a una sola lengua común, global, mundial, planetaria o universal. Este autor galés tiene la fortuna de hablar, como lengua materna (L1), la lengua que según él es la más apropiada para cumplir ese rol. Así, intentará transmitir, con este libro elaborado a pedido del presidente y director de la organización U.S. English, el beneficio a otros que están en injusta desventaja lingüística. El autor reconoce la superioridad del inglés al ser la lengua más ampliamente enseñada, estudiada, hablada y usada. El inglés es «a language "on which the sun never sets"» (Crystal, 1997: 10). Según Crystal, ninguna otra lengua en la historia lingüística ha alcanzado un perfil tan amplio, «if we exclude Latin, which was in a sense "global" when the world was much smaller» (Crystal, 1997: 190).

Los factores geohistóricos, políticos, militares, financieros, el legado sociocultural (expuestos en los capítulos 2, 3 y 4 de su libro) y el hecho de que «English was apparently in the right place at the right time» (Crystal, 1997: 10), son las razones suficientes que sustentan los argumentos de Crystal para aseverar «that this global language will be English» (Crystal, 1997: 28). Sin embargo, su tesis final es que la supervivencia y popularidad de la lengua inglesa son el resultado de la posición que han ocupado el Reino Unido³ y los Estados Unidos de América en el plano político, militar y expansionista desde el colonialismo (siglos XVII y XVIII) y la revolución industrial (siglos XVIII y XIX) hasta la actualidad.

Además, entendemos que el Reino Unido y los Estados Unidos se han caracterizado por reivindicar, promover y enorgullecerse de su herencia histórico-cultural y convertir la exportación de la lengua inglesa en una industria privada y uno de los mercados más lucrativos.

El hecho de que David Crystal forme parte de academias, asociaciones, organizaciones y fundaciones que representen los intereses culturales y educativos del Reino Unido impregna su trabajo de matices políticos, ideológicos y juicios de valor (a pesar de haber postulado lo contrario en la página 10 del prefacio). Aquí se percibe una contradicción entre las ideologías declaradas y las prácticas discursivas. Desde una perspectiva geohistórica y sociocultural, Crystal se ve en la necesidad de legitimar determinadas visiones del mundo lingüístico debido a las presiones institucionales

y las configuraciones macropolíticas de la cultura y la sociedad a la que pertenece, pues es miembro de la Academia Británica y de la junta directiva del British Council.

Para el lingüista galés David Crystal, el inglés es y será la auténtica lengua franca y la genuina lengua global/mundial de nuestro siglo, capaz de servir a los propósitos contemporáneos. Su discurso ubica al inglés en una clase única y jerárquicamente superior con respecto a otras lenguas mayoritarias. De esta manera refuerza su ideología anglocentrista dominante; que presupone que el inglés es la lengua de las oportunidades, la internacionalmente más exitosa, la más idónea para casi todos los fines significativos y, porque para él, que los valores angloamericanos son universales.

En este sentido, siguiendo la línea de su pensamiento, no estaríamos hablando de la lengua inglesa nacional tradicional; sino de una lengua con un nuevo estatus internacional: el inglés global. Podría decirse, entonces, que estamos ante un cambio de paradigma en el cual el inglés como lengua franca global opacará la lengua de William Shakespeare y de Samuel Johnson. Es como si hubiera un cuarto período o fase en la historia de la lengua inglesa: Old English, Middle English, Modern English y Global English. Este nuevo fenómeno yace en el corazón de la globalización por la compleja y contradictoria relación que mantienen la lengua y la globalización: la globalización se acelera por el uso del inglés y el inglés acelera la globalización.

3.2. DAVID GRADDOL

Su texto *The Future of English?* es una continuación de la misma tendencia anglocentrista que propone David Crystal, aunque más moderada y completa. Al igual que Crystal, el británico David Graddol utiliza como sinónimos las frases «world language», «world English», «global language», «global English language», «global English», «global tongue» para referirse al «genuine world status», «world position of English», «global use of English», «global influence of English», «global spread of English», «global English-speaking market», «global importance», «global presence», «global wave of English» y «global future of English». Desde esta perspectiva, entiende que el

inglés global/mundial es la lengua occidental más hablada, usada, enseñada y aprendida internacionalmente. Tanto David Graddol como David Crystal —ambos ingleses de nacimiento y miembros del British Council— aseguran que el inglés es la segunda lengua más hablada del mundo (después del chino mandarín) y la más relevante por su uso y estatus actual.

A diferencia de Crystal, Graddol utiliza frecuentemente en su informe los términos «global lingua franca», «international lingua franca», «preferred lingua franca», «dominant lingua franca» al referirse a la lengua global adoptada como segunda (L2) para facilitar los lazos y el entendimiento común entre personas, especialmente europeos y asiáticos, que no comparten la misma lengua materna.

Para David Graddol la aceptación del inglés como lengua franca global, internacional, preferida y dominante para lograr la mutua inteligibilidad y la comunicación internacional se debe a que ha colonizado los espacios y dominios que otras lenguas nacionales han (¿voluntariamente?) desocupado o abandonado.

Sin embargo, la lengua inglesa no puede ser acusada de «killer language», porque la desaparición, extinción y muerte de lenguas y culturas es un largo y complejo proceso que se viene dando mucho antes de que el inglés alcance su jerarquía actual:

English is rarely the main or direct cause of this language loss, but its global high profile and its close association with social and economic changes in developing countries are likely to make it a target for those campaigning against the destruction of cultural diversity which language extinction implies. It would not be surprising if anti-English movements worldwide begin to associate language loss with the rise of global English. (Graddol, 1997: 39)

Si bien el inglés es la lengua que los europeos usan para comunicarse entre ellos y con otros países no europeos, debe considerarse al inglés como una lengua extranjera (LE) y no como una L2 «an elite second language, frequently required for further education and government jobs» (Graddol, 1997: 10).

Al igual que su compatriota, el autor reconoce que el inglés es la lengua primaria mundial por su legado histórico (expansión colonial de Gran

Bretaña y dominio económico de EE.UU.), por el poder político, industrial y financiero de los países angloparlantes, y por su popularidad global y prestigio internacional. Sin embargo, resalta que las nuevas tendencias globales en el uso del inglés en el mundo se deben a dos grandes factores: el demográfico y el económico. Por un lado, el factor demográfico incluye las nuevas necesidades de los habitantes de la casi totalidad del planeta —personales, laborales, académicas y educativas—, la urbanización, el crecimiento mundial de la población, las migraciones internas —refugiados, estudiantes internacionales, turistas, trabajos temporales, etc. Por otro lado, el factor económico incluye el surgimiento de nuevos centros financieros y potencias económicas mundiales. La economía occidental que dominaba desde la Revolución Industrial está llegando a fin de su preponderancia, cediendo el paso a nuevas potencias económicas que crecen rápidamente, como China, India y Brasil, y que desafían la hegemonía política y económica de EE.UU. Ambos factores tienen un profundo y significativo impacto sociolingüístico, afectando al sistema educativo: la lengua extranjera inglés pasa de ser una materia obligatoria enseñada en la escuela a una habilidad básica y necesaria del sistema (tal como ha sucedido con las destrezas básicas de computación). De esta manera, entendemos que para David Graddol aprender una lengua responde a una demanda personal o a una urgente necesidad económica; y no a promocionar los intereses y valores culturales, políticos, sociales, económicos e incluso religiosos de la cultura anglosajona. Según esta tendencia, la enseñanza de esta lengua se volverá cada vez más «instrumental» y se centrará en las destrezas lingüísticas que se necesitan para sobrevivir en la aldea global, y que reflejan la forma en que el idioma inglés se ha convertido en una herramienta esencial para alcanzar y mantener «an educated middle class» (Graddol, 1997: 15).

Decimos que su postura es más moderada que la de David Crystal porque admite que el inglés es la principal, aunque no la única, gran lengua franca; ya que se necesitan hablar otras lenguas nacionales, regionales o locales para acceder a mercados globales. El siglo XXI se presenta con grandes cambios y transiciones y estamos, según Graddol, ante un nuevo orden lingüístico, en el cual hablar solo inglés no alcanza. Seguramente,

en un futuro cercano, crecerá la influencia del chino mandarín, el español, el árabe, el hindi-urdu, el ruso y el malayo. Así, la tendencia al bilingüismo se está superando y se avanza hacia el multilingüismo. Por ello rechaza el rótulo que se le adjudica a la lengua inglesa como hegemónica y monopólica, para hablar del inglés en una situación oligopólica, que no conduce a la uniformidad y la homogeneización, sino que favorece a la pluralidad.

Sin embargo, en un mundo multilingüe, donde la mayoría de los angloparlantes no son nativos, debemos entender que la lengua inglesa comparta la posición oligopólica con otras lenguas mayoritarias (el chino mandarín, el francés, el español, el hindi-urdu, etc.) y que, a su vez, sea jerárquicamente superior con respecto a otras lenguas nacionales, regionales y locales. Según la postura de David Graddol:

Languages in multilingual areas are often hierarchically ordered in status. (...) Above this in the hierarchy will be languages used in official administration, secondary education and so on to the highest level, in which will be found the languages of wider and international communication. (Graddol, 1997: 12)

It is possible to conceptualize a world hierarchy (...), in which English and French are at the apex, with the position of French declining and English becoming more and more clearly the global lingua franca (...) English is also steady «colonizing» lower layers in this hierarchy (...). (Graddol, 1997: 13)

El inglés global como lengua franca es considerada como la culturalmente más apropiada para situaciones multilingües. Para David Graddol esta jerarquía lingüística es aceptada acriticamente debido a factores económicos, demográficos, culturales, educativos, tecnológicos y geopolíticos. Las ideologías anglocentristas que legitiman esas preferencias, por lo general glorifican a unas cuantas lenguas europeas y reprueban a otras minoritarias. Las teorías sobre lengua y poder, sobre política lingüística y estructuración social, sobre las lenguas prioritarias en la enseñanza como LE o L2 deben anclarse en el complejo mundo real de flujos monetarios y negociaciones

dominantes. He aquí un mundo en el que la desigualdad es estructural y se legitima mediante la segregación lingüística, es decir: lingüicismo.

El hecho de que ambos autores británicos y miembros del British Council sean los únicos en ofrecer cifras sobre la cantidad de angloparlantes y que sustenten que la expansión del inglés como lengua global/mundial sea más positiva que negativa, nos impulsa a revisar y comentar otras opiniones marcadamente contrarias.

3.3 ROBERT PHILLIPSON

La acusación «English linguistic imperialism» que hace Robert Phillipson en la página 31 de su libro *Linguistic Imperialism Continued* a los países y hablantes anglófonos no es actual. Este esfuerzo por «globalizar» y «colonizar» en inglés no es un fenómeno nuevo. Data de los asentamientos y las explotaciones coloniales de Norte América (siglos XVII-XIX) y continúa hasta nuestros días tal y como sugieren los títulos de los capítulos propuestos por el autor británico. La dominación surge de las conquistas, de la subyugación político-militar y de la explotación económica. El lingüista utiliza los términos «*linguistic imperialism*», «*linguistic dominance*» o «*linguicism*» en un sentido muy estricto refiriéndose pura y exclusivamente a la lengua dominante: inglés, y no a otras lenguas internacionales, como el francés, el español, el portugués, etc.:

Linguistic imperialism was manifestly a feature of the way nation-state privileged one language, and often sought actively to eradicate others, forcing their speakers to shift to the dominant language. It was also a feature of colonial empires, involving a deeper degree of linguistic penetration in settler countries (e.g., Canada, New Zealand) than in exploitation and extraction colonies (e.g., Malaya, Nigeria). Linguistic imperialism presupposes an overarching structure of asymmetrical, unequal exchange, where language dominance dovetails with economic, political and other types of dominance. It entails unequal resource allocation and communicative rights between people defined in terms of their competence in specific languages, with unequal benefits as a result, in a system that legitimates and naturalizes

such exploitation. (...) Linguistic dominance has inevitably been buttressed by ideologies that glorify the dominant language: (...) the language of modernity, technological progress, and national unity (English in much postcolonial discourse). (Phillipson, 2009: 2-3)

Robert Phillipson analiza críticamente la expansión, promoción y legitimación poscolonial/posimperial injusta, asimétrica, desigual y sustractiva del uso y la enseñanza del inglés en Europa Continental. En un punto, restringe el concepto a imperialismo lingüístico e imperialismo educativo —aunque esto último no lo exprese en estos términos— al referirse a «the triumphalistic marketing of English» (Phillipson, 2009: 4). Con esta frase alude a la gran infraestructura educativa que creó la élite de los países ingleses y americanos —principalmente el Reino Unido y los Estados Unidos— para difundir, fortalecer y favorecer la enseñanza de la lengua inglesa en todo el mundo y así consolidar «the English linguistic hegemony» (Phillipson, 2009: 18). Siguiendo esta línea de pensamiento, podríamos también acotar aún más la definición y expresarnos en términos de imperialismo comunicativo, imperialismo científico, imperialismo cultural, imperialismo mediático, imperialismo económico, etc., ya que los proyectos de investigación científica, el intercambio académico internacional y las imágenes publicitarias de las corporaciones multinacionales, por ejemplo, están cada vez más dominados por el inglés. La asociación mental de esta lengua con el éxito, el prestigio y el hedonismo, refuerzan una ideología que otorga gloria a la lengua dominante y se la resta a las demás. Sin embargo, entendemos que dicha jerarquía es justificada y asimilada silenciosamente como algo normal y natural, y no como la expresión de objetivos e intereses hegemónicos. Si esto fuera así, deberíamos analizar como un proceso del imperialismo lingüístico cada vez que una lengua (español, danés, finés, sueco y gran variedad de lenguas europeas) incorpora/adopta palabras del inglés a su léxico (anglicismos).

Robert Phillipson no desconoce la superioridad del inglés y su adecuación como «la» lengua franca por razones pragmáticas y utilitarias para la comunicación internacional efectiva. Sin embargo y, según sus dichos, para evitar los peligros ideológicos que produce utilizar un término tan amplio

para denominar al inglés, propone subdivisiones según las funciones, usos y fines específicos de la lengua inglesa:

The fact that English is used for a wide range of intercultural communication that is unconnected to British or US context may lead to English being seen as a lingua franca. However, this should not mislead one into believing that English is disconnected from the many «special purposes» it serves in key societal domains, and where it might be more accurately described as a lingua economica (in business and advertising, the language of corporate neoliberalism), a lingua emotiva (the imaginery of Hollywood, popular music consumerism and hedonism) a lingua academica (in research publications, at international conferences, and as a medium for content learning in higher education), or a lingua cultura (rooted in the literacy texts of English-speaking nations that school foreign language education traditionally aims at, and integrates with language learning as one element of general education). English is definitely the lingua bellica of wars between states (aggression by the US and its loyal acolytes in Afghanistan and Iraq, building on the presence of US bases in hundred of countries worldwide). The worldwide presence of English as a lingua Americana is due to the massive economic, cultural and military impact of the USA. Labeling English as a lingua franca if this is understood as a culturally neutral medium that puts everyone on an equal footing, does not merely entail ideological dangers —it is simply false. (Phillipson, 2009: 148-149)

En un contexto donde la intercomprensión internacional es unidireccional, el proceso de internalización es progresivo e insidioso, y la dominación hegemónica es invisible y consentida, Robert Phillipson no duda de lanzar una nueva acusación sobre la lengua inglesa:

In India, as in many former colonies, English is the language of elite formation, social inclusion and exclusion. Are there then grounds for referring to English as a lingua frankensteinia? (...) Swales (1996), after a lifetime of work on scientific English, is so concerned about other languages of scholarship being on the way to extinction that he labels English a lingua tyrannosaura. (Phillipson 2009: 148-149)

What therefore needs further analysis is whether English is a cuckoo in the European higher education nest of language, a lingua cucula, Cuckoos substitute their own eggs for those in place, and induce other species to take on the feeding and teaching processes. (Phillipson, 2009: 150)

Tanto Robert Phillipson como su esposa y coautora Tøve Anita Skutnabb-Kangas reivindican la posición negativa y catastrófica de la expansión del inglés como «global English» o «world English». La lengua inglesa como lengua global, internacional, universal, mundial o lengua única en el mundo no representa la experiencia comunicativa de la población mundial total.

Robert Phillipson insiste en que la relación entre el nivel de competencia de la lengua inglesa y poder económico de EE.UU. y político de Gran Bretaña, están íntimamente relacionados. Su principal argumento es que el inglés se pueda erigir como una lengua dominante y acabe, tal y como lo está haciendo, con la existencia de otras lenguas y culturas minoritarias. Sobre esta idea ofrece pruebas de que cuando varias lenguas conviven tienden a competir entre ellas, convirtiéndose al final una de ellas en dominante y las otras en inferiores. A nuestro entender, la rápida e insidiosa expansión del inglés en Europa continental y la aceptación incuestionable de las jerarquías lingüísticas se debe al éxito anglosajón —especialmente norteamericano— en las intervenciones económico-financieras y político-militares en el mundo, más que a la política agresiva e invasiva en la enseñanza formal y sustractiva de la lengua inglesa que proponen Robert Phillipson y su esposa Tøve Skutnabb-Kangas.

A pesar de las graves acusaciones implícitas que le hace Robert Phillipson al British Council —de imperialismo educativo al imponer agresivamente la lengua y cultura anglosajona y al asegurar la industria de la lengua inglesa con una marcada tendencia al hedonismo global y una notoria intolerancia a la diversidad lingüística—, para Salikoko S. Mufwene (ver 3.5) este organismo gubernamental es sólo responsable de fortalecer los intereses económicos y culturales de Gran Bretaña, de promocionar el inglés por el mundo y de responder a las demandas de «lengua franca» que implican ciertos procesos contemporáneos.

3.4 TØVE ANITA SKUTNABB-KANGAS

Como el título de su obra *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human rights?* lo indica, Skutnabb-Kangas se ocupa principalmente del genocidio lingüístico en la educación media, de los derechos lingüísticos educativos —como parte de los derechos humanos— y la diversidad biológica, lingüística y cultural:

The metaphors «linguistic genocide», «killing languages» and «language murder» are very strong. (...) To me «language death» is equally loaded (in the sense of taking sides) as are the three other metaphors. (I will deal extensively with the two paradigms that the «death» versus «murder» represents in chap.4) (Skutnabb-Kangas, 2000: xxxi)

Another way of reducing the number of possible nations (and thereby nation-states) is to commit linguistic genocide. This represents (actively) killing a language without killing the speakers (as in physical genocide) or (through passivity) letting a language die. (...) unsupported coexistence mostly also leads to minority languages dying. (Skutnabb-Kangas, 2000: 312)

Tanto Skutnabb-Kangas como su esposo Robert Phillipson hablan de lingüicidio o genocidio lingüístico como un proceso invisible que mata la lengua sin aniquilar a sus hablantes, en el que desaparece progresivamente una lengua y su cultura. Desde un punto de vista humano, individual y colectivo, Skutnabb-Kangas restringe estos términos a las lenguas dominantes y mayoritarias de los países centrales o industrializados y al aprendizaje, enseñanza y difusión sustractiva del inglés a expensas de la lengua materna.

Desde una perspectiva marcadamente antiimperialista, aceptan que las ideologías subyacentes, los valores y las normas que comporta la lengua inglesa históricamente pueden provocar segregación, marginación, diferencias sociales y un claro detrimento de otras lenguas y culturas minoritarias. Ambos autores, residentes actualmente en Dinamarca, reflejan una manera europea de teorizar las cuestiones. El rol del inglés en la actualidad está directamente asociado con la globalización económica, la modernidad, la revolución tecnológica, la libre circulación de información y el conocimiento e ideas. Tøve Skutnabb-Kangas entiende que las grandes

potencias hegemónicas necesitan «vender» el inglés por lo que esta lengua *es, tiene, puede y, agregaríamos, promete*. Así:

(...) we analysed the arguments used to «sell» English worldwide in terms of Galtung's three-partite division with the innate «being-power» corresponding to English intrinsic arguments (what English «is»), resource power, «having-power», to English-extrinsic arguments (what English «has»), and structural «position-power» corresponding to English-functional arguments (what English «does», i.e. gives access to). (...) Of all the arguments which have been used to show that some languages are «better» than others, because of what the «are», «have» or «can do», only some of the «have»-arguments (English has more textbooks, literature, teachers, etc.) and a few of the «can do»-arguments (through English you can get access to more information on science and technology) are true. (Skutnabb-Kangas, 2000: 220)

Skutnabb-Kangas insiste en que la lengua inglesa, en su «civilizing mission» (Skutnabb-Kangas, 2000: 225), es la principal causa de la muerte y pérdida de la mayoría de las lenguas amenazadas; ya que está profundamente involucrada en el proceso de globalización, modernización y tecnificación. Los países angloparlantes no poseen sus pretendidos fines nobles y altruistas o intenciones encomiables al promover el aprendizaje y la enseñanza sustractiva de la lengua inglesa como una panacea de la comunicación en países de la periferia o subdesarrollados. Sino, por el contrario, tienen claros intereses políticos y económico-financieros que subyacen en el control y persuasión ideológica a través de la educación, la violencia simbólica y la colonización de la conciencia. «Colonialism by other means» (Skutnabb-Kangas, 2000: 321) implica la imposición de sujetos dominantes ejercida con el consenso, consentimiento y conocimiento de quienes la padecen. Skutnabb-Kangas y Phillipson se muestran a favor del esperanto, lengua artificial y planificada, como una alternativa viable para resolver los problemas de la comunicación internacional y evitar la legitimación cultural e ideológica de una esclavitud sofisticada.

Muchos de los conceptos eurocéntricos se ajustan al patrón de cómo se afirma el racismo a través de la exaltación de la soberanía del grupo dominante, que crea una imagen idealista de sí mismo; en simultáneo con

la devaluación del grupo dominado, con supresión o estancamiento de su lengua y cultura. El lingüicismo es, para ambos autores, diferente de los demás ismos, como el sexismo, o el racismo, o el clasismo; ya que es la lengua y no el género o la raza o la clase lo que constituye el criterio crucial de las ideologías, que tiene como resultado distribución desigual y asimétrica de poder y recursos.

Tanto el artificial wsSE (World Standard Spoken English), como el proyecto lingüístico civilizador («Global English») y la misión humanística de Occidente sobre Europa Central y del Este de fomentar una lengua común (inglés) para todos los usuarios de la globalización que comenta Skutnabb-Kangas son proyectos «altruistas» de las dos grandes potencias angloparlantes que intentan diseminar y fortalecer el mundo creando una lengua auxiliar mundial a expensas de otras lenguas, incluso del mismo inglés, convencidos de que podrían hacer del mundo un mejor lugar. En esto es evidente que la autora está haciendo uso de la ironía; como si los valores angloamericanos fueran universales y pudieran homogeneizar naciones con características sustancialmente diferentes. Las lenguas no necesitan de las instituciones educativas formales para extenderse o sobrevivir; pero las instituciones formales necesitan de políticas de estados que incluyan la construcción de la diversidad lingüístico-cultural mundial, la promoción del multilingüismo, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros, el uso aditivo del inglés y la concesión de derechos humanos lingüísticos básicos a los hablantes de todos los idiomas.

3.5 SALIKOKO S. MUFWENE

El complejo fenómeno de la globalización económica y cultural ha sido considerado especialmente en los artículos de Mufwene (analizados en el presente trabajo) por estar asociado a la maratónica expansión del inglés y al rol que cumple en la estructura socioeconómica y en la vitalidad de lenguas. Mufwene admite que la globalización es un aspecto de la colonización y que es un inexorable proceso que ha modificado significativamente el paisaje lingüístico (*linguascap*) desde períodos muy tempranos de la historia. El mundo está cada vez más globalizado y necesita entenderse. La lengua inglesa

parece ser —para los cinco lingüistas analizados— la más conveniente como lengua franca por sus funciones comunicativas, su aspecto utilitario y por sus consideraciones pragmáticas.

David Crystal y David Graddol utilizaron indistintamente las frases «global English» y «world language» al hacer referencia al inglés. Sin embargo, y a diferencia de estos lingüistas, S. S. Mufwene rechaza la designación de «Global English» por considerarlo una falacia utópica. Si bien reconoce su efecto globalizador, ya que permite la comunicación y el intercambio entre los distintos países; según Mufwene, al usar el término «global» nos estaríamos refiriendo a «round body, ball, sphere used also to represent planet Earth» (Mufwene, 2009: 13).

Además, el vertiginoso crecimiento del inglés, su expansión geográfica y la cantidad de hablantes anglófonos nativos y no nativos no son homogéneos ni uniformes en todo el planeta o «globo terráqueo». No podemos fiarnos de la omnipresencia del inglés en ciudades que están, aún, al margen de la globalización o en aisladas aéreas rurales:

In places that are still on the margins of economic globalization, the presence of English remains scant, especially where the rural population still exceeds the urban one. Although one will always come across peddlers who manage to speak some English at craft markets and other touristic areas, for commercial purposes, the proportion of educated people who still do not speak English (confidently) is too important to be overlooked. (Mufwene, 2009: 27)

Por ello, para Mufwene parece más apropiada la frase «pre-eminent world language» para hacer referencia a su función como lengua franca internacional en varios dominios:

It thus appears that what has made English the foremost «world language» is its function as a lingua franca, a status which La Francophonie wishes French had reached to the same extent, against the odds articulated above (Mufwene, 2008). It is this evolution which has led some scholars (see below) to characterize English as a «global language», i.e., as a pre-eminent «world language». (Mufwene, 2009: 22)

Desde una perspectiva estructural y etnográfica, S. S. Mufwene afirma que la elección de una determinada lengua, en este caso el inglés europeo-americano, para la comunicación internacional, debe estar articulada en términos de costo-beneficio para los usuarios. Así, y utilizando el término que propuso el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1991), «language market», el mercado lingüístico de los hablantes considera al económico como un factor relevante y decisivo. Los hablantes invierten tiempo, esfuerzo y dinero para estudiar y aprender una lengua que les resulte altamente provechosa para maximizar su capital lingüístico. Esta adaptación de los hablantes a las ecologías socioeconómicas cambiantes es la principal razón de la pérdida de lenguas y ocurre a través de un cúmulo de decisiones tomadas por los miembros de una población al enfrentar los desafíos socioeconómicos de su contexto. Tal vez este mismo pensamiento haya alentado, hace 400 años, a los esclavos de las plantaciones de caña de azúcar, algodón y tabaco a sustituir sus lenguas originarias —sin perjuicio de su orgullo ancestral— por la lengua dominante de los colonizadores europeos obligados por la situación social, la necesidad laboral y la circunstancia histórica. Sin duda alguna, la fino-sueco Tøve Anita Sktnabb-Kangas y el congolés Salikoko S. Mufwene son parte de esta simbiosis etnográfica y de integración socioeconómica al preferir hablar, pensar y ¡publicar! en inglés (lengua vernácula⁵ por necesidad) antes que en danés, finlandés, francés, kiyansi, lingala o kikongo-Kituba.

Reiteramos la posición de Mufwene, a la cual suscribimos: las decisiones lingüísticas que se toman para responder adaptativamente a la sobrevivencia son particulares, singulares y circunstanciales. Los individuos acumulan un capital lingüístico que sirve y beneficia a sus intereses personales. Sin embargo, estas afirmaciones parecen contradecir el concepto de ideologías lingüísticas mencionado en nuestro punto 2; ya que la utilidad y el prestigio conferidos a una lengua no son actos individuales.

Siguiendo esta línea de pensamiento, y a diferencia de los lingüistas analizados anteriormente, Mufwene presenta una postura intermedia sobre la posición hegemónica de la lengua inglesa en el ámbito de la globalización lingüística del tercer milenio. Señala que la expansión del inglés no es ni

buena ni mala, sino neutra, y su positividad recaerá en las posibilidades comunicativas que aporta. Por esto, rechaza la acusación insustancial que se le hace a la lengua inglesa de «killer language». El inglés no posee una fuerza todopoderosa que provoca el desplazamiento de lenguas minoritarias; ni la pérdida de lenguas indígenas; ni pone en riesgo la vitalidad de otras lenguas vernáculas; ni conducirá el monolingüismo.

Insistimos: los hablantes abandonan voluntariamente su lengua a favor de otra más prestigiosa y útil.

4. Discusión

La mayor conquista efectiva del Imperio Británico ha sido, sin lugar a dudas, la lingüística. El inglés pasó de ser una lengua insular a una lengua globalmente dominante; lo que impide que Inglaterra, y Gran Bretaña incluso, reclamen control alguno sobre los derroteros que «su» lengua pueda seguir. Cada uno de los cinco lingüistas analizados en el presente trabajo (Crystal, Graddol, Phillipson, Skutnabb-Kangas y Mufwene) intenta responder satisfactoriamente a cómo y por qué el inglés domina internacionalmente desde la expansión colonial británica (siglo XVII) hasta nuestros días. Hemos comentado, muy brevemente, las diferentes razones que sustentan sus argumentos; adhiriendo a tres posturas netamente diferentes sobre la globalización comunicativa de la lengua inglesa y sus repercusiones. Cada uno de ellos, provenientes de diversas realidades etnolingüísticas, destaca alguno de los distintos factores (geo-históricos, político-militares, socio-culturales, económico-financieros, ideológicos, estructurales y demográficos) que favorecen, legitiman y fortalecen la rápida expansión y el uso del inglés en todo el mundo. Al analizar contrastivamente las teorizaciones y conceptualizaciones en el plano discursivo, se identifican modos de designar o referirse al inglés (inglés global, lengua mundial, lengua franca global, lengua neoimperial capitalista, imperialismo lingüístico, lingüicidio, lingüicismo, «killer language» y globalización idiomática) que dan cuenta de las agudas diferencias ideológicas entre ellos.

Lo cierto es que las fronteras de esas posiciones ideológicas antagónicas y aparentemente irreconciliables son móviles, flexibles, dinámicas y contextuales. El inglés, y en este punto todos coinciden, parece ser la lengua más competitiva, ventajosa, prestigiosa, exitosa y apropiada para el entendimiento mutuo entre personas, regiones y países de lenguas y culturas diferentes en un mundo cada vez más globalizado.

Entendemos que la situación hegemónica internacional de la lengua inglesa no tiene que ver con sus cualidades lingüísticas intrínsecas, ni con la cantidad de hablantes de LI, ni con la promoción de instituciones y personalidades prestigiosas. Los factores antes mencionados: la hegemonía político-militar de Gran Bretaña y EE.UU.; su estrecha vinculación con la globalización económica, la modernidad y la revolución tecnológico-industrial, su conveniencia pragmática, su aspecto utilitario y su función comunicativa, hacen que el inglés sea la lengua occidental culturalmente más útil para cumplir el rol de lengua franca internacional en casi todos los dominios. Aquí no se trata de una secreta conspiración anglo-americana que intenta consolidar la supremacía y el dominio del inglés para favorecer a los intereses de sus gobiernos; sino que es la opción personal de lengua para adaptarse y sobrevivir a los vertiginosos cambios que nos imponen la globalización y el avance tecnológico en el tercer milenio. Nuestra dependencia de Gran Bretaña y EE.UU. no es consecuencia de la enseñanza de inglés, sino que, más bien, ocurre lo contrario: surge por la demanda del aprendizaje de esa lengua. Entonces, la amenaza, pérdida y muerte de lenguas minoritarias o la destrucción de la diversidad lingüística y cultural no se deben al rol preponderante del inglés, sino al inexorable proceso de la globalización socio-económica que modifica el paisaje lingüístico. El inglés no es un requisito indispensable y necesario para el progreso económico, social, laboral y profesional, ya que no es la única «gran» lengua franca en el mundo. Actualmente, hay un interés creciente por aprender español, alemán, francés, portugués, chino mandarín y otras lenguas nacionales para realizar transacciones, sobre todo económicas, con países geográficamente adyacentes, o ligados por algún tipo de interés.

Nuestra área de trabajo, Nordeste Argentino, se encuentra ubicada en una zona plurilingüe en la cual, por diferentes motivos, existe una clara necesidad de conocer otras lenguas, incluso la de señas, aparte de la inglesa. Además, si entendemos cómo interviene el juego de hegemonías en cada país y en cada región, en muchos casos la amenaza para otras lenguas nativas no es el inglés, u otra lengua enseñada como LE desde la educación formal; sino la lengua dominante del propio país. Es decir, la amenaza para el qom, el moqoit, el wichí, el tapiete, el guaraní y otras lenguas indígenas no es el inglés, sino el castellano ya; que compiten por las mismas funciones sociales y comunicativas. El inglés es el idioma que más demanda tiene como lengua auxiliar, sin que sustituya a las demás como instrumento de comunicación social. Nuestra situación, de docentes no nativos de LE, nos permite orientar las acciones didáctico-pedagógicas futuras de nuestras respectivas prácticas sociales y discursivas. La importancia del aprendizaje de una lengua extranjera no debe entenderse como un servilismo cultural, por coerción o compulsión, para un control encubierto; sino por razones de astucia práctica, para acceder a mejores oportunidades. Nuestros estudiantes podrán entender mejor la interrelación de lengua, discurso e ideología si los docentes apoyamos el estudio aditivo del inglés como LE, mostramos respeto lingüístico y pedagógico hacia las variantes del inglés y si, simultáneamente, ofrecemos apoyo profesional y humano para el mantenimiento y uso de otras lenguas y culturas; indígenas, locales, regionales, nacionales y extranjeras. Por otra parte, hemos de evitar la discriminación por la lengua que se habla (lingüicismo); crear una sensibilidad cultural abierta e introducir el respeto de los derechos humanos lingüísticos básicos de todos los hablantes dentro del currículum.

Notas

1. Según el concepto elaborado por Foucault en *Arqueología del Saber*.
2. Siguiendo una de las múltiples definiciones que propone Paul V. Kroskrity dentro del marco disciplinar de la antropología lingüística.
3. Nos referimos como «Reino Unido», cuando se refiere al Estado, y no tiene que ver con lo político o con su historia en cuyo caso nos referiremos como Gran Bretaña.
4. Que propone David Crystal el capítulo 5 de *English as a Global Language*.
5. Aquí se toma el término «vernáculo» en un sentido no técnico, es decir, no como lengua con vitalidad, autonomía e historicidad pero sin estandarización, sino como lengua del país. Tal vez hubiese sido mejor «lengua de trabajo» o «lengua segunda» (y no «segunda lengua»).

Bibliografía

- CRYSTAL, David (1998). *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.
- FOUCAULT, Michel (1970). *Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- KROSKRITY, Paul V. (2004). «Language Ideologies». En: Duranti, Alessandro (editor). *A Companion to Linguistic Anthropology*. London: Blackwell Publishing.
- GRADDOL, David [en línea] (1997). *The Future of English*. A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London: The British Council. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>.
- [en línea] (2006). *English Next: Why global English may mean the end of English as a Foreign Language?* London: The British Council. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/learning-researchenglish-next.pdf>
- MUFWENE, Salikoko S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: CUP.
- [en línea] (2002). «Pidgin and Creole Languages». En: *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Disponible en: <http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/pidginCreoleLanguage.html>
- [en línea] (2003). «Colonisation, Globalisation, and the Future of Languages in the Twenty-first Century». En: *MOST, Journal on Multicultural Societies*, Vol. 4, No. 2 ISSN 1564-4901 UNESCO. Disponible en: <http://humanitiesuchicago.edu/faculty/mufwene/vl4n2COLONIZATION-GLOBALIZATION.pdf>.
- [en línea] (s/f circa 2004). *Globalization and the Myth of Killer Languages: What's Really Going on?* Disponible en: <http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/globalization-killerLanguages.pdf>

——— [en línea] (2006). *How Languages Die*. University of Chicago. Disponible en: http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/HOW_LANGUAGES_DIE.pdf.

——— [en línea] (2009). *Globalization, Global English, and World Englishes: Myths and Fact*. University of Chicago. Disponible en: http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publications/GLOBALIZATION_GLOBAL_ENGLISH_WORLD_ENGLISHES.pdf.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira (2006). *Análisis del Discurso*. Modos de Abordar Materiales de Archivo. Buenos Aires: Santiago Arcos Instrumentos.

PHILLIPSON, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.

——— (2003). *English-only Europe? A challenging language policy*. London: Routledge.

——— (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. India: Orient BlackSwan.

SCHIEFFELIN, Bambi; Kathryn Woolard and Paul Kroskrity (eds) (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: OUO.

SKUTNABB-KANGAS, Tøve (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human rights?* London: LEA.

Datos de autor

María Angelina Cazorla | Argentina

Profesora de Inglés, Licenciada en Lenguas Extranjeras y Licenciada en Letras. Docente de Literatura de Europa Septentrional del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades. Docente de la cátedra de Inglés I de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, ambas de la Universidad Nacional del Nordeste. Investigadora del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género. Área de especialidad: Literatura Inglesa.

E-mail: angelinacazorla@hotmail.com

Acerca del artículo

El presente artículo es una síntesis de la tesis, que lleva el mismo título, para obtener el grado de Licenciada en Letras defendida y aprobada el 22 de septiembre del 2010.

Fecha de recepción: 12/12/2017

Fecha de aceptado: 28/05/2018

Por qué bailar

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos | INBA
nazult@hotmail.com

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que lleva el título de «Danza, vida y salud. Socorro Bastida, la danza clásica y moderna en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (ca. 1956-1992)», en la que estudio cuáles fueron las condiciones sociales, políticas, históricas y artísticas que permitieron que en una institución mexicana de salud, como es el IMSS, despuntara la danza clásica y moderna en la década de los 70 y 80 del siglo xx.

Un proyecto que el IMSS impulsó durante los años 70 y 80, fue la creación de la coordinación nacional de danza clásica y moderna que dirigió Socorro Bastida. En este texto abordo un programa específico de dicha coordinación, que fue la capacitación a los docentes de danza clásica y moderna, a través de talleres, cursos y seminarios, en los que se les dictaba conferencias o charlas.

Entre las conferencistas, destaca Socorro Bastida, quien dejó por escrito algunas de sus participaciones. Al revisarlas, identifiqué que existe un tema al que ella le ha dedicado tiempo y estudio: la preservación y recuperación de la salud, tema que está estrechamente vinculado con su profesión como bailarina y docente de danza, la cual demanda conocimiento, atención, cuidado y escucha del cuerpo.

Considerando lo anterior, en este texto me centro, con base en las ponencias que Socorro Bastida escribió, en algunos de los beneficios que la danza o baile¹ pueden traer a las personas que la practican. Pero antes de hablar de los beneficios de la práctica de la danza o baile, me parece importante dar a conocer los objetivos, programas y estructura de la coordinación nacional de danza clásica y moderna del IMSS y algunos datos biográficos de Socorro Bastida para finalmente enfocarme en por qué bailar.

Palabras clave: práctica dancística, danza clásica y moderna, Socorro Bastida

Por qué bailar
Why to dance?

Why to dance?

Abstract

This article is part of a larger research named: «Dance, Life and Health. Socorro Bastida, Classic and Modern Dance in the Mexican Institute of Social Security (IMSS) (ca. 1956-1992)», in which I study the social, political, historical, and artistic conditions that allowed a Mexican Health institution, like IMSS, to enable and promote classic and modern dance in the seventies and eighties of the twentieth century.

A project that the IMSS promoted during the 70s and 80s, was the creation of the national coordination of classical and modern dance directed by Socorro Bastida. In this text I address a specific program of this coordination, which was de training of teachers of classic and modern dance through workshops, courses, and seminars, in which dance teachers were given lectures or talks.

Among the speakers, highlights the participation of Socorro Bastida who left some of her contributions in writing. Upon reviewing them, I identified that there is a topic to which she has devoted time and study: the preservation and recovery of health, a subject that is closely linked to her profession as a dancer and dance teacher, which demands knowledge, attention, care, and listening of the body.

Considering the above, in this text I focus, based on the papers that Socorro Bastida wrote, on some of the benefits that dance can bring to people who practice it; but before talking about the benefits of dance practice, I think it is important to highlight the objectives, programs, and structure of the national coordination of classic and modern dance of the IMSS and some biographical information of Socorro Bastida to finally focus on Why to dance?

Keywords: dance practice, Classic and Modern dance, Socorro Bastida

Por qué bailar

Que todo cuerpo sea danzarín y todo espíritu un pájaro.

FEDERICO NIETZSCHE, *Así hablaba Zarathustra*

UNO

Quién es Socorro Bastida

Para el estudio de la vida y trayectoria de Socorro Bastida² recurrí al *enfoque biográfico*, intentando utilizar: «1. El testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular y 2. La plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte» (Pujadas, 1992: 44), a fin de entender y dar cuenta de sus aportaciones a la danza mexicana.

Socorro Bastida nació en la ciudad de México el 24 de junio de 1925, tomó sus primeras clases de danza a los 7 años con Grisha Navibach³ y después cursó la carrera de profesora de danza en la Escuela de Danza de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La joven bailarina debutó en la década de los 40 con el Ballet de la Ciudad de México, que dependía de la Escuela Nacional de Danza. Posteriormente fue seleccionada para participar con el cuerpo de ballet de la School of American Ballet, dirigido por los coreógrafos George Balanchine y William Dollar y, más adelante, con el Original Ballet Russe del Coronel Vasilli de Basil.

Esta experiencia le permitió bailar con las mejores compañías mexicanas del momento; en 1949, actuó como primera bailarina al lado de José Silva en la coreografía *Sueño de una noche de verano* de Serge Unger⁴ y formó parte del Ballet Chapultepec que dirigían Ricardo y José Silva.

Al lado de Ana Sokolov exploró la danza moderna y a principios de la década de los 50, estudió con Alicia Alonso⁵ en La Habana, Cuba, en donde permaneció aproximadamente un año (Ramos, 2017); a su regreso bailó con el Ballet Ruso de Nana Gollner y Paul Petroff y formó parte del Ballet Concierto, compañía de danza clásica muy bien organizada, dirigida por

Serge Unger y Michel Panaieff, con la que incluso hizo una gira por Nuevo León, Chihuahua y Durango (Ramos, 2017).

Socorro Bastida también trabajó en la televisión en *México es así*, programa en donde ella creaba las coreografías, bailaba y modelaba, y a partir del cual Ramón Valdiosera la invitó a modelar en hoteles de la Ciudad de México y del extranjero. En esta época la bailarina mexicana también formó parte del grupo Quinteto, constituido con apoyo oficial e iniciativa de Magda Montoya y la participación de Rosa Reyna y los hermanos Silva (Bastida, 2016).

En 1955, Socorro ganó una beca para estudiar en The School of American Ballet de George Balanchine, en donde permaneció casi un año. Cuando regresó a México, continuó su trabajo como bailarina y se integró al Ballet Contemporáneo dirigido por Guillermo Keys.

En 1957, ingresó como docente a la Academia de la Danza Mexicana (ADM) del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), bailó con Ballet de Cámara y a partir de 1960, también se integró al Ballet Folklórico de México de Amalia Hernández.

Con Ballet Folklórico de México, Socorro Bastida trabajó como bailarina de danza folclórica, maestra de danza clásica y participó en la organización de una segunda compañía (Ramos, 2017) e hizo varias giras a Estados Unidos, Canadá y Europa.

En estos años, la versátil bailarina continuó trabajando intensamente; por las mañanas realizaba su rutina de clásico con Ballet Concierto, impartía clases de danza clásica y folclórica en la *Young Women's Christian Association* (YWCA) y en la ADM; y por las tardes, ensayaba con el Ballet Folklórico de México. Además, en 1961, incursionó en el cine como bailarina solista en la película *Baile de graduados* (Bastida, 2016).

Otras experiencias de Socorro Bastida en el cine fueron en la película *El rebozo blanco*, al lado de Libertad Lamarque, y en otra cinta con Mapita Cortés; en cabaret se tiene registro de dos temporadas, una con Sergio Corona y Alfonso Arau, y una segunda en *El Patio* con el grupo de Beatriz Carpio, interpretando cuadros españoles (Bastida, 2016 y Ramos, 2017).

Ballet de Cámara y Ballet Concierto se fusionaron en 1963 y formaron Ballet Clásico de México y, desde su creación, Socorro formó parte de él y colaboró con ellos hasta 1971, año en el que obtuvo una beca para estudiar en Londres en The Royal Academy of Dancing para cursar la licenciatura como profesora de Classical Ballet – Cecchetti Method y la licenciatura de la escuela de Notación de Danza Benesh.⁶

Al regresar a México, la bailarina se integró al Ballet 70', que se encontraba bajo la dirección de Nellie Happee, con el subsidio de Amalia Hernández y del Ballet Folklórico de México. En esta compañía, la maestra se desempeñó como docente y bailarina.

En 1973, en una de las funciones de Ballet 70', Socorro Bastida conoció a Griselda Álvarez, jefa de los Servicios de Prestaciones Sociales del IMSS, quien la invitó a trabajar como coordinadora nacional de danza clásica y moderna de la institución, puesto que ocupó hasta 1986 (Ramos, 2017).

En la docencia, la maestra Socorro continuó dando clases en la ADM y decidió integrarse en 1977 a la Escuela Nacional de Danza Clásica, del recién creado Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD). Para ello estudió la metodología cubana de danza clásica (nivel elemental y nivel medio)⁷ y viajó a La Habana, Cuba, para interiorizarse en los fundamentos de ese sistema de enseñanza.

A su regreso, trabajó en la televisión, en una serie dirigida por Colombia Moya que llevaba el nombre de *Clases de Ballet* y comenzó a dar conferencias y cursos de capacitación en diferentes puntos de la República Mexicana. Los temas recurrentes en sus conferencias han sido el fomento a la salud y a la danza. Como parte de su trabajo en el IMSS, la maestra Bastida también formó el grupo *Canto a la vida*, que dirigió durante 13 años (Ramos, 2017).

Cuando concluyó su gestión en el IMSS, la maestra Bastida siguió en contacto con la institución varios años más participando como conferencista en los Coloquios organizados por el instituto, e incluso en 1992 la institución le organizó un homenaje por su labor como bailarina, docente, promotora cultural y coordinadora nacional de danza clásica y moderna.

El INBA también le otorgó varios premios. En 1985, en el homenaje «Una vida dedicada a la danza» obtuvo medalla y diploma por su desempeño en pro de la danza mexicana. En 1989, fue reconocida con el premio por 30 años de servicio y fue nombrada subdirectora de la Escuela Nacional de Danza Contemporánea, puesto en el que se desempeñó hasta 1992. Dos años después, recibió también del INBA otro galardón: el de Educación e Investigación Artística, al cual accedió en dos ocasiones más, en 1996 y 2002.

Con la apertura del Centro Nacional de las Artes, el SNEPD se dividió en tres escuelas: Escuela Nacional de Danza Folclórica, Escuela Nacional de Danza Clásica y Escuela Nacional de Danza Contemporánea. Las dos últimas, en 1993, se trasladaron al Centro Nacional de las Artes, en las cuales la maestra Socorro Bastida continúa trabajando hasta la fecha. El INBA, en el 2001, la premió por 40 años de servicio ininterrumpido prestado a la docencia, investigación y al servicio de la cultura, y le dio la medalla Ignacio Manuel Altamirano.

La maestra Socorro Bastida nunca ha dejado de actualizarse, ha hecho del estudio una de sus rutinas; prueba de ello es la cantidad de cursos y diplomados que ha tomado a lo largo de su vida.⁸

La maestra Bastida también dirigió el seminario del Taller Coreográfico de la UNAM de 1993 a 2008, y una vez que concluyó su gestión, aceptó el cargo de secretaria académica de la especialidad en danza clásica de la Escuela Nacional de Danza Clásica del INBA, compromiso que cubrió hasta el 2012.

Otra responsabilidad que aceptó fue con El Colectivo de Mujeres en la Música, A.C. Coordinadora Internacional de Mujeres en el Arte (COMUARTE), con quienes ha participado como ponente, bailarina y docente en los Encuentros Internacionales e Iberoamericanos y, de 2002 a 2006, como directora general de danza del Colectivo. Con esta organización también viajó a España, Cuba, EE.UU. y a varios estados de la república mexicana (Ramos, 2017).

En el siglo XXI, los homenajes y reconocimientos para Socorro Bastida continuaron. En 2006, en Mérida, Yucatán, recibió de la Confederación Interamericana de Profesionales de Danza (CIAD) una medalla al mérito por su trabajo a favor de la danza; también fue homenajeada en el evento internacional «Manta por la danza» que se celebró en Quito, Ecuador (Ramos, 2017).

El INBA en 2011 le dio uno de los más grandes galardones que otorga, el de 50 años de servicio en apoyo a la docencia, la investigación y la difusión del patrimonio artístico de México y el premio «Mujeres en el arte» por su trayectoria docente y profesional.

Actualmente la profesora Bastida, a quien también se la ha llamado «La Dolores del Río del baile mexicano» y «La orquídea del ballet» (Ramírez, 1985: 5-7), continúa impartiendo clases de danza clásica y contemporánea en la Escuela Nacional de Danza Clásica y en la Escuela Nacional de Danza Contemporánea del INBA y su nombre aparece registrado en la enciclopedia *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (Cásares, Fernández y López-Calo, 2002) y en el *Diccionario biográfico de la danza mexicana* (Delgado, 2009).

Foto 1



Bailarina: Socorro Bastida | Año: 1966
Compañía: Ballet Clásico de México
Colección: Archivo del Centro Nacional de Investigación, Documentación, e Información de la Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes de México, Ciudad de México.

DOS

Estructura, objetivos y programas de la jefatura de Prestaciones Sociales y de la coordinación nacional de danza clásica y moderna del IMSS (1973-1986)

En 1973, el presidente de México, Luis Echeverría Álvarez, se encontraba en su tercer año de mandato y el IMSS cumplía treinta años de vida. En estas tres décadas, México se había transformado; de ser una sociedad eminentemente agraria, pasó a ser una nación primordialmente urbana, en donde el crecimiento de la industria y el comercio eran evidentes. En este mismo año, la Ley del Seguro Social se modificó.

Uno de los motivos que argumentó Luis Echeverría Álvarez para cambiar la Ley del Seguro Social fue precisamente que «la sociedad industrial que México construye, no podrá afianzarse ni progresar si no mejora el nivel de vida de los trabajadores» (Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS], 1983: 46).

Se pensaba que «una elevación de la calidad de vida de la clase trabajadora redundaría a la larga en un aumento de producción» (IMSS, 1983: 46).

Para mejorar el nivel de vida de la totalidad de los mexicanos, una de las nociones fundamentales era la seguridad social, entendida como un medio para «lograr un auténtico bienestar colectivo [...] precisa ampliarse y consolidarse, no sólo por el imperativo de propiciar el bienestar de la comunidad, sino como exigencia económica [...] Mientras el hombre no disponga de elementos para superar sus limitaciones materiales y culturales no podrá alcanzar plena productividad» (IMSS, 1983: 47).

Es decir, se deseaba amparar a través del Seguro Social «cuando menos a la mitad de nuestros compatriotas», [y que no se restringiera] «sólo a los sectores asalariados» (IMSS, 1983: 47).

Los artículos de la Ley del Seguro Social de 1973 que impactaron directamente las prestaciones sociales fueron: artículo 1, señala que la Ley del Seguro Social «es de observancia general en toda la República»; artículo 2, indica que el objetivo de la Seguridad Social es «garantizar el derecho humano a la salud, la asistencia médica, la protección de los medios de subsistencia y los servicios sociales necesarios para el bienestar individual y colectivo»; artículo 4, marca que el Seguro Social «es el instrumento básico de la seguridad social, establecido como un

servicio público de carácter nacional»; y artículo 8, dice que el Seguro Social «podrá proporcionar servicios sociales de beneficio colectivo» (IMSS, 1973).

Con base en este último artículo, los servicios sociales se dividieron en dos:

- I. Prestaciones sociales y
- II. Servicios de solidaridad social.

Los objetivos de los servicios de prestaciones sociales, según la Ley de 1973, son: «fomentar la salud, prevenir enfermedades y accidentes y contribuir a la elevación general de los niveles de vida de la población» (IMSS, 1973); los talleres de danza clásica y moderna se enmarcan dentro de las prestaciones sociales.

A cargo de la jefatura de Servicios de Prestaciones Sociales estuvieron de 1970 a 1976, Griselda Álvarez Ponce de León⁹ de 1976 a 1982, María Eugenia Morena¹⁰ y de 1982 a 1988, Margarita González Gamio.¹¹

En 1973, dicha jefatura estaba integrada por dos departamentos: el de Bienestar Social y el de Planeación. El departamento de Bienestar social estaba compuesto por la oficina de actividades artísticas y deportivas, de la cual se desprendía la sección de actividades artísticas, en la que colaboraban Jorge Berry Arteaga, Rodolfo Muzquiz Fuentes, Federico Díaz Canedo, Carlos Rodríguez Olivier y Socorro Bastida.

A partir de 1976, la jefatura de Servicios de Prestaciones Sociales creció y se integró por 6 departamentos. El encargado de coordinar las actividades artísticas y culturales, llevó el nombre de Departamento de Actividades Deportivas, Artísticas y Culturales y estaba constituido por tres oficinas, entre ellas, la Oficina de Actividades Artísticas y Culturales, que a su vez estaba formada por dos coordinaciones: la Coordinación Nacional de Danza Clásica y Moderna, a cargo de Socorro Bastida, y la Coordinación Nacional de Danza Folclórica, a cargo de Rodolfo Múquiz (IMSS, 1979).

Como parte de los objetivos de la oficina de Actividades Artísticas y Culturales se contemplaba reforzar la salud por medio del desenvolvimiento de la capacidad creativa y la sensibilidad estética del individuo y fomentar el aprecio a las artes y tradiciones mexicanas.

Para llevar a cabo el propósito antes descrito, se impartían en los Centros de Seguridad Social (CSS) del IMSS, talleres de teatro, danza regional, danza moderna, música instrumental y coral y artes plásticas y se daban funciones de cine, teatro, danza, conciertos musicales, exposiciones de artes plásticas, conferencias y charlas.

Cabe decir que en la década de los 70, el número de CSS en todo el país ascendió a 114, de los cuales 28 estaban ubicados en el Valle de México y 86 en el interior del país.

Coordinación nacional de danza clásica y moderna

En 1973, Griselda Álvarez, quien estaba a cargo del área de Prestaciones Sociales del IMSS, contrató a Socorro Bastida como coordinadora nacional de danza clásica y moderna.

La primera tarea que se le encomendó como coordinadora fue visitar los CSS del país con la intención de realizar un diagnóstico de la situación académica de los profesores de danza, llamados orientadores de actividades artísticas (OAA). Se dio cuenta de que «una prioridad era la capacitación para los OAA» (Bastida, 2014).

El número de CSS que contaban con OAA de danza clásica o moderna eran veintitrés, quince en el Valle de México y ocho en el interior de la República Mexicana.¹²

La enseñanza de la danza clásica y moderna en los CSS estaba fundamentada en una necesidad primigenia del ser humano, que se expresó en el Programa de Trabajo de 1974:

En el hombre siempre ha existido el ritmo. Diríamos que la vida es ritmo [...] Es natural que el cuerpo tenga un movimiento continuo y rítmico, aunque ello no sea perceptible, de ahí nace la necesidad innata de bailar [...] Es necesario que nuestra sociedad [...] comprenda la importancia de que el movimiento en el ser humano no es solamente una acción mecánica sino un medio de comunicación físico y espiritual. (Bastida, 1974)

Con base en la necesidad antes expuesta, se pretendía que los estudiantes de danza del IMSS, llamados socio-alumnos, pudieran:

Preservar o recuperar la salud física y mental; aprovechar mejor el tiempo libre; adquirir conocimientos sobre danza; encausar a la juventud hacia actividades creativas de beneficio individual y colectivo; acrecentar el nivel cultural y artístico tanto del intérprete como del espectador; despertar en el individuo los hábitos de higiene y conservación de la salud y proyectarlos al hogar. (Bastida, 1974)

Las funciones académico-administrativas de la coordinadora nacional de danza clásica y moderna incluían la preparación y supervisión del cumplimiento de los planes y programas de trabajo, el óptimo aprovechamiento de los recursos económicos, materiales y humanos, y la visita y supervisión a los CSS para verificar el trabajo de los OAA y el avance de los estudiantes de danza.

Las responsabilidades de los profesores de danza consistían, además de impartir los talleres de danza, en participar en los cursos de capacitación organizados para ellos, dar seguimiento y evaluar el trabajo de los estudiantes de danza y realizar los montajes coreográficos idóneos para que los estudiantes participaran en funciones, encuentros y coloquios de danza organizados por la coordinación.

Para dar una idea del funcionamiento de los CSS, a continuación se describen algunas de las instrucciones generales de operación de dichos centros.

Los talleres de danza estaban abiertos para la población en general, sin costo alguno y sin examen de admisión, solo se tomaba en cuenta la edad de ingreso del aspirante, que era mínima de 8 años y máxima sujeta al criterio del profesor de danza, quien consideraba el estado de salud del interesado. Las clases se impartían dos veces a la semana, con una duración de una hora para niños y niñas, y de una hora y media, para adultos.

Como parte del programa de trabajo se tenía previsto la participación de los estudiantes en varias fechas: 10 de mayo, semana de danza clásica y moderna (2ª quincena de septiembre en el Valle de México), 1º y 2º de noviembre y fin de cursos.

La mayor parte de los CSS, contaban con los recursos materiales idóneos para la enseñanza y práctica dancística, es decir, con salones de danza

equipados con piso de madera y barra, piano, tocadiscos, grabadora, libros de música impresa para el acompañamiento musical, tambor de mano para danza moderna, pizarrón portátil, discos, casetes, cintas y vestidores.

A los estudiantes de danza se les requería uniforme que consistía, para las mujeres, en leotardo, mallas, zapatillas de estudio y zapatillas de puntas, siempre y cuando lo solicitara el profesor. Para los hombres, camiseta de manga corta (de preferencia blanca), mallas (de preferencia negras), zapatillas de estudio, suspensorio.

Los estudiantes de danza constantemente eran evaluados por sus profesores, para identificar aptitudes artísticas y avances.

En el Programa de Trabajo de 1978 se menciona un concepto que no se había contemplado anteriormente, el de *recreación*, del cual se dice que está estrechamente relacionado con «el arte, la educación y la cultura» y que uno de sus propósitos es «llevar un mensaje a toda la República Mexicana de recreación, no de distracción o pasatiempo», debido a que se tenía la firme convicción de que mediante la *recreación* el ser humano «adquiere cada vez una conciencia más sólida de quién es él» (Bastida, 1978).

Dicho programa también subraya que «la educación modifica las conductas para dirigir las a formas mejores de adaptación a la vida» y que «la cultura es el producto de esas conductas, cambiantes en el curso del tiempo», y en él se cita la noción de educación de Miguel de Cervantes Saavedra quien la entiende como «recreación y la recreación como educación» (Bastida, 1978). Se pensaba que era posible incidir en la educación de los socio-alumnos al abrirles el panorama cultural, por ello, se les invitaba a participar en los talleres y asistir a funciones de danza, teatro, cine, exposiciones, ya que a través de estas actividades era posible

...encauzar el conocimiento y aprovechamiento de sus aptitudes a través de una comunicación directa con el público; procurar un cambio positivo en actitudes y hábitos de la comunidad mediante el mejor empleo de su tiempo libre; contribuir a que la población manifieste sus potencialidades creadoras con un sentido de servicio y de solidaridad social; acrecentar el acervo cultural y artístico de la comunidad. (Bastida, 1978)

En la década de los 80, durante la presidencia de José López Portillo (1976-1982), la jefatura de servicios de Prestaciones Sociales mantuvo la misma estructura organizacional que tenía desde 1976 (IMSS, 1979), pero puso el acento en la importancia del arte y la creatividad. Al respecto se escribió:

El arte es el lenguaje universal de la humanidad. Por medio de él, los individuos comprenden su semejanza con los demás y aprecian su diversidad [...] en cada ser humano, hay una semilla de creatividad única e irremplazable y al estimular su florecimiento se fomenta la salud espiritual del individuo y del país, porque a través del arte la existencia es más armoniosa, porque el arte da un sentido más profundo a la vida. (IMSS, 1980)

Con el cambio de sexenio (1982-1988), la jefatura de Servicios de Prestaciones Sociales se fortaleció y en lugar de integrarse por un solo departamento, se constituyó por dos, el de actividades deportivas y el de actividades artísticas y culturales.

Con dicho cambio, la coordinación nacional de danza clásica y moderna a cargo de Socorro Bastida se benefició, ya que pudo fortalecer los programas de trabajo existentes y, a su vez, elaboró materiales didácticos para la enseñanza no profesional de la danza, integró el grupo representativo de danza contemporánea de prestaciones sociales del IMSS y organizó seis coloquios internacionales de danza contemporánea.

Foto 2



Bailarina: Socorro Bastida, vestida de Tehuana | Año: 1962

Compañía: Ballet Folklórico de México

Obra: Boda en Tehuantepec

Coreógrafa: Amalia Hernández

Colección: Archivo del Centro Nacional de Investigación, Documentación, e Información de la Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes de México, Ciudad de México.

TRES

Por qué bailar

Socorro Bastida está convencida de que la danza y el baile, en cualquiera de sus expresiones, es una actividad creativa, «tan poderosa como cualquier otro ejercicio», que permite preservar la salud y/o recuperarla, debido a que tiene un «valor terapéutico» (Bastida, 1983). Esto lo escribió en 1983, cuando en México un gran número de personas no contaban con los servicios de salud adecuados, no existía la cobertura suficiente en cuanto a atención médica y «no se reconocían los valores del arte en general y, en particular, los de la danza como vía terapéutica» (Lynton, 2017). Hoy en día Socorro Bastida afirma «la danza es medicina» (Bastida, 26 de julio de 2016).

Las enfermedades del siglo XXI tienen que ver con un estilo de vida inapropiado; la mayoría de los mexicanos nos encontramos inactivos, frente a la computadora o al televisor, en el auto o en un sillón revisando el teléfono celular y no realizamos el suficiente ejercicio físico ni mental, es por eso que se han incrementado, en los últimos años, enfermedades crónico-degenerativas, obesidad, colesterol, diabetes.

La propuesta de Socorro Bastida es «bailar», «hacer danza.» Por qué. Porque «al bailar se estimulan cuerpo y mente, se mueven pies, piernas, brazos, cintura, hombros, cabeza y los practicantes requieren estar atentos, alertas, concentrados para seguir el ritmo de la música, ejecutar con precisión los pasos, secuencias y evoluciones en tiempo, forma y espacio» (Bastida, 1988).

Si esta práctica se vuelve una actividad regular, dice Socorro Bastida, «genera bienestar general y satisfacción personal», el bienestar general se debe a que la glándula hipófisis se estimula y se producen endorfinas, que provocan que se disminuya la ansiedad, generándose vitalidad y alegría. Y satisfacción personal, porque implica un esfuerzo y un compromiso al tener que asistir puntualmente a un determinado lugar, ciertos días de la semana y cumplir con los compromisos derivados de dicha práctica, como ensayar, preparar una presentación y formar parte de un grupo; esto último

es importante porque la danza es colectiva y el hecho de pertenecer a un grupo, permite sentirse «parte de», arraigado a un conjunto de personas con las que se comparten ciertos propósitos u objetivos.

Lo anterior ha llevado a bailarines y especialistas de la medicina y de la psicología a pensar en el valor terapéutico del baile. Socorro Bastida, en sus ponencias, habla sobre algunos de ellos, por ejemplo, señala que Rudolf Laban¹³ identificó que el valor terapéutico de la danza está relacionado «con el placer estético», lo cual constató, «cuando algunos maestros, doctores y trabajadores sociales disfrutaron al ver la danza moderna en las tablas» (Bastida, 1988). Además de Rudolf Laban, Socorro Bastida en sus ponencias da a conocer el nombre de algunos programas y de artistas interesados en este punto,

Meredith Hughes (La Meri) insistía en que la Natya Hindú era la ciencia más completa de la danza porque permite un crecimiento físico, espiritual y psicológico; Pearl Primus, famosa bailarina y coreógrafa sobre temas africanos, comentaba que al interrogar a un Shaman africano sobre la vida y la danza en África, él le contestó «son una y la misma cosa»; en el período entre las dos Guerras Mundiales, en Viena se realizó un espectáculo público sobre artesanías e industria [incluía] canciones y danzas de los artesanos [...] Los trabajadores que buscaban alivio de la tensión y dolor de su trabajo, y que tomaban parte en ella, reconocieron que podían restaurar la energía perdida y que los hábitos de trabajo mejoraban mediante el movimiento artísticamente armonizado. (Bastida, 1983)

Médicos, psicólogos, bailarines, al darse cuenta de que bailar trae consigo beneficios para la salud, abrieron una nueva rama del conocimiento: la danzaterapia, que sirve para «mejorar los problemas mentales, emocionales; elevar la autoestima y mantener lejos problemas como la bulimia y la anorexia». Al respecto, Socorro Bastida afirma: «quien baila regularmente, reduce el riesgo de sufrir problemas cardiovasculares, porque con la danza se regula la presión arterial, se evita la obesidad y se retrasa el inicio de la diabetes incluso cuando se tiene predisposición genética» (Bastida, 1983).

Otros bailarines y coreógrafos que Socorro Bastida cita y que pusieron en marcha programas dancísticos esperando resultados curativos fueron: Marion Chance, del grupo de danza Denishawn, quien abrió un programa para pacientes enfermos mentales en el Hospital San Elizabeth, en Washington D.F., María Fux de Argentina, quien trabajó danzaterapia con sordos, y el psicoballet, en La Habana, Cuba desde 1973 (Bastida, 1988).

La maestra Bastida también escribe que los especialistas han descubierto una ventaja más de practicar danza y es el hecho de que le proporciona al ejecutante un conocimiento cinestésico que le permite expresarse a través de la sensibilidad artística expansiva que involucra un crecimiento físico, intelectual y espiritual, por lo que afirma que

...bailar debería de ser un derecho [...] así como todo niño tiene derecho a ser dueño de una caja de crayolas y a tener alguna instrucción sobre los principios básicos del dibujo y el uso del color, así también todo niño tiene el derecho de saber cómo lograr el control de su cuerpo y experimentar el gozo del sentido rítmico del movimiento libre, controlado y expresivo. Si el objetivo de la educación fuera solamente producir (crear) bailarines, la danza, como un arte creativo y placentero, perecería. (Bastida, 1988)

Otro punto que Socorro Bastida subraya es la parte lúdica, divertida de la danza cuando dice: «no tiene sentido crear el programa de ejercicios más eficaz del mundo si resulta tan aburrido que nadie quiere hacerlo más de una vez [la danza, el baile, poseen] una variedad casi infinita de estilos, técnicas y géneros y si llegamos a cansarnos de uno, todavía quedan suficientes para seguir probando» (Bastida, 1983).

Asimismo, bailar ejercita vivir en el presente, en el aquí y en el ahora, lo cual significa la integración de «cuerpo, mente y espíritu», propósito que no se encuentra en cualquier actividad física. En ese sentido, la danza y el yoga son parecidos, ambos son «la adhesión de todas las fuerzas de cuerpo, mente y alma» (Iyengar, 2005: 23). Ambos son un «arte antiguo basado en una ciencia sumamente sutil, la del cuerpo, la mente y el alma» (Iyengar, 2007: 14). No es coincidencia que en la India Natarāja (nata = bailarín; raja = señor, rey) es un nombre de Śiva, señor de la Danza. Śiva no sólo es el dios de

la quietud mística, la muerte y la destrucción, sino que también es señor de la Danza (Iyengar, 2005: 358).

Al bailar también se tiene la posibilidad de crear, ya que el bailarín, el intérprete, le pone de sí a la danza y la vuelve suya; interpretar es «re-hacer mundo» (Esquivel, 2006: 78).

Aprender a bailar es una necesidad, dice Garaudy, «desenajena [...] puede hoy contribuir poderosamente a realizar la síntesis que espera nuestra época: la de una sociedad abierta, donde lo comunitario no caerá en totalitarismo, ni la expresión de la persona en individualismo, sino en la que el hombre conjugará sinfónicamente, como en una danza bien realizada, su dimensión social y su creatividad» (Garaudy, 2003: 142).

«Hay que bailar», afirma Socorro Bastida, regresar al cuerpo y a la danza, porque «la danza es la esencia del hombre» (Bastida, 2001).

A modo de cierre

Nos parece central que se estudie y rescate tanto la creación de la Coordinación Nacional de Danza Clásica y Moderna en los años 70 y 80 del siglo xx como el trabajo dancístico que en ella se impulsó, porque a partir de ello se tienen en cuenta elementos fundamentales para la salud de los seres humanos y de la sociedad mexicana. De esta experiencia se señalan los siguientes puntos que valdría la pena retomar:

Primero, continuar trabajando en la elaboración y análisis de metodologías para la enseñanza no profesional de la danza clásica y contemporánea, dirigidas a diferentes sectores de la población. Una contribución valiosa en este sentido es la propuesta de Socorro Bastida, cuyas características a grandes rasgos son: conjuga elementos de las diferentes técnicas dancísticas que ella ha practicado a lo largo de su vida,¹⁴ incorpora su experiencia como docente y coreógrafa con grupos profesionales y *amateurs*, subraya la importancia de llevar el trabajo dancístico a diferentes escenarios, y resalta la necesidad de considerar varios factores entre ellos, la interdisciplina, el juego y el compromiso y la responsabilidad del maestro.¹⁵

Segundo, seguir contando con el apoyo político y presupuestal del Estado para mejorar el nivel de vida de los trabajadores.

Tercero, que el Estado no se desentienda del compromiso de proporcionar a hombres, mujeres, niños y niñas los elementos materiales y culturales suficientes para mejorar su forma de vida, lo cual redundará sin duda, en beneficio de la colectividad y de la productividad del país.

Cuarto, que el Estado en concordancia con empresas públicas, privadas, organizaciones no gubernamentales, trabaje para que todos los seres humanos cuenten con seguridad social y, como parte de ella, que todos los mexicanos cuenten con servicios sociales de beneficio colectivo, es decir, prestaciones sociales y servicios de solidaridad social, y como parte de los primeros, la oportunidad de practicar algún deporte o alguna actividad artística como son la danza clásica y la danza moderna y/o contemporánea.

Quinta, que en el caso de la enseñanza de la danza clásica y contemporánea, estas se puedan enseñar en espacios como los CSS, bajo la dirección de maestros comprometidos y capacitados que puedan impartir estas disciplinas de manera gratuita o a precios accesibles para toda la comunidad.

Sexta, que se promueva la enseñanza de la danza como una práctica que no sólo está enfocada en formar bailarines profesionales, sino como una práctica que fomenta y preserva la salud, como una práctica terapéutica, como una actividad que puede practicarse en el tiempo libre, que encausa y acrecienta el nivel cultural y artístico tanto del intérprete, como del espectador, como una actividad que fomenta hábitos de higiene y disciplina y como una actividad gozosa que genera bienestar físico, mental y espiritual.

Todo lo anterior sin olvidar que la médula de la enseñanza de la danza, es lograr que la *«formación* [de los estudiantes] sea sana en cuerpo y alma, lo cual exige una *formación* profesional de los maestros» (Lynton, 2017).

Notas

1. Cuando se habla de danza se hace referencia a la enseñanza de la danza clásica y/o moderna y cuando se habla de baile, a los bailes de salón que se practican en el Seguro Social como son danzón, mambo, cha cha cha, rock, tango, etcétera.
2. Este apartado lo escribí tomando como base la semblanza que elaboré de Socorro Bastida y que se publicó en: Villalobos, Roxana Guadalupe, «Socorro Bastida y Muro. Una vida en la danza». En *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm.13, 2017 Universidad Nacional Autónoma de México, México.
3. Grisha (Gregorio) Navibatch, bailarín ruso, impartió clases de bailes de salón, formó el ballet Grisha Navibatch; en 1946 fundó una escuela particular que llevó el nombre de Escuela Mexicana de Ballet, la cual estaba ubicada en la calle de Dolores, en los altos del Teatro Ideal; años después partió a Estados Unidos. «Gran Teatro Esperanza Iris. Gran Compañía de Ópera Italiana», *Revista de Revistas*, año X, núm. 465, 30 de marzo de 1919, pág. 8, anuncio en (Aulestia, 2003: 39).
4. Sergio Unger, bailarín y coreógrafo ruso. Llegó a México en 1941 con el Original Ballet Ruso. En México dio clases de danza en la escuela de Nelsy Dambre; de 1948 a 1951 colaboró con el Ballet Chapultepec y en 1952 formó Ballet Concierto con Michel Panaieff (Tortajada, 1995: 232).
5. Bailarina y coreógrafa cubana que se ha desempeñado como *Prima Ballerina Assoluta* del Ballet Nacional de Cuba.
6. Según 3 certificados: elementary certificate de fecha mayo 1972, intermediate certificate de fecha junio 1972 y licentiate de fecha 13 de septiembre de 1972. Según programa de trabajo algunos de los maestros que tuvo fueron Nora Roche, Molly Lake, Nesta Brooking, Laura Wilson, Margaret Marsh y Diana Barker.
7. Según los certificados de fecha 29 de octubre de 1976 y 8 de febrero de 1977 respectivamente, firmados por Ramona de Saa, directora de la Escuela Nacional de Ballet de Cubanacán, Cuba y por Salvador Vázquez Araujo, jefe del Departamento de Danza del INBA.
8. Para consultar los cursos que Socorro Bastida ha tomado a lo largo de su vida ver (Ramos, 2017)
9. Griselda Álvarez Ponce de León nació en Guadalajara, Jalisco, el 5 de abril de 1918. Fue maestra, escritora y política; la primera mujer electa gobernadora de una entidad del país. Cursó la carrera de Letras Españolas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. También estudió Estadística y Biblioteconomía. Fue directora general de Acción social de la SEP, de Trabajo Social de la SSA, y la tercera jefa de Prestaciones Sociales del IMSS. Murió en México, D.F., el 26 de marzo de 2009
10. María Eugenia Moreno conocida como Kena Morena, nació en México, D.F. periodista, fundó la revista *Lupita*, y dirigió la revista *La mujer de hoy* y *Kena* en México y Venezuela y estableció la Editorial Armonía, S.A. En 1973 fue Presidenta de la Asociación Mundial de Mujeres Periodistas y Escritoras y titular de la jefatura de los Servicios de Prestaciones Sociales del IMSS de 1976 a 1982.

11. Margarita González Gamio, licenciada en ciencias políticas y sociales, maestra en sociología. Fue jefa de Prestaciones Sociales del IMSS de 1982 A 1988, en el 2000 fue diputada de la Asamblea legislativa del D.F., y en el 2002 cónsul general de México en Boston, USA. Hizo carrera pública como delegada, legisladora y embajadora. Con Samuel Ignacio del Villar Kretschmar, tuvo un hijo, Jorge Samuel Villar González que es escritor.

12. Los del Valle de México, eran: Azcapotzalco, Contreras, Cuauhtémoc, Félix Azuela, Hidalgo, Independencia, Legaria, Manuel Ávila Camacho, Merced, Morelos, Santa Fe, Tepeyac, Tizapán, Xola, Tlalnepantla y los del interior de la República Mexicana: Tecomán, Colima; Acapulco, Guerrero; Guadalajara, Jalisco; Jiutepec, Morelos; Cadereyta Jiménez, Nuevo León; Monterrey, Nuevo León; Oaxaca, Oaxaca; Chetumal, Quintana Roo. *Programa de trabajo 1978*, presentado por Socorro Bastida.

13. Nació en 1879 en Hungría es considerado pionero de la danza moderna alemana. Sus alumnos y continuadores fueron Mary Wigman, Kurt Jooss y Sigurd Leeder. En 1928 Von Laban creó un sistema de notación de danza que ha tenido gran difusión. Murió en 1958 en Inglaterra donde fundó el Laban Centre for Movement and Art.

14. Socorro Bastida conoció varias metodologías a través de sus maestros: de Hipólito Zybin, las bases de la metodología rusa, de Nelsy Dambré, la técnica francesa y de Sergio Unger, la metodología italiana de Carlo Blasis y Cecchetti y en la década de los 70, estudió en La Habana Cuba, la técnica cubana de Ballet. Con respecto a la danza contemporánea, la maestra Bastida estudió técnica Graham, Limón y cubana.

15. Un análisis de las propuestas metodológicas de Socorro Bastida, así como la transcripción de las ponencias y los documentos académicos que ella escribió están consignados en el libro *Danza, vida y salud. Socorro Bastida, la danza clásica y moderna en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (ca. 1956-1992)* de Roxana Guadalupe Ramos Villalobos, el cual se encuentra en proceso de edición.

Bibliografía

AULESTIA, Patricia (2003). *Las «chicas bien» de Miss Carroll*. Estudio y Ballet Carroll (1923-1964). México: Cenidi-Danza/INBA.

BASTIDA, Socorro (1974). *Justificación, Programa de trabajo de 1974*.

——— (1978). *Programa de trabajo de 1978*.

——— (1983). ¿Danza: medicina preventiva? Ponencia presentada en Primer coloquio nacional «La danza y la medicina», México, DF, del 25 al 27 de noviembre de 1983.

——— (1988). *La danza como medio terapéutico*. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional de Danza Contemporánea organizado por el IMSS. Monterrey.

——— (ca. 2001). *La enseñanza en la formación de bailarines profesionales*. Ponencia.

——— (2016). *Currículum vitae*.

BUSTAMANTE, Mónica y Adriana Castrejón (1994). *Socorro Bastida y la danza*. Tesis para obtener el título de Profesora de danza. Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello. México.

CASARES, Emilio, Ismael Fernández de la Cuesta y José López-Caló (2002). *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Madrid: Fundación Autor –Sociedad General de Autores y Editores.

DELGADO, César (coord.) (2009). *Diccionario biográfico de la danza mexicana*. México: Conaculta.

ESQUIVEL, Sigifredo (2006). *Pensar desde el cuerpo*. Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa. México: Conaculta/CECUT (Col. Literatura).

GARAUDY, Roger (2003). *Danzar su vida*. Ríos y Raíces, Teoría y práctica del arte. México: Conaculta

INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL (1973). *Ley del Seguro Social 1973*.

——— (1979). *Memoria, 1979*. México: Jefatura de Servicios de Prestaciones Sociales.

——— (1980). *Manual de Organización del departamento de actividades artísticas y culturales del IMSS, 1980*. México: Jefatura de Servicios de Prestaciones Sociales.

——— (1983). *Instituto Mexicano del Seguro Social 1943-1983. 40 años de historia*. México: IMSS.

IYENGAR, B.K.S. (2005). *Luz sobre el yoga*. Barcelona: Kairós.

——— (2007). *Yoga Iyengar*. Manual de iniciación. Introducción a las posturas básicas. Madrid: Tutor.

PUJADAS, Juan José (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Cuadernos metodológicos núm. 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológica.

RAMOS, Roxana [en línea] (2017). «Socorro Bastida y Muro. Una vida en la danza». En: *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm. 13, 2017, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457651376001>.

RAMÍREZ, Silvia (1985). «Socorro Bastida. Una vida dedicada a la danza». En: *Cuadernos del Cid-Danza*, números 4, 5, 6 y 7. México: CID-Danza-INBA-SEP Cultura.

TORTAJADA, Margarita (1995). *Danza y poder*. México: Cenidi-Danza-INBA-Conaculta.

Entrevistas

Anadel Lynton, comentario realizado el 24 de noviembre de 2017, inédito.

Socorro Bastida en entrevista con Roxana Ramos, México, 22 de agosto de 2014, inédita.

Socorro Bastida en entrevista con Roxana Ramos, México, 26 de julio de 2016, inédita.

Datos de la autora

Roxana Guadalupe Ramos Villalobos | México

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora de tiempo completo del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón del Instituto Nacional de Bellas Artes de México, Ciudad de México.

E-mail: nazult@hotmail.com

Acerca del artículo

Parte de una investigación más amplia que lleva el título de Danza, vida y salud. Socorro Bastida, la danza clásica y moderna en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (ca. 1956-1992) y que estoy realizando como parte de mi trabajo en el Cenidi-danza José Limón del INBA.

Fecha de recepción: 02/01/2018

Fecha de aceptado: 27/07/2018

Trabajo e interacción: interpretación reivindicativa de un temprano tópico habermasiano

Juan Alberto Fraiman | UNER-UADER
juanfraiman@hotmail.com

Resumen

En el presente escrito expondremos la temprana distinción que efectúa Jürgen Habermas entre trabajo e interacción, en vistas a efectuar una reinterpretación crítica de Marx. Bajo ese marco, intentaremos mostrar como dicha perspectiva se opone principalmente a lo que denominaremos el «determinismo tecnocrático», producto, en última instancia, de la reducción de la praxis política en técnica. Para arribar a esa conclusión será importante resaltar la influencia pocas veces reconocida de Hannah Arendt en ambos conceptos habermasianos. Más allá de las críticas que ha recibido la propuesta de Habermas e incluso las modificaciones posteriores que él mismo ha realizado, sostendremos que la tesis en torno a trabajo e interacción continúa siendo valiosa y, a la vez, controvertida para el marxismo, en tanto supone un antídoto frente a posturas deterministas y productivistas, y significa una reivindicación de la política como praxis social.

Palabras clave: trabajo, acción comunicativa, tecnocracia

Labour and interaction. A vindicating interpretation of early Habermasian topical

Abstract

In this brief we will exhibit the early distinction that Jürgen Habermas between labour and interaction, in order to carry out a critical reinterpretation of Marx. Under this framework, we will try to show how such a perspective is mainly opposed to what will be called «technocratic determinism», product, ultimately, of the reduction of political practice in technique to arrive at that conclusion, it is important to highlight the influence rarely recognized of Hannah Arendt in both habermasians concepts. Apart from the criticism that has received the proposal of Habermas and even the subsequent amendments made by himself, supported the thesis labour and interaction is still valuable and, at the same time, controversial for Marxism as long as it is an antidote to deterministic and productivist postures, and means a vindication of the politics as social praxis.

Keywords: work, communicative action, technocracy

Trabajo e interacción: interpretación reivindicativa de un temprano tópico habermasiano

Introducción

La temprana distinción entre *trabajo e interacción* trazada por Jürgen Habermas ha sido fundamental para delinear sus primeras publicaciones durante los años 60 del siglo XX y no ha dejado de perder relevancia, más allá de las ulteriores revisiones y cambios que han acontecido en su programa de investigación¹.

En particular, la tesis de *trabajo e interacción* ha marcado el posicionamiento de Habermas con respecto a la obra de Marx y, en general, con el marxismo; ha establecido, podríamos decir, los lineamientos de su particular manera de concebirse como neomarxista con pretensiones de establecer los fundamentos de una teoría social crítica a la altura no solo de los acontecimientos históricos de su época, sino también del cambio de paradigma en las ciencias sociales que incorpora el giro lingüístico-pragmático, el problema funcional de la contingencia y la complejidad, la mediación hermenéutica y el fundamento posmetafísico (Ureña, 2008: 113-123).

Sin embargo, su interpretación de Marx, a la luz de la distinción entre trabajo e interacción, ha concitado severas críticas (Giddens, 1997), aun de sus seguidores más cercanos (McCarthy, 1995: 35-61); en algunos casos se ha llegado a considerar una notoria incompatibilidad entre el enfoque habermasiano y la crítica de la economía política que ha emprendido Marx (Ruíz Sanjuán, 2017).

De nuestra parte, no pretendemos poner en discusión en qué medida Habermas es o no marxista, pero sí mostrar cuáles son las principales razones que, a nuestro criterio, impulsaron una delimitación entre *trabajo e interacción* y por qué esos motivos pueden interpretarse como vitales para una postura marxista.

En concreto, procuraremos exponer de qué manera, con el par conceptual *trabajo e interacción*, Habermas se ocupa principalmente de realizar una crítica a lo que podríamos denominar un enfoque «determinista

tecnocrático» fundado en la identificación de la praxis social con la técnica. En parte, el propio Marx incurre en ese reduccionismo, pero un determinismo tecnocrático acabaría por traicionar algunas de sus ideas centrales y anularía cualquier significado a la práctica política.

Para una cabal comprensión de los conceptos *trabajo* e *interacción*, es menester recuperar su particular interpretación de los escritos tempranos de Hegel en Jena y su discusión con Herbert Marcuse sobre el rol ideológico del complejo tecnocientífico en el capitalismo tardío del siglo xx. Además, estimamos necesario señalar el influjo de Arendt en la mencionada categorización habermasiana, pocas veces reconocido por sus críticos y comentaristas². Esta autora será considerada imprescindible para aclarar las preocupaciones de Habermas al respecto.

Con la finalidad de desarrollar nuestro planteo, proponemos el siguiente recorrido: en primer lugar, referiremos a la lectura que efectúa Habermas de las *Lecciones* del joven Hegel en Jena y su conexión con Marx para dar cuenta del surgimiento de la delimitación entre trabajo e interacción. Su conceptualización definitiva le permite retomar y discutir con Marcuse acerca del problema de la técnica en el capitalismo contemporáneo, que aludiremos en la segunda sección. Posteriormente, nos ocuparemos de la posible influencia de Hannah Arendt en la determinación de *trabajo* e *interacción*. Por último, recapitularemos las consideraciones previas para repensar una crítica al determinismo tecnocrático desde un marxismo revisado.

Hegel y Marx, a través de trabajo e interacción

En el artículo «Trabajo e interacción: Notas sobre la filosofía hegeliana del período de Jena», del año 1967, y en «Ciencia y técnica como ideología», publicado al año siguiente, Habermas (1986) explicita su conceptualización del *trabajo* que distingue y contrapone a la *interacción*. Con ello, este autor critica sobre todo algunos aspectos categoriales de la obra de Marx y en general al marxismo, en tanto reduce la praxis social al proceso de trabajo de la especie humana, a su entender.

Habermas se va a servir principalmente de algunos pensamientos hegelianos vertidos en las denominadas *Lecciones de Jena* que conforman una perspectiva sistemática acerca del proceso de formación del espíritu, abandonada por el propio Hegel más adelante, tras la elaboración de la *Fenomenología del Espíritu* (Habermas, 1986: 11-12). El *trabajo* y la *interacción* aparecen entonces como dos formas del espíritu irreductibles (Habermas, 1986: 36) y, al mismo tiempo, ligadas entre sí bajo la forma institucionalizada de las normas jurídicas que regulan el intercambio de los productos del trabajo y las condiciones de reconocimiento recíproco en las interacciones (Habermas, 1986: 39)

La interpretación de Habermas sigue, en estos escritos, una crítica de Hegel a la concepción kantiana de la autoconciencia y de la acción moral, a partir de una comprensión intersubjetiva de espíritu, concebido como el proceso mismo de mediación entre aquello individual particularizado y una totalidad generalizada. El espíritu es la propia interconexión entre todos los elementos existentes; no puede ser comprendido solo como algo separado de los sujetos pensantes y actuantes. Por lo tanto, se rechaza la perspectiva que atribuye una conciencia del yo y una voluntad autónoma a individuos aislados y autosuficientes, trascendentalmente distantes de las interacciones efectivas; obligados a suponer en solitario una concordancia universal en las máximas de sus acciones con los demás agentes (1986: 16-18).

Las interacciones constituyen el ámbito en donde se forja la identidad del yo individual, la conciencia reflexiva y las relaciones éticas de los sujetos, traducidas ya aquí por Habermas como *acción comunicativa*. En cambio, interpreta que la filosofía práctica de Kant comprende a la acción moral como un caso de acción estratégica o acción racional con arreglo a fines (que, como veremos después, Habermas identifica con el *trabajo*): pues la voluntad moral kantiana implica, sobre todo, la toma de decisión entre alternativas de elección que se escogen de manera solitaria, monológica y que debe presumir, de manera especulativa y *a priori*, la concordancia con las demás voluntades (1986: 24-25). La perspectiva trascendental pierde de vista las efectivas relaciones éticas/comunicativas que constituye a los propios sujetos tanto en su aspecto cognoscitivo como moral.

Así pues, la voluntad moral y la autoconciencia reflexiva no aparecen como algo trascendental y originario, sino como resultados «devenidos» de las propias relaciones éticas, es decir, son ellos mismos parte de los procesos que se llevan a cabo bajo dinámicas dialécticas diversas. En los escritos hegelianos de Jena, se tratará pues de instancias de formación del espíritu aún no reunidas ni asimiladas entre sí en una figura unificadora —de ahí el interés de Habermas por esos escritos—, como más tarde sería la autoconciencia reflexiva del Espíritu Absoluto. *Trabajo e interacción* constituirán dos dimensiones completamente heterogéneas entre sí; seguirán, por así decirlo, dialécticas diferentes (Habermas, 1986: 18).

En efecto, el *trabajo* es entendido como parte del proceso de formación del espíritu que posee un desempeño diferenciado del *lenguaje* y de la *interacción*. El *trabajo* es la manera en cómo el espíritu se diferencia de la naturaleza, estructurada por relaciones causales entre los elementos que la constituyen. Como un tipo de acción específico, el trabajo requiere la suspensión de los impulsos y deseos inmediatos para que el espíritu pueda tomar distancia de la naturaleza y así intervenir sobre ella, operando en sus mismas conexiones causales. Ajustado al mecanismo del mundo natural, el trabajo se constituye en un modo de intervención que produce objetos bajo reglas técnicas, orientado a la satisfacción de las necesidades. Se trata, en suma, de un hacer productivo que busca satisfacer las necesidades de manera más organizada y efectiva (Habermas, 1986: 28).

Con todo, desde la perspectiva de la formación del Espíritu, el factor clave es aquí el *instrumento*, como constante instancia mediadora universal. El instrumento —o la herramienta— es aquello que permanece más allá del acto del trabajo, de lo producido, consumido, de las aspiraciones y necesidades individuales; es lo que sobrevive de las experiencias subjetivas, para las generaciones futuras: en él se acumula y conserva todo lo efímero que concierne al trabajo, conformando el componente universal que se eleva más allá de las circunstancias contingentes en donde se desenvuelve (Habermas, 1986: 28-29).

En ese marco, la dialéctica del *trabajo* está centrada en el instrumento que obra también sobre el mismo ser actuante; adquiere un carácter *instrumental*, en el siguiente sentido: colabora para reafirmar la actitud represiva del actor con respecto a la satisfacción inmediata de sus necesidades y así sumergirse en el funcionamiento causal propio de la naturaleza. En otras palabras, el hombre crea y se deja rodear de instrumentos que consolidan su actitud, por así decirlo, ascética; ello le conferirá la disciplina que requiere una actuación exitosa en el entorno natural. Adentrado en esa causalidad, el espíritu mismo deviene objeto; se cosifica la subjetividad para operar sobre la naturaleza; (la subjetividad) vuelve contra ella (la naturaleza) su propia lógica causal (Habermas, 1986: 30).

Así se conforma la denominada *conciencia astuta* en una dialéctica de tipo instrumental. Habermas la distingue de la dialéctica del lenguaje simbólico/representativo y de la lucha a muerte por el reconocimiento. En particular, le interesa el contraste con esta última: en lugar de desplegar y controlar la causalidad de la naturaleza vemos, en la lucha por el reconocimiento, operar una *causalidad del destino* que parte de una comunidad ética desgarrada por sobreafirmación de una individualidad —cuando se comete un delito, por ejemplo—, poniendo en marcha un proceso de enfrentamiento, reconciliación y reconstitución de las relaciones fraternales en base a un reconocimiento recíproco de las identidades (Habermas, 1986: 20).

Se pone en evidencia un contraste entre la dialéctica propia del trabajo que involucra astutamente las relaciones causales de la naturaleza para su dominio y la dinámica específica de las relaciones de reconocimiento entre sujetos.

Habermas llama la atención entonces en la imposibilidad que plantea Hegel de pensar al espíritu como un proceso unificado en donde sus distintos aspectos —el trabajo, el lenguaje y la interacción— puedan ser fundidos en una misma estructura o lógica dialéctica (1986: 34). Tampoco se trata hallar una figura modélica, originaria y ejemplar, a partir de la cual se derivase las demás. En última instancia, «no sería posible reducir la interacción al trabajo o deducir el trabajo a partir de la interacción» (Habermas, 1986: 36).

No obstante ello, es posible pensar una articulación, entre ambas dimensiones, a través de las normas jurídicas: ellas expresan la institucionalización del reconocimiento mutuo entre las personas en tanto se constituyan como propietarios, es decir, como agentes de trabajo que participan en el intercambio de lo que les pertenece por haberlo producido. Así, los productos del trabajo y la acción misma de trabajar quedan ligados, en el tráfico social, a las expectativas recíprocas de interacción y, desde el punto de vista de la emancipación, la dialéctica de la lucha por el reconocimiento supone el desarrollo de una conciencia astuta y el éxito de la acción instrumental. No son aspectos aislados entre sí, ni autoexcluyentes. (Habermas, 1986: 36-37).

Afirmando seguir el camino legado por Karl Löwith de identificar motivos subterráneos entre el pensamiento juvenil de Hegel y la posterior obra de Marx, Habermas liga la conexión apenas esbozada entre *trabajo* e *interacción* con la dialéctica entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción en el marxismo (1986: 48-49). Ello significa, por una parte, preservar la diferencia entre la esfera de la producción técnica y el ámbito de las interacciones simbólicas/normativas y, por otra, pensar su posible articulación e influencia recíproca.

Nuestro autor bosqueja un paralelismo entre Hegel y Marx; cada uno de ellos incluye en sus escritos juveniles una distinción entre *trabajo* e *interacción* y un principio de articulación que no se alcanza a desarrollar; a raíz de la evolución categorial posterior, se terminan cancelando las diferencias específicas de ambos términos (Habermas, 1986: 51). La disolución será a la manera idealista en el caso de Hegel y materialista, en Marx, como veremos a continuación.

En el primer caso, la dialéctica del trabajo se subsume y se asimila a la lógica idealista del reconocimiento recíproco. El *trabajo* no es ya entendido en un proceso de exteriorización, objetivación y reapropiación subjetiva, sino bajo los términos de la dominación, el enfrentamiento entre autoconciencias contrapuestas y la subsiguiente reconciliación, según se alude en el célebre pasaje sobre la relación entre el amo y el esclavo en la *Fenomenología del*

Espíritu (Hegel, 2012: 113-120). Dicho de otra manera, a la actividad productiva misma se la piensa como una *interacción*; entonces, la naturaleza, como objeto a transformar por el trabajo, se subjetiviza. En ese vínculo intersubjetivo, se supone de antemano una identidad entre sujeto y objeto que prejuzga ya una marcha reflexiva hacia el saber absoluto. El *trabajo* como parte del espíritu objetivo acaba subsumido en su devenir; se convierte en apenas un instante preparatorio para un proceso general dialéctico concebido más bien en términos idealistas, o sea, en el reconocimiento final de una identidad en principio escindida (Habermas, 1986: 48).

El Hegel maduro abandonará entonces la especificidad que porta aquella dialéctica del trabajo; ya no es más considerado un principio de la formación misma del espíritu. Con ello, se disuelve irremediamente la diferencia y la relación que se pueda plantear entre *interacción* y *trabajo*.

En el caso de Marx, sucede a la inversa, según Habermas: la *interacción* se confunde con el *trabajo*. Esto es: el camino hacia la emancipación que ocurre en el ámbito de las interacciones simbólicas y normativas se confunde con la propia actividad productiva (1986: 50).

Habermas plantea que ese reduccionismo aparece en las referencias metateóricas y no en el análisis histórico-empírico que el propio Marx efectúa. En ese sentido, el Marx que analiza situaciones históricas concretas, como, por ejemplo, en *El Dieciocho Brumario de Bonaparte*, debe suponer que los acontecimientos sociales efectivos no pueden reducirse al puro quehacer técnico. En verdad, lo que critica Habermas es la autocomprensión cientificista que por momentos parece dominar a Marx y ello lo conduce a poner en primer plano la evolución de las fuerzas productivas y subordinar a ella las prácticas sociales o entenderlas como intervenciones técnicas sobre la economía.

Aunque la disputa no parece ser directamente con Marx, sino con ciertas interpretaciones ortodoxas e incluso con derivaciones más bien doctrinarias que inspiraban de alguna manera la política planificada del denominado socialismo burocrático tras la Cortina de Hierro. En ciertos pasajes, Habermas lo expresa de una manera elocuente:

Ciertamente que Marx consideró el problema de hacer la historia con voluntad y conciencia como la tarea de una dominación *práctica* de los procesos de evolución social, incontrolados hasta el momento. Pero otros lo han entendido como una tarea *técnica*. Quieren poner bajo control a la sociedad *de la misma forma* que a la naturaleza, es decir, reconstruyéndola según el modelo de los sistemas autorregulados de la acción racional con respecto a fines y del comportamiento adaptativo. (Habermas, 1986: 104)

Se puede leer a Marx preservando esas diferencias y entendiendo los procesos históricos como una interrelación dialéctica entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción³. Pero en el marxismo doctrinario acaba predominando una intelección de las interacciones bajo el modelo del trabajo concebido como disposición técnica.

En suma, Habermas va construyendo su binomio conceptual, trabajo e interacción, a través de esta particular interpretación de Hegel y de Marx. Se trata de una apelación a la Historia de la Filosofía, según sus propios dichos, para ir a la raíz de esos conceptos (Habermas, 1986: 68). Sin embargo, será en interlocución con Herbert Marcuse —emblemática figura de la denominada Escuela crítica de Fráncfort— cuando logra precisar esa conceptualización, en ocasión de la crítica a la ciencia y a la técnica como fenómenos ideológicos en el siglo XX.

Diferencias con Marcuse acerca del problema de la técnica

En la categorización propiamente habermasiana, *trabajo* va a equivaler a acción racional con arreglo a fines, según la terminología adoptada de la sociología clásica weberiana. Por su parte, la *interacción* será identificada como acción comunicativa; como tal, posee una estructura fundamentalmente simbólica y normativa, está ligada a posibles sanciones y a obligaciones impuestas por normas reconocidas intersubjetivamente. En cambio, el *trabajo*, al estar orientado por reglas técnicas⁴ basadas en conocimientos de carácter empírico para formular pronósticos acerca de sucesos observables, consiste en un tipo de acción denominada «instrumental» o bien de «elección racional», pues implica elegir entre diferentes estrategias para lograr un

determinado fin bajo condiciones ya dadas; a su vez, tal elección se basa en un procedimiento deductivo que parte de máximas y reglas de preferencias o sistemas de valores (Habermas, 1986: 68-71).

Por lo tanto, *trabajo* alude a la actividad productiva específicamente moderna, esto es, al modo de vida sobrio y metódico, a la planificación y al control burocrático que incluye por lo demás un tipo de dominio impersonal, como lo revelan los célebres estudios weberianos sobre la ética protestante y el surgimiento del capitalismo (Weber, 1996: 3).

Habermas, en continuidad con la generación previa de la Escuela de Fráncfort, se muestra receptivo en relación a la problemática de la racionalización social impuesta por Weber a la discusión teórica social sobre el estudio del capitalismo moderno y pretende también integrarlo en su enfoque crítico (Sitton, 2006: 60-94) (Wiggerhaus, 2010: 796). En particular, *Ciencia y técnica como «ideología»* (Habermas, 1986) recoge la recepción de Weber que efectúa Marcuse, de modo tal que no duda en asociar al *trabajo*, en cuanto racionalidad con arreglo a fines, al desarrollo de las fuerzas productivas y a la actitud técnica de dominio y control, en principio sobre la naturaleza, luego extendido también al mundo social.

Más adelante, en su *Teoría de la acción comunicativa*, la recepción de Weber será fundamental para desarrollar en Habermas una concepción de la racionalización social del mundo moderno, ligado a la expansión de los ámbitos institucionales estructurados bajo el modelo de la acción social con arreglo a fines (Habermas, 1987: 197-200) (Sitton, 2006: 60-94). Ello se manifiesta fundamentalmente en el proceso de desencantamiento de la naturaleza, en la desacralización de la tradición cultural y en la formalización de la estructura jurídica (liberada de una ética sustantiva), consolidando un proceso evolutivo de racionalización social en el mundo occidental con consecuencias patológicas asociadas, en términos habermasianos, a la pérdida de sentido y de la libertad (Habermas, 1987: 249-330). Según su propio entender, tales consecuencias patológicas no se pueden derivar analíticamente desde una perspectiva marxista, por así decirlo, ortodoxa, que refiera cada paso evolutivo exclusivamente a la dinámica de las fuerzas productivas.

En cuanto al trabajo, en las condiciones modernas, implicará, desde esta perspectiva, una relación instrumental de dominio con la naturaleza, supone un tipo de racionalización social ligado al quehacer típico del empresario capitalista, del obrero industrial, del político profesional, del funcionario burocrático —según las semblanzas proporcionadas por Weber (1996)— y se vincula a su vez con el desarrollo de la ciencia y la técnica.

Pero Habermas también se hace eco de la crítica de Marcuse cuando revela que no se trata simplemente del desarrollo de una racionalidad formal impersonal, por así decirlo, despojada de subjetividad —que Weber contraponen sobre todo a una racionalidad ética sustantiva—, sino que consiste fundamentalmente en una proyección subjetiva e histórica de dominio político específico⁵. Tal relación de dominación no es meramente formal ni neutral a ciertas finalidades sustantivas relacionadas con la vida los individuos, por así decirlo, subsumidos al desarrollo tecnológico, al incesante incremento de la productividad, a un control más efectivo de la naturaleza y a una vida más confortable e integrada al sistema social. De esa manera, la ciencia y la técnica son las formas institucionales que legitiman, y al mismo tiempo encubren, el modo de dominación contemporáneo.

Con ello, aun los asuntos políticos de interés común se sustraen al debate público que involucrarían al conjunto de la ciudadanía y se resuelven finalmente como cuestiones técnicas a cargo de profesionales expertos, ejerciendo un nuevo tipo de poder cuya legitimación emanaría de esa capacidad técnica de adoptar las estrategias correctas, tomar las decisiones adecuadas, utilizar las tecnologías pertinentes (según los fines propuestos y las condiciones dadas) para resolver problemas, analizar y planificar comportamientos humanos, proyectar resultados y controlar sus posibles efectos en el entorno (Habermas, 1986: 54).

Indudablemente, la estructura de la acción racional con respecto a fines implica ya un ejercicio de control proyectado en el progreso científico-tecnológico y en los imperativos técnicos que configuran íntegramente la vida social en el capitalismo posindustrial. Por lo tanto, la emancipación radicaría, para Marcuse, en adoptar una técnica alternativa y en una ciencia

cualitativamente diferente que subjetivice las interacciones con la propia naturaleza, como un elemento clave para acabar a su vez con las relaciones de dominio entre los hombres (Habermas, 1986: 60).

En este punto, para tomar distancia de Marcuse⁶, Habermas esgrime el carácter inmanente del desarrollo de la técnica y de la acción racional con respecto a fines a la condición antropológica. Esto es, la disposición objetivadora de dominio frente a la naturaleza constituye un principio necesario del desarrollo técnico en el género humano. Se torna imposible pensar una actitud técnica alternativa, pues la estructura lógica básica de la acción racional con respecto a fines implica asuntos tales como la prosecución de la autoconservación bajo diversas situaciones cambiantes, la satisfacción de las necesidades materiales mediante el trabajo social que a su vez supone un progreso científico-técnico, por así decirlo, insustituible. Si bien puede entenderse, desde Marcuse, a la ciencia y a la técnica como proyecto humano, no se trata de algo «superable» o históricamente reemplazable. Para Habermas, el problema no es trocar la técnica, sino que su lógica no penetre —y de esa manera no distorsione— las interacciones mediadas por el lenguaje, estableciendo relaciones de dominio «tecnocrático» entre los hombres.

Habermas esgrime algo así como razones de índole histórico-antropológicas pero también «orgánicas» para fundamentar el carácter insustituible de la técnica, tal como la conocemos⁷. Recurriendo a Arnold Gehlen, afirma que el progreso técnico es un producto de la evolución de la especie humana y de la proyección de sus funciones orgánicas que sirven a la supervivencia. Es decir, el desarrollo de la técnica parte de crear herramientas que reemplacen —de manera cada vez más efectiva— funciones en principio disponibles de manera orgánica (de locomoción, de producción de energía, percepción y de control), objetivando e incrementando la capacidad de control propia de la acción racional con arreglo a fines (Habermas, 1986: 61-62). Podríamos decir entonces que la técnica, como extensión y objetivación de las funciones orgánicas más elementales de supervivencia de la especie humana, plasma, en última instancia, la estructura del *trabajo*, que deviene

entonces en una esfera insustituible de la humanidad, porque hace al mantenimiento de la propia vida⁸.

En estas líneas habermasianas, el *trabajo* representa ya una condición inscrita en la propia constitución de la especie humana y conlleva estructuralmente una irreemplazable actitud instrumental frente a la naturaleza; aquí radicaría el punto más fuerte de discusión con Marcuse, que nos sirve para señalar su diferenciación de la *interacción*. A la *interacción* le corresponde una actitud regida por normas morales y supone en principio un reconocimiento mutuo de los interactuantes como sujetos o interlocutores; en ella se atribuyen recíprocamente expectativas de comportamiento acorde con esas condiciones normativas compartidas y ligadas a posibles sanciones morales. Esas relaciones se producen a través de una estructura lingüística-simbólica compartida (Habermas, 1986: 68-69).

En cambio, como ya hemos visto, el *trabajo* supone una actitud de disposición y control sobre objetos, orientada por reglas y capacidades que persiguen la eficacia instrumental —no cuentan, naturalmente, como obligaciones de índole moral—; mediadas en todo caso por aparatos técnicos que han sido ideados como extensiones del organismo humano bajo el imperativo del mantenimiento de la vida o supervivencia de la especie.

Cabe destacar, sin embargo, que de ese razonamiento no se deriva necesariamente la idea de la imposibilidad para establecer algo así como una relación intersubjetiva-ética con la naturaleza, incluso de carácter fraternal. Es decir, no se rechaza de plano pensar a la naturaleza como una entidad también subjetiva o como un *tú* en una interacción. Pero resulta muy improbable, según Habermas, que esa actitud fraterna o presuntivamente intersubjetiva pueda sustituir al trabajo y así renunciar a la disposición objetivadora y controladora del entorno natural⁹.

En última instancia, se debe preservar esa distinción para no concebir la praxis estrictamente humana como una extensión de la actividad técnica que el hombre aplica y ha desarrollado sobre la naturaleza. Se trata de evitar caer en lo que, en algún momento posterior de su obra, Habermas (1989b) ha denominado el paradigma productivista, sobre todo en el ámbito de debate marxista. Pero

ello no significa arribar a la postura inversa, es decir, entender las relaciones con el entorno natural como si fueran interacciones en un sentido estricto. Al respecto, estimamos que podemos dejar más en claro esta cuestión, si ligamos la postura de Habermas con el pensamiento de Hannah Arendt.

La influencia de Arendt en *trabajo e interacción*

En el siguiente apartado, intentaremos mostrar cómo es posible reconocer la influencia del pensamiento de Hannah Arendt en la elaboración de *trabajo e interacción*.

Lo curioso es que Habermas no lo expresa abiertamente en sus artículos ya citados, aunque en ocasión de un escrito dedicado a Alfred Schütz, afirma lo siguiente:

De Hannah Arendt aprendí por dónde había que empezar una teoría de la acción comunicativa. Lo que no alcanzo a comprender es por qué ese enfoque habría de estar en contradicción con una teoría crítica de la sociedad. Yo encuentro más bien en él un preciso instrumento analítico para resguardar la tradición marxista de sus propias confusiones productivistas. (Habermas, 1980: 358)

Sin dudas, la cita expresa ya la idea general que deberíamos, en todo caso, desplegar: ¿en qué sentido Hannah Arendt ofrece un instrumento analítico adecuado para evitar caer en una postura productivista y tecnocrática en el marxismo? A continuación, exploraremos una posible conexión de *trabajo e interacción* con algunas categorías elementales de Arendt.

En la conocida distinción arendtiana entre *labor*, *trabajo* y *acción* (1997, 2003), surge una descripción del trabajo productivo que nos permitirá señalar algunos rasgos también incorporados en la tipificación de Habermas. En particular, el *trabajo* es pensado aquí como el acto de producir objetos durables, diferenciado de la *labor*, en tanto actividad ligada a los procesos biológicos del cuerpo, orientada a satisfacer las necesidades vitales que comparte el ser humano con todos los organismos vivos (Arendt, 2003: 21).

Esto es, la labor obedece directamente a las funciones corporales y está sujeta al ciclo vital del organismo, a la insoslayable necesidad de

subsistencia. Su carácter es estrictamente «repetitivo» y no productivo. En cualquier caso, si se produce algún artefacto, es algo efímero, destinado al consumo inmediato para la supervivencia (Arendt, 2003: 22)

En cambio, el *trabajo* implica la fabricación de algo durable, que puede ser acumulado e incluso persistir más allá de la vida individual que lo ha producido. En lugar de bienes de consumo, el trabajo produce objetos de uso, artificios que trascienden al individuo y que conforman el mundo compartido socialmente. El carácter estable de aquello producido por el *trabajo* hace que sea considerado de manera independiente del productor y del mundo natural circundante. Tal mundo artificial adquiere cierta objetividad en la medida que aparece como una realidad externa, aun ofreciendo resistencia u oposición a la propia vida humana en cuanto parte del ámbito natural: los objetos producidos implican artificios que interrumpen o modifican externamente la marcha o el ciclo de la naturaleza (Arendt, 2003: 21-24).

A su vez, el *trabajo* es concebido como la actividad humana que posee principio y una finalidad determinada. Es un tipo de hacer que implica un plan preconcebido, una determinación previa de la finalidad; no se configura como un ciclo repetitivo donde se desdibuja su comienzo y su fin (Arendt, 1997: 98).

Sus componentes fundamentales son los *medios*, es decir, los instrumentos y demás recursos tomados como tales y el *fin* o propósito que el actor concibe previo a la ejecución de su acto¹⁰. Los medios son relevantes en la medida que permanecen también más allá de la existencia del propio productor. A su vez, la finalidad del trabajo es la fabricación de algo que es objeto de uso (contrapuesto al consumo inmediato); por lo tanto, no se trataría de una finalidad en sí misma, sino que también opera como medio para fines ulteriores, inscribiéndose así en un proceso de medios y fines sucesivos, animado por una dinámica, en última instancia, utilitaria: No aparece el fin último que suministre un sentido global a este encadenamiento de medios y fines; salvo la propia utilidad como significación (Arendt, 1997: 99).

El carácter utilitario y teleológico del trabajo remite al propio sujeto productor como *homo faber* que domina y dispone de la naturaleza y de sí mismo, en cuanto planifica con plena conciencia su actividad:

El hombre, el fabricante del artificio humano, de su propio mundo, es realmente un dueño y señor, no solo porque se ha impuesto como el amo de toda la naturaleza, sino también porque es dueño de sí mismo y de sus actos (Arendt, 1997: 99)

En la exposición argumentativa de Arendt sobre el trabajo productivo resuenan en gran medida las consideraciones heideggerianas sobre la técnica (Heidegger, 1994) y las célebres tesis sobre la crítica a la racionalidad instrumental formuladas por Adorno y Horkheimer (1994) desde la primera generación de la Escuela de Fráncfort. Así, por ejemplo, se introduce una contraposición entre los objetos «utilitarios», fruto del desarrollo de la productividad técnica y la obra de arte en cuanto aparece como pura finalidad «improductiva» (Arendt, 2003: 102). El objeto estético y la actividad artística en sí misma aparecen directamente contrapuesta y no derivados del trabajo, en cuanto actividad humana primaria, tal como podría desprenderse de un enfoque marxista, por ejemplo, de Lukács (2004) quien, entonces, sería tildado de «productivista».¹¹

En ese sentido, subrayaremos su propósito de distinguir y señalar los rasgos irreconciliables que presentan entre sí la acción humana y el trabajo, de modo que no se puede simplemente reducir las diferentes actividades humanas y, sobre todo, la *praxis* política a meras variantes derivadas del trabajo productivo. Sin dudas, Habermas intenta seguir por ese camino.

Nuestro abordaje del *trabajo* está focalizado principalmente a confrontarse con la *acción*, según el tratamiento de la temática que pretendemos recuperar de Arendt. De esa manera, destacaremos cuatro aspectos diferenciales de la *acción* en la propia exposición de la pensadora alemana: 1) la *acción* supone un vínculo entre sujetos (y no una relación de sujeto-objeto, ya sea en términos cognoscitivos o técnicos), 2) se desenvuelve en el lenguaje y bajo sus potencialidades expresivas, 3) se caracteriza también como irreversible, 4) por último, resaltaremos el carácter ético-normativo que se deriva de esta noción de *acción* en contraste con el *trabajo* productivo (Arendt, 2003: 21-25).

1) En principio, la acción supone una trama de relaciones humanas que la antecede; ella misma consiste fundamentalmente en esa trama: la acción es siempre concertada, llevada a cabo por varios sujetos. Aquí no hay nada que se constituya en objetos de control o de predicción como en el trabajo. Las consecuencias de nuestros actos no se pueden medir ni disponer como si fueran instrumentos o recursos manipulables. Arendt quiere hacer notar aquí una fragilidad esencial en cuanto a los vínculos que se puedan tejer entre los sujetos interactuantes. Los sujetos se revelan así dependientes unos de los otros en el actuar entre ellos y no como individuos que se enseñorean del resultado de su producción, imprimiéndole sus propias determinaciones y finalidades utilitarias.

2) En segundo lugar, la acción constituye una expresión siempre singular, como manifestación de alguien individualizado, comportando un inequívoco aspecto expresivo-lingüístico, en el seno de un mundo social compartido y la vez pluralizado.

3) Además, las acciones humanas son también irreversibles; esto es, no solo no se pueden repetir —como la *labor*— sino que tampoco es posible deshacer y rehacer como es el caso del *trabajo*. El trabajador sí puede incidir una y otra vez sobre los productos que crea.

4) No obstante, el carácter irreversible de las acciones debe comprenderse en relación a las promesas y al perdón como formas de compromiso normativo que ligan a las acciones humanas entre sí, compensando, en cierta medida, la irremediamente fragilidad de los vínculos intersubjetivos.

En consecuencia, la *acción* no puede ajustarse sin más a la planificación y al control; supone algo así como una irrupción imprevista que implica un inicio, un punto de partida novedoso, no calculado. Arendt lo asocia directamente con la libertad, en los términos de una recuperación del pensamiento ético y político de Aristóteles (2003: 37-41).

El esfuerzo está centrado en distinguir y prevenir cualquier posible confusión entre el acto productivo y la *acción* en sentido estricto, según Arendt. La *acción* se desenvuelve en marcos intersubjetivos, lingüístico-

discursivos, normativamente configurados. En cambio, el trabajo queda relegado al quehacer productivo despojado de toda significación normativa, estética y, fundamentalmente, política. Esto podría derivar en una fuerte crítica al desgajamiento analítico entre el trabajo y la praxis propiamente política que aludiremos más adelante.

No obstante, de tal fuente, Habermas extrae una inigualable inspiración para contraponer al así llamado «productivismo» su perspectiva comunicativa de inspiración crítico-marxista, a pesar de las serias objeciones que le plantea a Hannah Arendt (Kohn, 2009).

Así, en la temprana recesión dedicada a *Historia de las dos revoluciones*, en el año 1966, entre las severas críticas que le propina, Habermas concede que, sin embargo, «Arendt insiste con razón en que la realización del bienestar no debe confundirse con la emancipación con respecto al dominio» (1980: 204). Una observación similar efectúa un año después cuando redacta nada menos que «Trabajo e interacción. Notas sobre la filosofía hegeliana del período de Jena». Allí, Habermas concluye que «La emancipación con respecto al hambre y la miseria no converge de forma necesaria con la emancipación con respecto a la servidumbre y la humillación, ya que no se da una conexión evolutiva automática entre el trabajo y la interacción» (1986: 51).

Prácticamente, Habermas repite, en su estudio sobre Hegel, la misma expresión formulada en la previa reseña de *Historia de las dos revoluciones*. Sin dudas, imbuido por Arendt, advierte que no se trata de trasladar para las relaciones humanas la lógica del dominio sobre la naturaleza, es decir, del *trabajo*.

Allí encuadra Habermas su crítica a una perspectiva marxista que reformula la conexión dialéctica entre fuerzas productivas y relaciones de producción en términos mecánicos y hace forzosamente confundir o no distinguir suficientemente el progreso técnico, derivado de las relaciones sociales de trabajo, de la emancipación de las relaciones humanas. Existe previamente un tratamiento de Marx en Hannah Arendt de similar tenor (2007). A grandes rasgos, la gran coincidencia reside en el ánimo de distinguir analíticamente la actividad comunicativa de las prácticas productivas.

Las consecuencias de esa confusión entre *trabajo* e *interacción* son incluso peligrosas en términos prácticos, pues anularía u oscurecería el carácter libre de la acción humana. Si cabe pensar los problemas del capitalismo en términos técnicos, se trataría de incrementar la producción para completar las necesidades aún insatisfechas, pero se pasa de largo las relaciones de explotación y servidumbre que estructuran el orden social como tal y requieren de la *política* —en términos de Arendt, de la *acción*— para afrontarla.

En ese sentido, Habermas intenta tomar distancia de lo que proponemos denominar el «determinismo tecnocrático» en el marxismo. Es decir, el planteo unilateral de la evolución de la especie humana y de las transformaciones sociales hacia su liberación, a través del desarrollo intensivo de las fuerzas productivas y la intervención técnica al servicio de ella; produciendo automáticamente las innovaciones de las relaciones sociales de producción y desplazando a la política, tal como lo había concebido Hannah Arendt¹².

Al mismo tiempo, no podemos eludir el carácter controversial que significó la propuesta habermasiana en torno a *trabajo* e *interacción* desde una posible lectura propiamente marxista: si los aspectos específicamente normativos, lingüísticos y políticos se sitúan solo del lado de la interacción, ¿acaso no se estará «despolitizando» ideológicamente al trabajo, al quehacer productivo y, en términos más generales, a la organización social de la economía? (Giddens, 1997). Sobre esta cuestión, también parece Habermas estar afectado por el influjo de Arendt, a pesar de intentar desmarcarse de esas derivaciones. Prueba de ello son sus propias críticas a Arendt, que bien podrían ser dirigidas a él mismo, cuando afirma por ejemplo que, según ella, «la institucionalización de la libertad pública no debe quedar lastrada por los conflictos del trabajo social y las cuestiones políticas no deben mezclarse con las cuestiones socioeconómicas» (Habermas, 1980: 201).

Para Habermas, Arendt aporta una valiosa lección acerca del sentido de la libertad y la praxis política no subsumida a la lógica del trabajo, pero ella misma cae en una especie de «purismo» de la praxis política liberada ideológicamente del trabajo, bajo el ideal de la acción extraído del mundo

antiguo griego (Habermas, 1980: 200-201). De todas maneras, parecería ser que es el propio Habermas quien incurre en el equívoco atribuido a Arendt.

Conclusiones

La propuesta temprana de Habermas sobre *trabajo e interacción* ha recibido múltiples objeciones, centradas sobre todo en su interpretación tecnicista y productivista de Marx. Más allá de esas críticas, que no pretendemos en este lugar recusar, intentamos comprender las genuinas razones que impulsan a conceptualizar y delimitar *trabajo e interacción*.

Por un lado, la intención de no asimilar *trabajo a interacción*, como hemos visto, significa en última instancia que los problemas fundamentales de la sociedad capitalista contemporánea no son estrictamente técnicos, sino políticos. No cabe simplemente aguardar a que las fuerzas productivas se desplieguen de una manera aún más intensa. Al respecto, la propia actualidad ya nos da un mentís, dado que hoy en día la producción de bienes y mercancías superan ampliamente las necesidades insatisfechas, mientras que, a la par, se incrementan las desigualdades económicas, se agravan las crisis institucionales políticas y se consolidan los regímenes autoritarios e incluso los estados criminales (Oxfam, 2018).

En la crítica a lo que hemos dado en llamar el «determinismo tecnocrático», Habermas prefiere seguir la estela del pensamiento arendtiano más que a Marcuse, para resguardar la diferencia entre *trabajo e interacción*. Pues no se trata tampoco de asimilar el trabajo a la interacción —como parece sugerir Marcuse— para repensar la técnica y la productividad bajo el modelo de una relación intersubjetiva. Sería impensable una sociedad que renuncie completamente al creciente control y dominio del entorno natural, o sea, a la *técnica* tal como efectivamente se da. El desarrollo de las fuerzas productivas ocupa un lugar necesario mas no suficiente para el proceso emancipatorio de la humanidad.

Asimismo, el determinismo también lo podemos encontrar en el devenir del espíritu absoluto en el Hegel maduro, solo que en clave idealista. Así como en Marx hay una cierta oscilación, para Habermas; entre una postura determinista y un énfasis en la *acción*, en Hegel nota en principio una

cuidadosa distinción que se diluye más tarde en la lógica del reconocimiento del Espíritu consigo mismo.

Por su parte, no tardará mucho tiempo el propio Habermas en comenzar a esbozar una teoría sustantiva de la sociedad centrada en la acción comunicativa (1989a). Pues, en definitiva, la *interacción*, expresada también como *acción comunicativa*, se transforma en un principio de la dinámica de transformación social hacia la emancipación que no está subsumido a una teleología de la historia ni equiparado a una lógica estratégica o técnica. Algo de ello aparece ya esbozado en el joven Hegel como causalidad del destino y luego en Marx, como transformación de las relaciones sociales de producción.

A la vez, su lectura de Arendt lo conduce también a una problemática en torno a la significación del trabajo y del mundo productivo para la vida política en una sociedad organizada en términos capitalistas. Este aspecto problemático no podemos más que mencionarlo, pero ello evidencia todavía más la presencia de Arendt en las lecturas habermasianas de trabajo e interacción.

Ahora bien, se podría admitir que únicamente bajo el esquema categorial de Arendt, puede Habermas leer a Hegel y a Marx, extrayendo de cada uno de ellos una tendencia determinada y, a la vez, los correctivos necesarios para no sucumbir en el determinismo tecnocrático, que acabará traicionando el significado profundamente político de los escritos de esos autores.

En particular, desde el marxismo, la invocación restringida al necesario despliegue histórico de las fuerzas productivas y al presunto saber técnico de un grupo reducido de «especialistas» constituye ya en sí mismo un fracaso para la liberación de la humanidad y anticipa una nueva servidumbre en manos de quienes minoritariamente detentan la potestad de implantar ese proceso.

Por eso, en ocasiones, el propio Marx ha advertido claramente cuáles serían las bases de una auténtica emancipación. Así, frente al programa político impulsado por el partido socialdemócrata alemán y el movimiento lassalleano, no ha vacilado —junto con Engels— en declarar lo siguiente:

Hemos formulado con motivo de la creación de la Internacional, la divisa de nuestro combate: la emancipación de la clase obrera será obra de la clase obrera. Por consiguiente, no podemos emprender un camino junto a personas que declaran abiertamente que los obreros son demasiados incultos como para poder liberarse por sí mismos, y que deben ser liberados desde arriba, o sea, por los pequeños y los grandes burgueses filantrópicos. (Marx, 2012: 51)

En ese sentido, creemos que subsiste un núcleo político en el pensamiento de Marx que, de alguna manera, Habermas intenta recobrar, con la mediación de Arendt, bajo la rúbrica conceptual de *trabajo e interacción*.

Notas

1. Tras la publicación de *La Teoría de la acción comunicativa* en el año 1981, no resulta difícil inferir que Habermas ya no mantiene, al menos de manera idéntica, la tesis de Trabajo e Interacción. Basta con leer algunas líneas de su concepto de acción comunicativa y la centralidad que les otorga a los patrones de integración social, para darse cuenta que, por ejemplo, el trabajo mismo es una forma de interacción específica, por lo que echaría por tierra esa diferencia. Sin embargo, no resulta descabellado aventurar que de alguna manera su delimitación pervive reformulada en los pares conceptuales como integración sistémica y social e sistema y mundo de la vida (Aguilar, 1995).
2. Desde luego que está ampliamente estudiada la influencia de Arendt en Habermas, pero sobre todo en relación al problema de la constitución de la esfera pública, basados sobre todo en *Historia y crítica de la opinión pública* (1985).
3. En la *Reconstrucción del materialismo histórico* (1992) y también en *Problemas de legitimación del capitalismo tardío* (1999), publicados respectivamente en los años 1975 y 1977, Habermas va a desarrollar un esquema evolutivo que involucre los aspectos institucionales, morales y cognitivos. Sin embargo, ya en esos escritos de 1967 y 1968 están señalados los elementos principales basados en la distinción fundamental entre trabajo e interacción.
4. Habermas recurre a una división entre reglas técnicas y normativas ya formulada por Durkheim (Habermas, 1986: 55).
5. Cabe observar que tal interpretación de Marcuse ha sido objetada posteriormente por desconocer el abordaje multidimensional que posee la racionalidad en Weber, pues este autor no identifica simplemente a la racionalidad con la racionalidad formal cuya paradigmática expresión lo configuraría la vida moderna occidental (Kalberg, 1977: 12).
6. Vale aclarar que Habermas, pocas líneas más adelante, reconoce que el propio Marcuse también manifiesta sus dudas respecto a la posibilidad de desarrollar una técnica y ciencia alternativa y no mantiene una opinión terminante sobre este asunto (1986: 59).

7. El carácter histórico de la técnica es claramente relativizado por el propio Habermas; por momentos, prevalece incluso un tipo de argumento que alude más bien a cuestiones orgánica-evolutivas: la historia del desarrollo de la técnica no forma parte de una época o de una cultura determinada, sino de la especie humana en su conjunto, como un devenir que incluso ocurre a espaldas de sus propios agentes, cuya forma inicial están ya predeterminadas en su propio organismo. Desde la teoría del conocimiento, Habermas arriba a similares conclusiones, al ligar el interés técnico, como fundamento de las ciencias empírico-analíticas, a la evolución de la especie humana como tal (1982). Al respecto, se puede consultar las objeciones que formula Moïshe Postone a Habermas al suponer una concepción «transhistórica» del trabajo (Postone, 2006).

8. La argumentación habermasiana (1982) en torno al carácter antropológico de la técnica se desarrolla también como fundamento, en parte, de una teoría del conocimiento que liga el desarrollo de las ciencias caracterizadas como empírico-analíticas al despliegue del trabajo social.

9. Al respecto, se pueden confrontar con las agudas objeciones que plantea Thomas McCarthy (1995: 89-91).

10. Aquí adquiere resonancia indudablemente las célebres expresiones de Max Weber sobre los medios y el fin de la acción social; Habermas señala que la conceptualización weberiana pretende valer para toda acción social, mientras que Arendt solo lo delimita al trabajo productivo como actividad humana que, además, se contrapone a su concepto de *acción* (1980: 206).

11. Sin embargo, se podría alegar que Lukács parte de una noción de trabajo diferente (Infranca; Vedda, 2012).

12. Para abordar cabalmente el problema de la crítica a la tecnocracia en Habermas, McCarthy se ha remontado a los albores de la modernidad, aludiendo a un proceso que ha denominado «la cientificación de la política» (1995: 19). Pero, desde el enfoque de Arendt, la expresión misma sería un absurdo: esa «cientificación» equivaldría a la abolición misma de la acción política en sentido estricto.

Bibliografía

ADORNO, Theodor y Max Horkheimer (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta.

AGUILAR, Omar (1998). «Trabajo e Interacción: la crítica de Habermas a Marx». En: *Revista de la Academia*, Nº 3, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, pp. 77-105.

ARENDRT, Hannah (1997). «Labor, trabajo, acción. Una conferencia». En: Arendt, Hannah. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, pp. 89-107

——— (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

——— (2007). *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental*. Madrid: Ed. Encuentros SA.

GIDDENS, Anthony (1997). «Trabajo e interacción en Habermas». En: Giddens, Anthony. *Política, Sociología y Teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós, pp. 265-278.

HABERMAS, Jürgen (1980). *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.

——— (1981). *Historia y crítica de la opinión pública*. La transformación estructural de la vida pública. Barcelona: G. Gili.

——— (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

——— (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos

——— (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.

——— (1989a). «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa (1982)». En: Habermas, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, pp. 399-507.

——— (1989b). «Excurso sobre el envejecimiento del paradigma de producción». En: Habermas, Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. Madrid: Taurus, pp. 99-108.

——— (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.

——— (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Cátedra.

HEGEL, Georg W. F. (2012). *La Fenomenología del Espíritu*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

HEIDEGGER, Martin (1994). «La pregunta por la técnica». En: Heidegger, Martin. *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal, pp. 9-37.

INFRANCA, Antonio y Miguel Vedda (2012). *La alienación: historia y actualidad*. Buenos Aires: Ediciones Herramientas.

KALBERG, Stephen [en línea] (1980). «Max Weber's types of rationality: Cornerstones for the analysis of rationalization processes in History». En: *American Journal of Sociology*, vol. 85, núm. 5, 1980. Disponible en: <https://ecaths1.s3.amazonaws.com/maxweber/7170501.3%20-%20Kalberg,%20traducci%C3%B3n%20BJ,%20Revisi%C3%B3n%20EW2.docx> (última visita 27-01-18).

KOHN, Carlos (2009). «La dicotomía violencia-poder: Una defensa de la propuesta arendtiana». En: *En-claves del pensamiento*, año 3, Nº 6, pp. 61-74.

LUCKÁCS, Georg (2004). *Ontología del ser social*. El trabajo (Textos inéditos en castellano). Edición al cuidado de Antonino Infranca y Miguel Vedda. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.

MARX, Karl (2012). *Textos selectos*. Estudio introductorio por Jacobo Muñoz. Madrid: Gredos.

MCCARTHY, Thomas (1995). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid. Tecnos.

OXFAM BRIEFING PAPERS [en línea] (enero de 2018). *Reward work, not wealth*. To end the inequality crisis, we must build an economy for ordinary working people, not the rich and powerful. Published by Oxfam GB for Oxfam International, Oxford, UK, ISBN 978-1-78748-135-0. Disponible en: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-reward-work-not-wealth-220118-en.pdf (Última visita, 25-01-18).

RUIZ SANJUÁN, César (2017). «Consideraciones críticas sobre la reconstrucción del materialismo histórico de Habermas». En: *Constelaciones*. Revista de Teoría Crítica, Nº 8-9, ISSN 2172-9506, pp. 187-210.

POSTONE, Moishe (2006). *Tiempo, trabajo y dominación social*. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx. Madrid. Editorial Marcial Pons.

SITTON, John (2006). *Habermas y la sociedad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.

UREÑA, Enrique (2008). *La Teoría Crítica de la Sociedad de Habermas*. La crisis de la sociedad industrializada. Madrid: Tecnos (3°).

WEBER, Max (1996). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México. Ediciones Coyoacán.

WIGGERHAUS, Rolf (2010). *La Escuela de Fráncfort*. México. Fondo de Cultura Económica.

Datos de autor

Juan Alberto Fraiman | Argentina

Licenciado en Comunicación Social. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente de Epistemología en la Licenciatura en Comunicación Social y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos; docente de Epistemología en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Filiación Institucional: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Área de Especialidad: Epistemología de las Ciencias Sociales, Teoría Crítica.

E-mail: juanfraiman@hotmail.com

Acerca del artículo

Este artículo es producto de una reformulación y reflexión derivada de un tramo de la Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales inédita, titulada «Trabajo y socialización: un estudio comparativo entre la Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas y la Teoría del reconocimiento de Axel Honneth», defendida y aprobada el 12 de abril del año 2017 (Facultad de Trabajo Social, UNER).

Fecha de recepción: 06/02/2018

Fecha de aceptación: 28/06/2018

Ingresar al campo: espacios penitenciarios, condiciones de acceso y posibilidades de trabajo

Brenda Hidalgo | UNCA–CONICET
brenda.hgo@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como propósito realizar un análisis etnográfico sobre las condiciones de acceso y la construcción de datos al interior de instituciones complejas como las cárceles. Para ello, se utilizará como herramienta de análisis fragmentos de algunas escenas del documental *Ojos que no ven* (2008), dirigido por Ana Cacopardo y Alejandro Irigoyen. La exploración de dicho texto fílmico, el cual se contextualiza en distintos espacios de detención situados en la Argentina, nos permite preguntarnos respecto a los o el lugar en el que se lleva a cabo el trabajo de campo. Finalmente, intentamos pensar a partir del documental en la trama argumentativa y la reflexividad que se va entretejiendo en el proceso de investigación.

Palabras clave: cárcel, documental, etnografía

Into the field: penitentiary spaces, access conditions and work possibilities

Abstract

The aim of this article is to perform an ethnographic analysis of the access conditions and the data building inside such complex institutions as prisons. In order to do so, some fragments of the documentary film *Ojos que no ven* (2008) directed by Ana Cacopardo and Alejandro Irigoyen, are used as tool for analysis. Exploring such film text, whose context is made up of the different detention spaces in Argentina, allows us to wonder about the place or places where fieldwork is done. Finally, we try to think, taking the documentary as a starting point, about the plotline and the reflexivity interwoven with the research process.

Keywords: prison, documentary, ethnography

Ingresar al campo: espacios penitenciarios, condiciones de acceso y posibilidades de trabajo

A modo de introducción

Preguntarnos, pensar y reflexionar respecto a los o el lugar en el que se lleva a cabo el trabajo de campo en distintos espacios de detención situados en la Argentina, responde al interés circunscrito a un proceso de investigación que resulta complejo. En este contexto, el trabajo pretende mostrar y aludir a las implicancias que supone el ingreso a las instituciones carcelarias. El campo de indagación de nuestro trabajo se encuentra motivado por las diversas experiencias que hemos tenido en los contextos educativos de las unidades carcelarias que se encuentran en la Provincia de Catamarca. Tales experiencias han conllevado a pensar en las diversas problemáticas que están presentes en los ingresos a los contextos carcelarios, ya sea como investigador, docente o familiar. Estas problemáticas, muchas veces invisibilizadas o naturalizadas, pretenden ser abordadas en el trabajo a partir del análisis del documental de Ana Cacopardo y Alejandro Irigoyen, *Ojos que no ven* (2008). Dicho documental nos permite, por un lado, visualizar y percibir el proceso complejo y singular de las dinámicas internas que se instituyen desde los espacios de encierro y, por otro, las historias de vidas de quienes «deben soportar y eventualmente adaptarse a las circunstancias carcelarias (...)» (Kalinsky, 2016: 22).

A tales fines, el trabajo presenta en la primera parte un análisis de los procesos de reconocimiento y de negación de los cuerpos que transitan los espacios carcelarios. Siguiendo los planteos del *giro* ético de Judith Butler (2010), recuperamos sus nociones de marco, reconocimiento y cuerpo-vida para conceptualizar las problemáticas que muestra el documental. Esto nos permite mostrar los mecanismos presentes en los ingresos institucionales y los avatares que surgen en el contacto con quienes se encuentran allí. Por tal motivo, en la segunda parte tratamos de dar cuenta de las situaciones e interrogantes que se van entretejiendo en el itinerario mismo de la investigación. Aquí recuperamos aportes de Eva Muzzopappa (2011)

y el trabajo de Rosana Guber (2009, 2012), cuyas perspectivas etnográficas permiten explicar los procesos de interacción entre investigador y el contexto en el cual se inscribe su trabajo. Esto supone dar cuenta de una trama que, pese a ciertos impedimentos y limitaciones, posibilita visibilizar los escenarios intra-muros de las instituciones carcelarias de encierro. Emergiendo el contexto como un texto en que se encuentran presentes aquellas voces que son sentenciadas y condenadas socialmente como cuerpos depositados en un lugar cuya función consiste, a veces, en mantenerlos alejados, olvidados e invisibilizados. Finalmente, en líneas generales, tratamos de explicitar aquello que describe Kalinsky (2016: 21) sobre la situación de investigación. Esto significa aceptar que «a medida que el investigador se convierte en alguien más o menos familiar en el paisaje rutinario y gris los obstáculos se convierten en parte de la índole del trabajo de campo». En consecuencia, intentamos tener presente la trama argumentativa y la reflexividad que se va entretejiendo en el proceso de investigación.

Una idea de humanidad construida sobre la base de la diferencia

«...Si uno muere es un delincuente menos... es una lacra porque uno, estando preso, cae en el nivel más bajo que puede haber en el ser humano, estar detenido y... no sé, se piensa que la vida nuestra no vale nada... que qué se yo, que no tenemos familia, que no tenemos hermanos, padres, hijos, que somos solo nosotros y detrás de cada vida hay una historia...»

(Ojos que no ven, 2008: min 27)

Las diferentes historias de vida que transitan por contextos de detención forman parte de un sistema penal¹, el cual define procesos de distribución y separación de cuerpos que quedan suspendidos, procesados o condenados. Dichos cuerpos, que en sus interacciones construyen gramáticas de un conocimiento social estigmatizado y negado, emergen en las escenas que el documental *Ojos que no ven*² visibiliza. En este documental se podría encontrar tematizada la problemática de cómo los cuerpos-vidas son enmarcados en la construcción de discursos que exponen de qué modo se reconocen a esos cuerpos que residen en espacios carcelarios.

Estos modos de reconocimiento son, al parecer, generados a partir de procesos diferenciales sobre qué vidas merecen ser vividas, cuidadas y qué vidas pueden disponer y conseguir un reclamo legítimo por sus derechos de poder seguir siendo humanos³.

Siguiendo con este enunciado, Judith Butler en su texto *Marcos de guerra* (2010) nos permite pensar en los esquemas normativos del lenguaje. A partir de dichos esquemas se generarían marcos de inteligibilidad, mediante los cuales el papel de los discursos de construcción ciudadana enmarcaría las vidas-cuerpos, visibilizando así ciertas condiciones para encubrir otras formas de pensar, relacionar y comprender el cuerpo de las personas que están atravesadas por el encierro carcelario.

En esa dirección, parece necesario identificar de qué modo el reconocimiento de tales representaciones supone la instauración de modos de reconocimiento, según los cuales, nos dirá Butler (2009: 44) en *Cuerpos que importan*, «ciertas vidas son percibidas como vida mientras que otras, aunque estén claramente vivas, no asumen una forma perceptual propiamente dicha». En alusión a este planteo, resulta oportuno destacar el análisis que realiza Cacopardo (2017: 80) para referirse a los modos de representación y las formas en cómo se constituyen el abordaje de narrativas testimoniales en espacios donde se «normaliza la violencia estructural carcelaria», encontrando incluso allí, en el encierro y a pesar del encierro, formas de resistencias ante «las lógicas deshumanizantes de la prisión», siendo un dispositivo de visibilidad no anular la voz, la palabra, las experiencias que testimonian quienes producen el relato⁴.

El ingreso y permanencia en algunas instituciones estatales, como las cárceles o unidades penales, requieren de pedidos que se ajustan a resoluciones, reglamentos, disposiciones y/o normativas internas, formando parte de sus dinámicas de funcionamiento, lógicas que van entramando rasgos propios, ante una cultura institucional que los caracteriza o los identifica bajo el paradigma del control y las políticas de seguridad.

Un ejemplo de estas situaciones se produce en la escena que da inicio al documental *Ojos que no ven* (2008). La transcripción del diálogo, que a

continuación se reproduce, permite contraponer diferentes posicionamientos donde la regulación de los movimientos de las personas que ingresan o van a ingresar al interior de las unidades carcelarias, establecen prácticas situadas que legitiman modos de funcionamiento que constituyen y consolidan «*el deber ser* de la institución, su autoimagen, los objetivos institucionales explícitos» (Muzzopappa, 2011: 32). En este caso se plantea, aludiendo a lo mencionado, un diálogo donde se establecen las condiciones y restricciones habilitantes ante el ingreso de una unidad penal⁵:

–DUP: La resolución es clara no se pueden utilizar, no se puede ingresar a ningún penal del servicio penitenciario... ni cámara ni máquinas fotográficas. La solución a eso, si ustedes quieren ingresar con eso, es una orden judicial... no tengo otro modo. Realmente nosotros tenemos que obedecer lo que dice la resolución.

–A.C: Quiero pensar que se debió a que nosotros alguna vez entramos con cámaras.

–DUP: No quiero discutir situaciones de hecho con usted, simplemente yo... no sé si usted es abogada, yo soy abogado... cumplo con lo que me dice la resolución ministerial. Yo soy tan progresista como ustedes, no soy ninguna persona desde el punto de vista... de la ideología o del concepto de las cosas que esta para poner palos en la rueda... pero desgraciadamente tenemos que cumplir... bueno mientras tanto, para no perder el tiempo, bueno, sacaríamos los elementos al control... y bueno.

–A.C: Vamos que te acompaño...

–DUP: También tendría que dejar la cámara fotográfica...

(*Ojos que no ven*: 2008, min 01:10, Unidad Penal N° 33, La Plata, Argentina)

La configuración de los espacios y los tiempos, al interior de las unidades carcelarias, están acompañadas de prácticas que legitiman un funcionamiento institucional, un modo de actuación, que incide en la

definición de mecanismos mediante los cuales se preservan dinámicas defensivas con relación a modos de vinculación e intercambios entre el afuera y el adentro. Un ejemplo de lo mencionado se establece en las requisas⁶. Mediante esta acción se constituyen normativas que vehiculizan un conjunto de acciones destinadas a fortalecer una cultura institucional situada en el paradigma de la seguridad. Frente a tal paradigma, el momento de ingreso al campo de estudio presenta una serie de interpelaciones referidas al control tales como: qué se va a hacer, qué se pretende realizar, qué se busca, como también, se interroga acerca de la pertenencia institucional, la función social que se desempeña y el pedido de permisos en el ingreso del investigador. Dicha interpelación que se legitima a partir del paradigma de la seguridad constituye un conjunto de prescripciones que están presentes en la construcción de un campo de trabajo que debe sortear las limitaciones y posibilidades de acceso ante estas prácticas institucionales. No obstante, frente a tal situación, como observa Muzzopappa:

(...) el obstáculo puede ser convertido en dato y su análisis permite explorar algunas características más persistentes de este ámbito institucional: la del secreto y la reserva⁷... la importancia que adquieren las relaciones personales intra o extrainstitucionales... las relaciones asimétricas que atraviesa ese ámbito institucional... la red de relaciones que se pueda entablar (...).
(Muzzopappa, 2010: 24-25)

Frente a ello, es posible considerar que el abordaje, como campo de trabajo en contextos de privación de la libertad, hace de la cárcel un lugar cuya mirada ensambla discursos y prácticas que dejan entrever un espacio social, cuya aproximación permite poder pensar en una *etnografía multisituada* (Muzzopappa, 2011). Dicha noción se va construyendo a partir de diferentes vías de indagación que pretenden volver permeables estas instituciones complejas.

La *etnografía multisituada* subraya el hecho de que se podría abandonar la idea de un campo de límites preestablecidos, a los efectos de beneficiar la conjunción o yuxtaposición de tramas argumentativas que permitan ampliar y/o abrir las indagaciones a lo largo del trabajo de investigación.

Ello posibilita generar nuevas miradas entorno al contexto, que van más allá de los dispositivos de seguridad propios del lugar. Un enfoque de esta naturaleza evita considerar a la cárcel bajo el *deber ser* de los mecanismos de vigilancia y control, viabilizando una mirada sobre lo carcelario, que aun cuando prevalece el binomio de lo permitido y lo prohibido, se constituyen espacios, significados, vivencias y estructuras conceptuales acerca de lo que no se ve, lo que está oculto, lo que se silencia, lo que no está documentado.

El ingreso al interior de las instituciones carcelarias nos permitiría poder comprender la relación sujeto-institución, preguntándonos acerca del modo en que las personas que se encuentran detenidas intentan sobrellevar el encierro. En este aspecto, tal relación nos lleva a considerar la constitución de vínculos que se construyen para enfrentar la incertidumbre, el desapego, la conflictividad y la convivencia con *otros otro*. En tal sentido, las instituciones de encierro constituyen un espacio compartido, donde la convivencia implica la búsqueda de un hacer intervenido, que trae consigo experiencias de encuentros y desencuentros. Sin embargo, estos vínculos se complejizan ante diferentes prácticas que, de modo discrecional por parte de la institución, instauran en sus dinámicas no sólo instancias de relacionalidad por parte de los sujetos, sino que también producen dilemas, problemas o conflictos.

Del camino del des-conocimiento al reconocimiento

El ingreso al campo de estudio en la investigación social puede estar predefinido y/o bosquejado por intereses teóricos que se construyen ante el conocimiento y el reconocimiento de aquello desconocido que se pretende conocer. No obstante, tal configuración y entramado se irá articulando mediante la reflexividad de lo que se construye y comprende por parte de las personas que describen, enuncian e informan sobre sus acciones, es decir, su estar allí⁸. Ante ello, si bien en las voces de aquellos sujetos a los que acudimos emerge la descripción de un campo que responde a normas, reglas y estructuras; la obtención de conceptos experienciales y testimonios vividos admiten dar cuenta del modo en que ellos conciben, viven y asignan contenidos a un término, un acontecimiento o una situación. De esta forma, las significaciones emergentes de quienes participan de la investigación ante situaciones dadas se ven condicionadas en función

del contexto, de intereses prácticos⁹ o de realidades (cf. Guber, 2012: 47-74). Tal construcción testimonial se refleja en una escena del documental *Ojos que no ven*, situado en la Unidad Penal N° 28 de Magdalena, ubicada en la Provincia de Buenos Aires, dando visibilidad a la reconstrucción de un incendio que ocasionó la muerte de 33 detenidos del pabellón 16 C¹⁰:

T1: ... Fue una pelea fue, una discusión entre dos muchachos eh no sé por qué motivo se pelearon... once y media de la noche fue, se separó, estaba la guardia armada en la reja y se habló no, no era para tanto... se arregla acá problema del pabellón y empezó la represión.

T2: ... Y entraron reprimiendo, la policía reprimía por todos lados tiraron.

T3: ... Me levante y retrocedí un poco y me quede tirado en el piso tapado con una manta y ahí cuando estoy tirado en el piso me agarran y me sacan para adelante yo fui el último que salí, cuando a mí me sacan estaba, ya se estaba prendiendo fuego, había mucho humo.

T4: ... Cuando la policía vio fuego sacó los que estaban reprimidos, cerró el sapo o sea el candado y nunca más abrió.

T5: ... Ya cerraron la puerta y quedaron los pibes ahí, murieron asfixiados, quemados.

(*Ojos que no ven*, 2008: min 47:00. Testimonios de sobrevivientes del pabellón 16, UP N° 28 Magdalena, Bs. As.)

T6: ... Luego ese día era... un par de pibes contra el vidrio, contra la ventana gritando, nada más era todo lo que se veía.

T7: ... Lo único que hicimos nosotros era tratar de salvar esos pibes... nos ponemos unas mantas nosotros, mojamos las mantas entramos adentro y así como entramos... teníamos que salir... era un infierno... no podías respirar te ahogabas...

T8: ... Luego la policía vio que no se podía detener el fuego, se tomó el palo, cerró las rejas y arréglate como puedas, chau...

T9: ... Hay una boca de agua esas de las emergencias hay acá y en pabellón de al lado, acá adelante hay dos más son cuatro y ninguna de las cuatro tenían agua, estaban todas vacías...

(Ojos que no ven, 2008: min: 48:50. Testimonios de los detenidos del pabellón 15, UP Nº 28 Magdalena, Bs. As.)

ASPB: Esta puerta no se usa nunca, nunca se usó esta puerta... para nada, para nada. Ni para entrar a hacer requisas, para nada se usaba esta puerta. La entrada y salida siempre es por allá adelante... siempre es allá, siempre es allá... porque de haberse usado esta puerta como se tendría que haber usado... no sé hasta dónde hubiera pasado lo que pasó... bueno se empezó a venir todo el humo, el colchón, son esos colchones que tienen... no sé si ustedes lo vieron, son una porquería, son una porquería... antes tenían un colchón antinflama y no sé qué. Pero ahora tiene unos colchones que son una porquería se prenden enseguida y te largan un humo tóxico enseguida...

–A.C: ... Si no tenés matafuegos que anden...

–ASPB: ¿Matafuegos? Hace meses que no estaban... Ahora hay todos matafuegos nuevos, ahora hay todas mangueras nuevas... esta bomba es para acá, esta bomba es para los módulos.

–A.C: ¿Esta es la que no andaba?

–ASPB: Esta es la que no andaba porque la estaban arreglando... esta es la que estaban arreglando ahora, hace poquito.

–A.C: El manual de procedimientos y los planes de contingencia se pueden cumplir si tenés los elementos necesarios.

–ASPB: Y si estamos preparados, y si tenemos algún curso hecho...

(Ojos que no ven, 2008: 46:38. Diálogo con un agente del servicio penitenciario bonaerense de la UP Nº 28 Magdalena, Bs. As.)

Los distintos testimonios que se expresan construyen una trama argumentativa sobre la situación, aludiendo en sus expresiones a hechos tendientes a ser explicados en función de lo que sucede a su alrededor, en función de las distintas pertenencias estructurales o posición en los agrupamientos del sistema social, dentro de la unidad social que se está investigando¹¹.

En virtud de estas experiencias surgen nuevos interrogantes que llevan a plantear cuestiones asociadas a la cárcel «como portadora de los horrores y errores producidos por el castigo legal» (Daroqui, 2012). Abordar estas y otras tantas situaciones, lleva a preguntarse constantemente ¿qué se quiere investigar?, ¿cuáles son los propósitos de la investigación?, ¿qué se pretende conocer, demostrar?, ¿qué cuestiones que no se tenían presentes aparecen en el desarrollo de la investigación?, ¿qué se debe reconsiderar?, ¿con quiénes se pretende trabajar?, ¿dónde se quiere investigar?, ¿quiénes son nuestros informantes, testimonios, interlocutores?, ¿qué piensan?, ¿qué de ellos queremos dilucidar?, ¿cuándo y cómo se pretende realizar el trabajo de campo?, ¿cuáles son las condiciones de accesibilidad y de dificultad con la cual nos encontramos?

El reconocimiento de los diferentes escenarios que se revelan al interior de los penales va contrastando las posibilidades y dificultades al momento de generar espacios de diálogo, intercambios e interacción con los actores sociales que participan del relevamiento de la investigación. Poder abordar estas instancias supone preguntarse por la viabilidad y opciones posibles de encuentros con los informantes¹², acudiendo a previas autorizaciones para poder pautar días y horarios en los que se puedan llevar a cabo las entrevistas¹³, considerar días y horarios de visitas, días y horarios en los que se desarrollan actividades educativas o talleres de formación. Estas decisiones recaen en la construcción del trabajo de campo, el cual, siguiendo a Guber (2012), podemos indicar que, desde una perspectiva etnográfica:

(...) el investigador pueda participar en distintas instancias de la cotidianidad muestra no tanto la aplicación adecuada de una técnica, sino el éxito, con

avances y retrocesos, del proceso de conocimiento de las interacciones y formas de conocimiento localmente viables (...). (Guber, 2012: 68).

Tal proceso de construcción, como se mencionó, no dependería exclusivamente de los supuestos y categorías teóricas que trae consigo el investigador, sino también de las categorías nativas que emergen en las instancias de interacción con los sujetos por conocer, en sus descripciones y explicaciones. Dicha interacción genera procesos de diferenciación y reciprocidad que forman parte, recuperando el aporte de Guber (2012), de la *reflexividad*. Si bien al momento de proyectar los interrogantes que bosquejan la investigación, el investigador se orienta en función de aquello que conoce y reconoce como desconocido, la reflexividad estará presente en tanto en el trabajo de campo emerjan nuevos interrogantes que le permitan ampliar sus esquemas cognitivos teniendo presente otros marcos de referencia¹⁴.

En relación con esto último, se podrían considerar múltiples características que se prescriben o instituyen desde los establecimientos carcelarios vinculados a las condiciones de circulación y autorización ante determinados espacios y tiempos, frente a reglamentos internos por parte de las instituciones penitenciarias que condicionan los modos de trabajo en función de la accesibilidad de los elementos materiales con los que se puede ingresar.

Por su parte el registro testimonial de las voces de las personas que se encuentran en estos lugares nos permite, por un lado, visibilizar diferentes historias de vida y trayectorias sociales que quedan atrapadas en procesos de rotulaciones asociados al delito como formas de descalificación a la persona. Tales descalificaciones suponen nomenclaturas que definen o ponen en juego la elaboración de términos mediante los cuales se naturalizan formas de relaciones vinculadas a códigos o jergas del contexto. Asimismo, por otro lado, posibilita avanzar en una comprensión más profunda de lo que sucede en estos espacios con relación a los distintos modos de intentar vivir, percibir y visibilizar procesos de resistencias, de duelos y de dolor. Estos procesos de resistencias se configuran, por lo general, frente a los procesos judiciales, la resolución o ausencia de definición de sus causas o bien ante la espera,

en algunos casos demasiado prolongada, por cumplir con la condena. De igual modo, las estrategias de resistencia se encuentran sumergidas en condiciones todavía más complejas, como el olvido de los cuerpos y los escenarios inhóspitos y de hacinamiento, que dan cuenta de la fragilidad de las vidas que transitan estos contextos carcelarios.

A modo de cierre e integración

El presente trabajo no solo intentó remitir a algunos marcos epistemológicos y estrategias metodológicas, sino que buscó dar lugar, en el análisis etnográfico, a aquellas voces que son sentenciadas y condenadas socialmente, como cuerpos depositados en un lugar cuya función, consiste a veces, en mantenerlos alejados, olvidados e invisibilizados.

El acceso y aproximación al campo de las instituciones carcelarias muestran la configuración de escenarios complejos, cuyas prácticas y discursos imprimen determinados marcos que prescriben un funcionamiento institucional. Sin embargo, también en su interior, conviven aquellas voces acalladas, las cuales irrumpen en los relatos de *Ojos que no ven*.

La de-construcción de las escenas empleadas en dicho documental, asimismo, nos ayuda a problematizar un sistema de castigo que desde los esquemas de la institución cárcel parecerían naturalizar entre sus acciones determinadas prácticas que formarían parte del «castigo». Generándose en el cumplimiento de la pena «consecuencias colaterales» que desdibujan toda teoría de la responsabilidad penal.

Parafraseando a Rockwell (2009), poder recuperar lo particular del contexto en el que se trabaja y trascender en su alcance y sentido la construcción de una cotidianidad expresada por las personas involucradas, ante una escala social más amplia, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación de un sistema en declive que requiere ser pensado en relación con su función social.

Notas

1. En función de una investigación realizada en Argentina por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) se manifiesta en la vigente Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad Nº 24660: «(...) en sus artículos 176 y 182, regula los tipos de establecimientos de ejecución de la pena que deben existir en cada jurisdicción del país: allí sostiene que deberá contarse con instituciones abiertas, semiabiertas y cerradas. No obstante (...) se advierte que el SPF [Servicio Penitenciario Federal] entiende estas tres categorías en términos de seguridad: máxima, mediana y autodisciplina, y no en cuanto a la aplicación de regímenes diferenciados (...)» (CELS, 2011: 68).

2. Documental dirigido por Ana Cacopardo y Andrés Irigoyen en producción con la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (2008). El film, en su trama argumentativa, pone en tela de juicio las condiciones institucionales y estructurales del sistema penal argentino y las condiciones inhóspitas de detención, de lugares que no solo remiten a las cárceles, sino que también se abordan espacios como son las comisarias bonaerenses. Los relatos de las personas detenidas que prestan sus testimonios permiten visibilizar las complejidades y dificultades que recaen en las vidas signadas por el encierro, pero además muestran aquel lado olvidado y acallado de su estar allí: los vínculos con la familia, el tiempo, la soledad, la espera, la esperanza, sus testimonios, sus voces.

3. En la agenda política-estatal, se han enfatizado discursos y propuestas de reformas vinculadas a modificaciones asociadas al régimen penal, omitiéndose el impacto social, las condiciones de funcionamiento y de aplicabilidad del sistema penal, las condiciones edilicias en las que se encuentran algunos de los establecimientos penitenciarios caracterizados por el hacinamiento, la sobrepoblación, la escasez de recursos, de mantenimiento, ausencia de actividades escolares, culturales, de vinculación. Prevalciendo la construcción de pensar la cárcel como un depósito (Lewkowicz, 2003; Sozzo, 2008). Dejando de lado, como plantean Museri y Spinelli, «en la ecuación cárcel-delito-inseguridad, el antes, durante y después del encierro, y el círculo de exclusión social que se organizan alrededor de este proceso, del que son protagonistas las personas detenidas y sus familiares» (Museri y Spinelli, 2017). En palabras de Bauman (citando a Garland 2001: 177-178): «Son los muros, y no lo que sucede en el interior de los muros, los que ahora se ven como el elemento más importante y valioso de la institución [cárcel] (2008: 113)».

4. La autora recientemente ha publicado un artículo reflexionando en torno al film *Ojos que no ven* aludiendo a las narrativas testimoniales como posibilidad que permite retomar, ante la mirada social, aspectos anulados por el sistema penal que naturaliza la violencia estructural de un sistema arraigado en lo punitivo.

5. En la transcripción del diálogo se emplean las siglas (DUP) para referirse al director de la unidad penal donde se lleva a cabo el ingreso, y las siglas de (AC), corresponden a Ana Cacopardo.

6. Aludimos con este término a prácticas de inspección y/o revisión, que emplea el servicio penitenciario ante el ingreso en las unidades penales. En algunos casos son corporales, en otros se observan elementos personales, por ejemplo: bolsos, carteras. Estableciéndose qué se puede ingresar y qué no.

7. Al respecto, la autora en otro artículo, «La etnografía como expediente judicial. La causa por espionaje en Trelew», acudiendo a Claude Giraud (2007), manifiesta como, tanto en instituciones

y en organizaciones, el secreto como la reserva, actúan como dispositivos que constituyen una práctica social, ante lo cual, tal ejercicio revela «(...) formas de acción política, de relaciones de autoridad y de poder en los espacios estructurados por reglas que entraña, al mismo tiempo, la idea de protección de un conjunto social frente a la amenaza (...)» (2010: 06).

8. Rosana Guber (2009, 2012) nos permite pensar en el concepto de reflexividad, como un elemento inherente al trabajo de campo, mediante el cual, ante el diálogo, la interacción y la reciprocidad de puntos de vistas, el investigador rearma sus esquemas teóricos iniciales, reforzando o modificando, su perspectiva en función de otras perspectivas, posicionamientos y reflexividades.

9. Se debe tener presente que la presencia del investigador no solo se percibe por sus registros de observación en el campo, sino que los miembros que forman parte de la observación otorgan sentidos y significados a las prácticas de este, por lo cual, puede ocurrir que actúen en consecuencia. Siguiendo con este planteo, como sugiere Rockwell (2009: 49), «(...) esta experiencia no nos convierte en "nativos", como solía decirse: siempre se es extraño o marginal al lugar. Los habitantes (...) también examinan a quienes llegamos a investigar y reaccionan a partir de la percepción que tengan de nosotros».

10. En el año 2005, el día 15 de octubre, se produjo un trágico incendio provocando el deceso de 33 vidas, que se encontraban en el pabellón N° 16, de la unidad penal N° 28 de Magdalena, del Servicio Penitenciario Bonaerense, Provincia de Buenos Aires. Los relatos y versiones sobre lo sucedido aquella noche, han visibilizado, poniendo en vilo, las falencias de un sistema de seguridad que actuó a la inversa: no había matafuegos, los colchones no eran los adecuados, no funcionaba la bomba de extracción de agua, el hacinamiento en los pabellones se presentaba en un escenario que quedaría en el dolor de los familiares de las víctimas que han acudido ante las denuncias reiteradas y continuas de la burocracia judicial. Después de 12 años de espera, la justicia resolvió condenar a tres funcionarios jerárquicos del SPB dictando la sentencia en el mes de marzo de 2018.

11. En otras palabras, como plantea Guber (2009: 146) «(...) cada sector proveerá su perspectiva, mientras que el investigador traza y recorre a la vez los caminos de este laberinto con múltiples salidas (...)».

12. La definición de los informantes dependerá de lo que se pretende investigar, acudiendo al encuentro con personas que se encuentran detenidas, agentes penitenciarios, personal docente, personal de salud, jueces, familiares, entre otros.

13. Se alude principalmente a la entrevista no directiva, la entrevista etnográfica, la cual permite en la interacción y comunicación, poder construir marcos de referencia que están asociados a las vivencias, a las prácticas de los sujetos entrevistados. A un universo cultural donde se revelan categorías nativas en asociación con la verbalización en el contexto general, prácticas y discursos que sólo determinan los informantes (...)» (cft. Guber, 2009: 101).

14. En el texto la articulación etnográfica, parafraseando a Guber, se alude a ciertas premisas que se deben tener presentes, cuando se aborda una construcción etnográfica, considerando que es una perspectiva de conocimiento que aspira a comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de sus protagonistas, desde sus categorías y prácticas nativas, que son

interpretadas en un trabajo de campo donde se pone en consideración las categorías teóricas y prácticas del investigador (2013: 59). Asimismo, los aportes de Rockwell, con relación al abordaje del campo, nos aproxima a la capacidad de observar indicios, detalles, que se combinan con los registros o notas tomadas, al momento de llevar a cabo el proceso analítico, emergiendo rupturas y continuidades entre conceptos teóricos, sentidos comunes, relaciones que permitan explicitar la lógica de lo construido (2009: 72-73).

Bibliografía

BAUMAN, Zigmund (2008). *Vidas Desperdiciadas*. La modernidad y sus parias. 1ed. 4° reimp. Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, Judith (2009). *Vida Precaria*. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós.

——— (2010). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.

DAROQUI, Alcira [en línea] (2012). «La cárcel del presente, su “sentido” como práctica de secuestro institucional». Disponible en: http://www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/La_carcel_del_presente.htm

CACOPARDO, Ana (2017). «Las violencias carcelarias y la “norma” de lo humano: reflexiones en torno al film documental *Ojos que no ven*». En: Malaguti Batista, V. et.al. (de). *A pesar del encierro*. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión. Rosario: La Bamba del Sur. (2017) (79-86).

CELS (2011). *Mujeres en prisión, los alcances del castigo*. Ministerio Público de la Defensa de la Nación, Procuración Penitenciaria de la Nación. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

GUBER, Rosana (2009). *El salvaje metropolitano*. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. 1 ed. 3°reimp. Buenos Aires: Paidós.

——— (2012). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

——— (2013). «Lectura de una etnografía». En: *La articulación etnográfica*. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte. Buenos Aires: Biblos. Cap. I

KALINSKY, Beatriz (2016). «La cárcel hoy. Un estudio de caso en Argentina». En: Revista *Historia de las Prisiones*, 3, 19-34. julio-diciembre 2016. ISSN: 2451-6473. San Miguel de Tucumán.

LEWKOWICZ, Ignacio (2003). *Pensar sin Estado*. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.

MUZZOPAPPA, Eva (2010). «Etnografía desde un expediente judicial. La causa por espionaje en Trelew». En: *Sextas Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. IDES- Centro de Antropología Social, Buenos Aires, 11, 12 y 13 de agosto.

MUZZOPAPPA, Eva y Carla Villalta (2011). «Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales». En: *Revista Colombiana de Antropología*. V. 47 (I), enero-junio, 2011, pp. 13-42.

MUSERI, Anabella y Hugo Spinelli [en línea] (2017). «Los problemas del servicio penitenciario. La cárcel como depósito». En: *Revista Anfibia*. Acceso el día 18 de enero de 2017. Disponible en: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/la-carcel-como-deposito/>

ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

SOZZO, Máximo [en línea] (2009). «Populismo punitivo, proyecto normalizador y "prisión-deposito" en Argentina». En: *Sistema Penal & Violencia*. Porto Alegre. Vol. 1-Nº1-pp.33-65- Julho/dezembro. 2009 . Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenaleviolencia/article/view/6632/4837>

Referencia filmica

CACOPARDO, Ana y Andrés Irigoyen (2009). *Ojos que no ven*. Comisión por la Memoria. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=hRTIBAM1MZc

Datos de la autora

Brenda Hidalgo | Argentina

Profesora de Ciencias de la Educación. Auxiliar docente de las cátedras Procesos y Dinámicas de las Instituciones Educativas y Práctica Docente II y Residencia, ambas pertenecientes al Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Catamarca.

E-mail: brenda.hgo@hotmail.com

Acerca del artículo

Este artículo se enmarca en los trayectos de formación que se emparentan, por un lado, con el proceso de formación de la beca doctoral de la autora, otorgada por el CONICET, y por su participación en proyectos de investigación afines a la temática.

Fecha de recepción: 12/03/2018

Fecha de aceptación: 28/06/2018

Apuntes reflexivos sobre el texto *La resistencia simbólica en las haciendas de la sierra sur peruana* de Verónica Giordano. Entre lo imaginario y simbólico en la elucidación de la dominación histórico social

Leandro Romero | UNER
leandroromero78@gmail.com

Resumen

Este trabajo se aboca a la realización de un análisis del texto *La resistencia simbólica en las haciendas de la sierra sur peruana* de Verónica Giordano¹, el cual estudia las posibilidades de resistencia a la forma de dominación oligárquica entre 1895 y 1923, período donde esta adquiere su máxima expresión.

Qué «pueden decir» los sujetos que otrora encarnaron el drama de la dominación, se instala como preocupación de este trabajo. Comprender cómo elaboraban las resistencias los dominados de ayer puede inspirar posibles reflexiones y aperturas teóricas acerca de las resistencias de los sujetos oprimidos.

Las escenas elegidas por Giordano son: el pongo —indígena trabajador gratuito de la casa/hacienda— en tanto que sujeto de acción y resistencia, por un lado; y los alcances de la rebelión Rumi Maqui (1915) como forma de resistencia activa y sus implicancias fundamentalmente a nivel de lo simbólico. Dos resistencias con disímiles capacidades para crear contralegitimidades, analizadas por la autora como respuestas complejas a las violencias cotidianas y opresoras del contexto socio-histórico mencionado.

Asimismo, la autora subraya el valor de la violencia simbólica para la comprensión de cómo o en qué condiciones unos elementos de un proceso social forman parte de una estrategia de resistencia, pudiendo estar encubiertos bajo actos de sumisión. Actos o modos de estar siendo que pueden resultar atractivos y obstructores de

Apuntes reflexivos sobre el texto *La resistencia simbólica en las haciendas de la sierra sur peruana* de Verónica Giordano. Entre lo imaginario y simbólico en la elucidación de la dominación histórico social

Reflections on the text *The Symbolic Resistance of the 'Haciendas' in the Southern Peruvian 'Sierra'* by Verónica Giordano. Between the imaginary and the symbolic in the explanation of socio-historical domination

Páginas 113 a 141 en: *del prudente saber y el máximo posible de sabor* | N° 10, 2018 | ISSN: 1515-3576

la capacidad creadora de la imaginación, o actos que pueden guardar una lógica diferente, acaso contradictoria, que en algún punto creen una contralegitimidad y un contrapoder.

Recuperar el trabajo de Giordano basado en fuentes literarias y antropológicas desde el complejo presente histórico-social, nos habilita a reflexionar sobre las matrices culturales e imaginarias que operaban a comienzos del siglo XX en los procesos de dominación en las haciendas de la sierra sur peruana. Y, a su vez, contribuye a subrayar el potencial analítico de lo imaginario y lo simbólico en tanto que dimensiones fundamentales del trabajo científico sobre lo histórico-social.

Palabras clave: resistencia, contrapoder, imaginario

Reflections on the text *The Symbolic Resistance of the 'Haciendas' in the Southern Peruvian 'Sierra'* by Verónica Giordano. Between the imaginary and the symbolic in the explanation of socio-historical domination

Abstract

This work is devoted to an analysis of the text *The Symbolic Resistance in the Haciendas of the Southern Peruvian Sierra* by Verónica Giordano, which studies the possibilities of resistance to the form of oligarchic domination between 1895 and 1923, a period in which it acquired its full expression.

What the subjects who once incarnated the drama of domination 'can say' is installed as a concern of this work. Understanding how dominated resistances developed yesterday can inspire possible reflections and theoretical openings about the resistances of oppressed subjects.

The scenes chosen by Giordano are: the «pongo» —indigenous free worker of the house / hacienda— as a subject of action and resistance, on the one hand; and the scope of the Rumi Maqui rebellion (1915) as a form of active resistance and its implications fundamentally at the level of the symbolic. Two resistances with dissimilar capacities to create counterlegitimities, analyzed by the author as complex responses to the daily and oppressive violence of the aforementioned socio-historical context.

Likewise, the author emphasizes the value of symbolic violence for the understanding of how or under what conditions elements of a social process are part of a strategy of resistance, and may be concealed under acts of submission. Acts or ways of being that can be attractive and obstructive of the creative capacity of the imagination, or acts that can keep a different logic perhaps contradictory, that at some point create a counterlegitimacy and a counterpower.

Recovering Giordano's work based on literary and anthropological sources from the present historical-social complex, enables us to reflect on the cultural and imagining matrices that operated at the beginning of the 20th century in the processes of domination in the haciendas of the southern Peruvian hills. And, in turn, it helps to highlight the analytical potential of the imaginary and the symbolic as fundamental dimensions of scientific work on social-historical processes.

Keywords: resistance, counterpower, imaginary

Apuntes reflexivos sobre el texto *La resistencia simbólica en las haciendas de la sierra sur peruana* de Verónica Giordano. Entre lo imaginario y simbólico en la elucidación de la dominación histórico social

1. De la resistencia indígena y la violencia simbólica

Las ideas de resistencia y de resistencia simbólica resultan nodales en el estudio *La resistencia simbólica en las haciendas de la sierra sur peruana* de Verónica Giordano, porque se erigen como preocupación central que organiza la lógica textual.

Los sujetos que resisten a la dominación oligárquica en el marco del poder gamonal², son los indígenas³ de la sierra sur peruana con sus arraigadas tradiciones. Las estrategias de resistencia se instituyen en la ambigüedad resistencia/sumisión, haciendo emerger la siguiente pregunta: ¿cómo se daban esas resistencias?

Para la autora, la historia latinoamericana se explica y comprende a partir del sistema de hacienda y del gamonalismo en tanto que ejercicio del poder, modalidades de dominación, explotación y reproducción social. La hacienda hizo a la constitución del Estado Oligárquico y fue la matriz que moldeó la sociedad en sus *dimensiones* e incluso al modo de ser oligárquico. Este consiste en «una forma histórica de ejercicio de dominación política de clase, caracterizada por la concentración del poder en una minoría y la exclusión de la mayoría de la sociedad de los mecanismos de decisión política» (Ansaldi y Giordano, 2016: 509-510).

En este marco, los comportamientos y prácticas de los sectores dominantes y dominados pasaban por esta matriz, que a su vez iría generando contradicciones y ambigüedades históricas en el funcionamiento social. En la dimensión simbólica⁴ se manifestará un paternalismo, es decir, relaciones de protección y amorosas en contraste con diversas violencias. Se trata, como lo indica Giordano (1996), de la ambigüedad de un padre que es protector y castigador a la vez y que, en consecuencia, genera *resistencias* particulares.

Asimismo, la violencia ejercida por los gamonales fue dual: violencia física y simbólica. La violencia simbólica consiste en «todo poder que intenta imponer significaciones, e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza que son el fundamento de ese poder» (Giordano, 1996: 2). Esta definición tomada por la autora del sociólogo Pierre Bourdieu es fundamental en el desarrollo de su análisis. Se trata de:

(...) aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de este. (...) En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina. (Bourdieu, 1995: 120)

Ahora bien: ¿cómo se construye o tiene lugar y reproduce una violencia simbólica? Precisamente, en esta línea conceptual, decimos que se establece no concibiéndola como tal, es decir, como violencia, acaso naturalizándola o percibiéndola con los recursos cognitivos, simbólicos e imaginarios que un mundo socio-cultural e histórico *violentamente* no ofrece —al tiempo que genera esa misma modalidad de violencia— a partir de ciertas relaciones y significaciones ya instituidas.

Lo cierto es que las ambigüedades en las violencias directa y simbólica plantean a su vez ambigüedades en relación a la sumisión y la resistencia. Giordano (1996) se pregunta entonces, sosteniéndose en Bourdieu, cuándo efectivamente hay resistencia o sumisión en función del comportamiento concreto de los dominados.

A raíz de esta pregunta, interpretamos que se trata de estar atentos a lo que los sujetos concretos e históricos pueden decir, a los indicios de resistencia y sus modos de estar siendo. En un contexto histórico de violencias cotidianas y opresoras, Giordano (1996) plantea, en primer término, que la sumisión se torna atractiva y la capacidad creadora de la imaginación se ve obstruida. Para ilustrar esto toma la elocuente literatura de Arguedas donde los dominados u oprimidos, o sea, los indios, se representan en principio como parecidos a los gusanos. Pero, de repente, el gusano que se

arrastra en aparente-permanente sumisión alcanza a saberse en devenir y sacar de la misma sumisión el saber-poder-simbólico de la conversión en, acaso, mariposa... liberándose. La sumisión al sujeto castigador se trastoca simbólicamente, creando así una modalidad de resistencia basada en un contrapoder.

De esta manera, señala Giordano, surge la posibilidad de conversión o de resistencia, que se comprende a partir de diversos elementos no exentos de ambigüedad en términos de resistencia/sumisión. La autora se pregunta entonces: ¿cómo y cuándo unos elementos forman parte de una estrategia de resistencia, pudiendo estar encubiertos bajo actos de sumisión? Concretamente, el pongo —indígena trabajador gratuito de la casa/hacienda—, en tanto que sujeto de la acción, y las características de la resistencia, por un lado; y los alcances de la rebelión Rumi Maqui de 1915 como forma de resistencia activa y sus implicancias, fundamentalmente, a nivel de lo simbólico, se constituyen en las escenas de dominación que analiza la autora. Se trata de dos sujetos que encarnan el drama de la dominación, cuyas formas de resistencias son comparadas por Giordano (1996) en función de dilucidar la capacidad que tuvieron para crear una contralegitimidad. A esto la autora le suma las prácticas religiosas en sus relaciones con la resistencia simbólica y la dimensión imaginaria, con la intención de alcanzar una comprensión más profunda de la cuestión.

2. Los sujetos concretos, la esperanza, el valor humano y el contrapoder

Esperanza, almas que antes tenían simplemente prohibido hablar ahora gritan y cantan, cuerpos que tenían prohibido pensar discursen y rompen las ataduras que los aprisionaban. (Freire, 2006: 169)⁵

El análisis de la resistencia de los indígenas peruanos que efectúa Giordano (1996) nos permite pensar en la significación esperanza. Esto, que pareciese irrelevante y arbitrario, a nuestro modo de ver es lo más importante del trabajo de Giordano, porque explica que dejar en evidencia la explotación y las resistencias en la/s historia/s de la humanidad y de América Latina en particular, no tiene que ver con la mera narración de los hechos con absurdas

aspiraciones de ascetismo y objetividad, sino con el compromiso en relación a la construcción teórico-científica y la comprensión humana.

Consideramos que esta es la perspectiva y posicionamiento de Giordano (1996), que a su vez puede extenderse a otras de sus obras en coautoría con Waldo Ansaldo (2016), nos referimos al *Tomo I de América Latina. La construcción del orden*, donde adscriben a la postura de Lucien Febvre, quien sostiene que:

Un historiador que rehúsa pensar el hecho humano, un historiador que profesa la sumisión pura y simple a los hechos, como si los hechos no estuvieran fabricados por él, como si no hubieran sido elegidos por él, previamente, en todos de los sentidos de la palabra «escoger» (y los hechos no pueden no ser escogidos por él) es un ayudante técnico. Que puede ser excelente. Pero no es un historiador. (Febvre, 1993: 179-180)

Si la construcción del mero hecho va en detrimento de la comprensión de lo humano, vale preguntarse si el *hecho* se esperanzó o si se esperanzaron los *sujetos* de carne y hueso en determinadas condiciones socio-históricas donde primaron ciertas instituciones, prácticas, valores, significaciones, relaciones sociales, etcétera.

Otro pensador que nosotros hacemos intervenir porque va por similares andariveles contribuyendo a comprender lo planteado por Giordano, es Paulo Freire, quien no dejó de insistir hasta finales del siglo XX, y aún hoy en la reverberación de su obra, en la preocupación y retorno por/a lo «humano», en su poder de imaginación y creación, y en su historicidad como un nombre de la posibilidad de transformación.

Acordamos entonces, en este contexto, con que lo *humano* es lo que hay que problematizar y enfocar. Es el sujeto en tanto que *ser humano que está siendo*⁶, en devenir, quien hace la historia e imagina sus posibles transformaciones sociales, vale subrayar, sobre la base de o a partir de lo que Cornelius Castoriadis (2007) denominó *imaginario social instituido*⁷.

Creemos que son pertinentes estas claves de lectura que nos ofrecen Paulo Freire y Cornelius Castoriadis a la hora de recuperar y comprender la vigencia del texto de Giordano, sobre todo en lo que respecta a la posibilidad

de pensar la fabricación de lo humano —diverso— y sus componentes imaginarios y simbólicos, o la dimensión simbólico-imaginaria si se prefiere.

Consideramos, entonces, que la propuesta de Verónica Giordano (1996) se asienta en lo simbólico, religioso e imaginario para pensar los sujetos, hechos y acciones desde una perspectiva del contrapoder. Evidencia de esto es la referencia que hace la autora a Eduardo Colombo, aludiendo a cómo la dominación oligárquica logra legitimidad a partir de una estrategia de dominación que consiste en expropiar la capacidad simbólico-instituyente de lo social. Es decir, una minoría dominante se apropia del poder instituyente de lo imaginario utilizando diversos elementos simbólicos para mantener un estado de cosas, un orden determinado en el plano simbólico/material y una obturación de lo imaginario. Así, siguiendo el argumento, la realidad de la opresión se vela al tiempo que ofrece elementos simbólicos de dominación para su contracara, o sea, la constitución de un contrapoder que opone a la violencia simbólica una resistencia también violenta. De esta manera la socióloga llega a afirmar que: «El contrapoder es en consecuencia, el intento por develar la dominación» (Giordano, 1996: 4), para luego agregar una hipótesis de trabajo: «lejos de resignarse a la sumisión, los indígenas de la sierra sur aceptaron el orden establecido dejando filtrar elementos de subversión» (Giordano, 1996: 4). Afirmación donde subyace para nosotros una «estrategia intelectual» (Martuccelli, 2007: 19) de estudio del individuo en el orden de los procesos de subjetivación y dominación en el que el mismo individuo deviene sujeto entre la posibilidad de emancipación y sujeción.

En este marco vale preguntarse: ¿de qué manera se puede aceptar un orden al tiempo que se deja filtrar elementos de subversión?, ¿de qué maneras concretas pudieron transmitirse herencias culturales y crear significaciones en lo cotidiano, que implicasen formas de resistencia al poder, es decir, que ofreciesen una resistencia al interior de las relaciones de dominación?

Giordano (1996) ensaya una respuesta elaborando dos hipótesis más, basadas en la primera. Resumidamente sostiene que el modo más eficaz en Perú de oposición a la dominación oligárquica fue la resistencia pasiva, mientras que la resistencia activa no pudo oponerse a la dominación con la

fuerza suficiente para crear un nuevo orden. Empero, la resistencia simbólica fue la encargada de imaginar nuevos órdenes en la cotidianeidad de los actos a través de símbolos. Seguido de esto, afirma que fue la religión una de las vías simbólicas de articulación tanto de la dominación como de la creación de una contralegitimidad.

3. De la posibilidad de resistir y transformar. Imaginación e historicidad

Resulta interesante apropiarse de la hipótesis de la resistencia pasiva y de la posibilidad de develación de la dominación que se cuestiona en algún punto. La idea de imaginar nuevos órdenes nos evoca diversas lecturas y problematizaciones acerca de cómo actúan y piensan los «dominados», de cómo y en qué condiciones pueden actuar/conocer en sus cotidianidades dadas ciertas relaciones de poder a nivel institucional y específicas violencias concretas en un, si se quiere, sistema e imaginario particulares.

Las afirmaciones de la autora nos llevan a pensar con reminiscencias de los planteos que otrora hiciera el pedagogo Paulo Freire, con otros, acerca de los oprimidos/dominados del mundo en términos dialécticos. Esto es: las posibles mañas, saberes y artilugios lingüísticos —prosodia, modos de hacer...— creados cultural e históricamente por lo violentados —con elementos culturales complejos, híbridos—, resistiendo a las violencias perpetradas por los poderosos/dominantes.

A raíz de esto, nos aventuramos a sostener que un eje problemático fundamental se constituye por la posibilidad de que en determinadas condiciones histórico-sociales el/la dominado/a pueda resistir creativamente a la dominación, poniendo en juego sus capacidades simbólicas de impugnar/invertir/cuestionar/recrear significaciones y de expresar componentes propios de su identidad oprimida —que está siendo— liberándose al menos parcialmente. Y, probablemente, se trate de resistencias de sujetos bajo los efectos de componentes místicos y mágicos que desestabilizan cualquier intento de absolutizar los procesos de cosificación y obstrucción de alteridades, como así también bajo los efectos del rechazo por parte de los de los mismos de «toda permanencia de significado» (Tornay y Kofman, 1986: 21).

Por nuestra parte, subrayamos la labor del pedagogo brasilero ya citado porque nos permite revalorizar las tensiones que Giordano propone analizar en la sierra sur peruana, con sujetos e instituciones específicas. Bajo el impulso de la crítica al poder y del análisis de la posibilidad de reinención, asistimos en un amplio sentido a fragmentos de una tradición teórica crítica del poder y la dominación. He aquí que los siguientes enunciados ilustran conceptualmente y en parte las tensiones que Giordano analiza. Sostiene Freire en diálogo con Antonio Faúndez: «Habrà siempre algo en las expresiones culturales populares de la ideología dominante, pero habrá también, contradiciéndola, marcas de resistencia, en el lenguaje, en la música, en el gusto de las comidas, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo» (Freire, y Faúndez, 1986: 42). En el mismo diálogo Faúndez afirma que:

(...) la identificación Estado-poder no puede ser más una identificación que guíe a la acción de transformación o de lucha por la transformación. (...) el poder y la lucha por el poder tienen que ser reinventados a partir de esa resistencia que integra un poder popular, de esas expresiones culturales, políticas y emocionales, lingüísticas, semiológicas que las clases populares apertrechan en la insurrección contra el poder de la dominación. (...). El poder comenzará en las luchas cotidianas, en las acciones cotidianas del hombre, de la mujer, del niño, del profesor; en cada una de las profesiones o diferentes ocupaciones, mudarán las relaciones humanas (...). (Freire, y Faúndez, 1986: 91-92).

Estas afirmaciones generales nos acercan a lo que Giordano analizará fácticamente aportando categorías tales como: poder, resistencia pasiva, sincretismo religioso, significaciones ligadas a la cultura y a las festividades propias de los dominados, entre otras. Se trata de destacar los recursos que las clases dominadas ponen en juego para crear contrapoderes y contralegitimidades.

Si bien, no encontramos en Giordano una apuesta por las nociones de «ideología» y de lo «popular», sí hallamos como central en su búsqueda

la preocupación por la configuración y perpetuación de las relaciones de dominación, a partir de un modo de entender lo humano concreto en términos de relaciones histórico-sociales factibles de ser transformadas material, simbólica e imaginariamente, en el hacer cotidiano —contradictorio y en tensión— característico de las resistencias (¿acción, praxis, modos de actuar?). Dicho en otras palabras, hallamos como aspecto significativo en el trabajo las contradicciones en la dimensión simbólica vinculadas a las relaciones de dominación. Y, cuando decimos dominación, podemos entender —desde nuestro punto de vista— los modos en que funciona la ideología y el estudio de esos modos en perspectiva socio-histórica y del análisis del discurso tal como lo sugiere Thompson (1987). Asimismo, es interesante observar cómo este autor desliza la palabra «imaginaria» ligada a las actividades creativas e ideológicas:

(...) la ideología es una parte constituyente de lo real en nuestras sociedades. La ideología no es una pálida imagen del mundo social, sino que forma parte de ese mundo, es un elemento creativo y constitutivo de nuestra vida social. Al utilizar el lenguaje participamos constantemente en una actividad creativa y constructiva. Estamos constantemente dedicados a extender el significado de las palabras, a producir nuevos significados mediante la metáfora, el juego de palabras y la interpretación; y estamos por tanto dedicados, consciente o inconscientemente, a reforzar o debilitar, a sostener o desbaratar, nuestras relaciones con los otros y con el mundo. Estudiar la ideología es, en parte, estudiar los modos en que estas actividades creativas e imaginarias sirven para sostener —o *no*— unas relaciones sociales que son asimétricas con respecto a la organización del poder. (Thompson, 1987: 168)

Quizá resulte pertinente, para terminar este punto, intentar realizar una distinción no hallada en el texto base que estamos analizando entre lo imaginario y lo ideológico-simbólico, al menos una precisión conceptual analítica. Lo cierto es que pueden considerarse dimensiones de un mismo problema, donde lo imaginario se vincula a significaciones no racionales que posibilitan la cohesión y el funcionamiento social a partir de un juego de reproducción y clausura —ideológico si se quiere— de significados y relaciones; a la vez que

también el imaginario y la imaginación devienen en «facultades» humanas/ sociales propiamente creativas y transformadoras, que utilizan los elementos, símbolos y materiales ya existentes —y el imaginario ya instituido— en tanto que coacciones sociales —lenguajes, haceres y decires, estados del desarrollo de la técnica, modos de estar siendo, etcétera—, para crear lo «nuevo» —significaciones, orientaciones, instituciones, obras, etcétera—.

4. Un derrotero posible para explicar la resistencia y las violencias en la hacienda

Bajo el título «Paternalismo⁸ y Hacienda» (Giordano, 1996), la investigadora propone recrear/reconstruir una imagen del pasado socio-histórico, específicamente de la hacienda y el mundo mítico, marco del hacer indígena. La autora argumenta que la explotación que sufrían estos se configuraba en la combinación de mecanismos de coerción directos y sutiles violencias simbólicas. Violencias institucionales expresadas de manera diversa (familia, escuela e iglesia). Era una explotación que se enmascaraba a partir de los mecanismos sutiles de violencias institucionales que a su vez generaban consenso. En este contexto, el sistema de hacienda era un núcleo de poder político y militar y un modelo de autoridad basado en el paternalismo y asociado a creencias cristianas (figura de Cristo dual —Padre e Hijo—). Dualidad que legitimaba las relaciones al interior de la hacienda, relaciones padre-hacendado e hijo-indígena-sufriente que cargaba con la cruz.

Según la autora, la hacienda también se configuraba como una gran familia con mecanismos de control internos que, en confluencia con otros externos, contribuirían al afianzamiento y legitimación del poder de los hacendados. Poder estructurado a partir de un modo de dominación donde los grupos oligarcas sostenían una comunicación vertical en detrimento de la comunicación de los indígenas dominados. La ausencia de comunicación en las bases era un efecto del mecanismo recurrente de dominación que la oligarquía utilizaba: el verticalismo en la organización y comunicación. Algunos de los mecanismos principales de control social para el mantenimiento del orden en la hacienda, señala Giordano (1996) eran: la **geografía** que imposibilitaba la *comunicación* generando un marcado inmovilismo en la hacienda. Se

trataba de una geografía complicada/enredada propia de los países andinos; la **violencia directa** física y manipuladora que ejercía el hacendado-gamonal como forma de control. Poder que buscaba impedir la solidaridad en la base; y la **violencia simbólica** que ejercían los hacendados y el poder de la Iglesia.

5. De los mecanismos de control en la hacienda a la resistencia del pongo

La lógica coacción/donación permeaba las relaciones asimétricas siempre en el marco de la hacienda. La coacción vía trabajo servil hacía que los sujetos bajo el yugo del hacendado obedecieran pautas específicas de comportamiento funcionales a la oligarquía. Asimismo, los sujetos —«hijos»— encarnaban prácticas andinas tradicionales, imbuidas de creencias basadas en un sincretismo religioso. En la dimensión simbólica se generaba así un marco de «legitimidad» para el uso de la violencia directa.

5.1. EL PONGO EN LA HACIENDA: UNA CONTRADICCIÓN

La posición del pongo⁹ en la estructura de la hacienda implicaba el sometimiento del mismo a la violencia directa. Pero, como sostiene Giordano (1996), la coacción es comprensible si analizamos la donación. En general, el pongo peruano no accedía a la tierra para trabajar. Tampoco recibía pago alguno por el trabajo doméstico realizado al interior de la casa-hacienda. No tenía familia de ningún tipo y era un sujeto «pobre y huérfano», que se autopercibía así en relación a sus orígenes. Pareciese que se trata de un sujeto, parafraseando a Rodolfo Kusch (2008), que consiste solo en su estar, que toma fuerzas para sobrellevar las pesadas circunstancias de la vida desde la habitualidad y la mismidad de las instituciones que se reiteran y hay que aceptar sin más.

En *El sueño del pongo* de José María Arguedas (1977), documento literario con el que trabaja Giordano (1996), se puede leer sobre el pongo: «Huérfano de huérfanos; hijo del viento de la luna debe ser el frío de sus ojos, el corazón pura tristeza, había dicho la mestiza cocinera, viéndolo».

Esta situación del pongo de no estar contenido en una genealogía y en ningún relato o ritual, así como también el hecho de no tener-ser parte de un espacio específico, hacen de él, según Giordano (1996), un sujeto con capacidad

de soportar humillaciones. Esto se explica en parte por su deseo de pertenecer a la tierra. Empero, la situación del pongo también puede leerse para la autora en términos de posibilidad, es decir, donde hay un gusano puede haber una mariposa, una conversión, un vuelo, libertad o quizá resistencia.

5.2. LAS GRIETAS DONDE SE FILTRAN LAS RESISTENCIAS (GIORDANO, 1996: 9)

La idea de resistencia es clave para comprender el interés y el objeto analizado por Giordano (1996), quien introduce el derecho a la tierra como elemento explicativo de la resistencia del pongo. Es decir, el derecho a la tierra en el sistema de la hacienda se expresaba en su «propiedad» (ligado al modo de producción capitalista) por parte del hacendado, y en su tenencia protagonizada por el indio en tanto que dueño. Se trataba de un indio que había sido expulsado de la tierra pero que se imaginaba como hijo de ella desde tiempos remotos.

La autora afirma que la resistencia se manifestaba silenciosamente en la cotidianeidad de la vida del pongo; en actos acaso imperceptibles para los amos opresores. Cotidianeidad que se puede vincular a la cotidianeidad latinoamericana y de los oprimidos de la cual nos hablaba en términos generales el diálogo establecido, e invocado por nosotros, entre Freire y Faúndez, perspectiva de análisis que Kusch (2008) cuestionará arguyendo que Freire propone un sujeto participativo en función de cierta lógica de la afirmación de la realidad propia de occidente, dejando escapar, vía constatación de elementos de/para la concientización, elementos propios de lo emocional y de lo no racional/racional. Elementos que acrecientan la indeterminación de la existencia para hacer surgir nuevas determinaciones vía rituales, significaciones y apropiaciones/negaciones del mundo y sus posibilidades dadas, para darse al existir estando. ¿No es acaso este planteo un posible acceso para la comprensión de los modos de actuar/resistir de los oprimidos latinoamericanos? Sostiene el antropólogo argentino: «El estar es la condición, por su negatividad, de la posibilidad del ser. Es la infraestructura de la posibilidad. Solo es posible mi proyecto existencial si hay negatividad en el horizonte en el que me he instalado» (Kusch, 2008: 92-93). Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Acaso los indios peruanos no

podrían haber aparentemente aceptado sus realidades opresoras al tiempo que se instalaban y dibujaban otros horizontes? ¿No es esto lo que Giordano plantea a su modo y en parte?

A su vez, analiza la socióloga, en la literatura aparece el pongo obedeciendo al hacendado, ladrando literalmente como un perro, humillado, imitando a ese y otros animales. De lo que se desprende, según Giordano (1996), que los indios eran percibidos como animales, y que ellos mismos introyectaban esa imagen del discurso dominante.

Sin embargo, la autora le opone a esto la interpretación particular de que en verdad el pongo se identificaba con la naturaleza animal mimetizándose con ella. Lo cual nos habla de la complejidad de la identidad del pongo y su posibilidad de resistencia. De un modo de estar, en términos de Kusch (2008), en el fondo de la vida bajo las grandes afirmaciones.

Siguiendo el análisis de la autora, decimos que no sólo se trataba de una internalización posible del discurso dominante por parte del dominado, sino que acontecía un proceso de introyección donde los discursos dominantes y el entorno o mundo social/natural se procesaban, concebían y percibían a partir de otra cosmovisión. Aquí el ser humano no se escinde explotando la naturaleza, sino que es parte de ella: «El hombre es naturaleza» (Giordano, 1996: 10). Al suceder esto, acontecía un mecanismo de resistencia del pongo que consistía en «obedecer no en función de una obligación sino en tanto el mandato se relaciona directamente con su cosmovisión. No es humillante actuar como un animal, esto puede entenderse como una oportunidad para demostrar su saber sobre el mundo que los rodea» (Giordano, 1996: 10), o quizá, sostenemos, para demostrar modos diferentes de vincularse con el entorno y de vivir la habitualidad; o, en definitiva, modos de estar ajenos a las competencias de un ser humano encerrado en el pensamiento occidental.

En este contexto, el mundo natural, la muerte y Dios son elementos explicativos de las relaciones de dominación. La muerte de un patrón, por ejemplo, podía significar la «muerte» del sometimiento o el fin de una hacienda concreta donde acontecía la opresión. La resistencia simbólica en estas relaciones se presentaba de manera paradójica. El indio cuidaba a su

amo hasta que sucumbiera, pero lo hacía porque sabía que estaba cerca su liberación. Y decimos «sabía» apoyándonos en la autora que es quien sugiere que los indios poseían un saber propio/singular sobre el mundo. Acaso, decimos, una comprensión diferente que se tensionaba con el saber de tipo occidental. En otras palabras, el indio sabía significados singulares sobre el encadenamiento de acontecimientos, o los significaba negándolos, dándole «tiempo y espacio» en términos de posibilidad.

La interpretación de Giordano se torna más sólida cuando sugiere que en la literatura el pongo enuncia de tal manera que padre e hijo emergen en un plano de igualdad. La muerte es un factor igualador y el vocablo «padre» queda desdibujado ante la siguiente expresión: «Soñé anoche que habíamos muerto los dos juntos». Un poco del cuento para ver el contexto:

Gran señor, dame tu licencia; padrecito mío, quiero hablarte —dijo.

El patrón no oyó lo que oía.

¿Qué? ¿Tú eres quien ha hablado u otro? —preguntó.

Tu licencia, padrecito, para hablarte. Es a ti a quien quiero hablarte —repitió el pongo.

Habla... si puedes —contestó el hacendado.

Padre mío, señor mío, corazón mío —empezó a hablar el hombrecito—. Soñé anoche que habíamos muerto los dos juntos; juntos habíamos muerto.

¿Conmigo? ¿Tú? Cuenta todo, indio —le dijo el gran patrón.

Como éramos hombres muertos, señor mío, aparecimos desnudos. Los dos juntos; desnudos ante nuestro gran Padre San Francisco.

¿Y después? ¡Habla! —ordenó el patrón, entre enojado e inquieto por la curiosidad. (Arguedas, 2012: 47)

En estos pasajes del cuento observamos cómo el pongo sueña. Sueña la muerte ineluctable que iguala y se presenta en un estado colectivo. La muerte, nos aventuramos a afirmar siguiendo la propuesta de Giordano (1996), es la muerte posible de la opresión del pongo y la muerte, incluso, del opresor. Ya no hay más pongo, sí un sujeto liberándose, al menos, de ese hacendado.

En esta línea interpretativa y argumentativa, podemos decir aun que se va más allá de la significación igualdad, invirtiéndose la relación de humillación. Basándose en Arguedas, Giordano (1996) sostiene que el indio siempre realiza concesiones que, sin embargo, disipan ante el poder del sueño donde el pongo imagina la inversión: miel para él y excremento para el hacendado. Pareciese que en los frutos dulces de la naturaleza y en el afán/criterio/esencia de justicia de Dios (ángeles, San Francisco que ordenan las relaciones y acciones...) se puede leer la palabra libertad. Afirma la autora: «Nuevamente la muerte libera al indio humillado. De aquí se desprende el hecho de que esos actos de sumisión, en realidad, no eran tales puesto que le esperaba un final mejor» (Giordano, 1996: 11).

La evidencia que va presentando la autora, de alguna manera va consolidando su interpretación. La muerte y Dios son significaciones/dimensiones que confluyen en la resistencia. Esta emerge, incluso y siguiendo a Giordano (1996), en los testimonios del pongo huancavelicano, donde los patronos mueren como animales y callados, y los pongos son testigos/narradores del final. Final donde acontece la inversión del orden, la resistencia del pongo y la humillación del amo.

En consecuencia, podemos expresar cierta inquietud en relación a dicha inversión: ¿qué significa que se dé en el plano de lo simbólico e imaginario?, ¿se puede pensar en un más allá de esos planos, en otros aspectos o dimensiones enlazadas o incrustadas en ellos?, ¿se puede hablar de elementos de un plano simbólico/material que no alcanzan a ser subvertidos con igual intensidad o profundidad que ciertos elementos simbólicos e imaginarios?

También inquieta el hecho de que el pongo sea un sujeto confinado al silencio, que habrá de ser autorizado para hablar, narrar su sueño, tal como lo demuestra la literatura. Se trata de la posibilidad histórica de narrar-se y nombrar-se y soñar-se. Ahora: ¿cuáles y cómo son los «pongos» actuales?, ¿dónde están?, ¿cómo se denominan?, ¿cómo resisten?, ¿resisten?, ¿existen?

6. Del pongo a la rebelión de Rumi Maqui. Una comparación

Una vez ya conceptualizadas e ilustradas las resistencias del pongo, Giordano (1996) propone un análisis de la rebelión Rumi Maqui (1915) donde busca indagar sobre los alcances de esta forma de resistencia y

ver cuáles fueron sus implicancias. Para fortalecer los resultados de su trabajo, realiza una comparación particular entre la resistencia del pongo con dicha rebelión/resistencia en función de evaluar sus/las capacidades de contralegitimidad.

Por un lado, la rebelión es entendida como resistencia activa mientras que, por el otro, la resistencia del pongo como una forma pasiva. Empero, no debemos olvidar la afirmación sobre la cual se sustentan estas formas de resistencias: parafraseando a Giordano (1996) decimos que el contrapoder emerge como develación o intento de develación de la dominación. A partir de ello interpretamos que el contrapoder se expresa no sin ambigüedades y contradicciones y que, en el caso del pongo, se expresa dejando en la superficie de las cosas del orden imperante un sabor a ¿sumisión y resignación? En simultáneo a esto se genera un efecto de resistencia propiamente dicho, un efecto sutil quizá como parte de un «instinto» de supervivencia histórico-cultural e incluso físico. O tal vez, como sugiere Kusch (2008), acontece una instalación en la negación.

De esta manera se acepta un orden al tiempo que se filtran elementos de subversión desde el mismo. Ya vimos las estrategias o recursos del pongo para sobrellevar el hecho de ser objeto de acciones desdeñosas, de mecanismos de control y dominación. También observamos cómo la autora va planteando a nivel discursivo las formas de emergencia del contrapoder, es decir, la resistencia pasiva que, según Giordano, era más eficaz que otras formas de resistencia que se oponían a la dominación oligarca en Perú. Ahora es el momento de analizar qué sostiene la investigadora de la resistencia activa que, en el caso de la rebelión, era menos eficaz.

6.1. ¿CÓMO NACE LA REBELIÓN RUMI MAQUI DE 1915? ¿POR QUÉ FUE UNA INSURRECCIÓN DE INDIOS? ¿SUBVERSIÓN FRACASADA?

Esta insurrección india nace, según indagación de la socióloga, con el ímpetu de un exfuncionario gubernamental, Teodomiro Gutiérrez Cuevas, que debió retirarse de la escena política producto del golpe de estado (febrero de 1914) que derrocó a Billinghurst.

Lo interesante de Gutiérrez Cuevas funcionario radica en sus políticas pro-indígenas y en su capacidad para organizar la revuelta de Rumi Maqui ahora como un actor externo al gobierno. Habiendo estado fuera del país, volvió en 1915 para organizar e impulsar la revuelta india. «La consigna era “Restaurar el Tahuantinsuyo”» (Giordano, 1996: 13), el Domingo de Carnavales (1916).

Ahora bien, a pesar de la falta de conocimiento sobre la concatenación de los hechos, Giordano (1996) sostiene que es irrefutable su fracaso. Siguiendo a Burga y Flores Galindo (1981), la autora argumenta que, efímera, se trató de una experiencia frustrada debido a la traición por parte de campesinos fieles al gamonalismo, que delataron el ímpetu de revuelta, precipitando así los acontecimientos.

A nuestro modo de ver, esto puede ser leído como la actuación específica de campesinos impulsados por la sombra introyectada del opresor, quizá porque representaba algún provecho personal, por el funcionamiento de mecanismos de identificación o acaso por el solo y simple hecho de la preponderancia de un aspecto de la ambigüedad de las resistencias, quizá por los efectos de la violencia simbólica. Podríamos decir que:

El gran problema radica en cómo podrían los oprimidos como seres duales, *inauténticos*, que «alojan» al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que descubran que «alojan» al opresor podrían contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (Freire, 2005: 42)

Sin ánimo de simplificar el tema que nos ocupa, la analogía de este enunciado con los planteos de Giordano (1996) emerge de la posibilidad —teórico/fáctica— que tienen los dominados de descubrirse o saberse dominados y, a partir de ahí, participar o no en la elaboración de una pedagogía de emancipación en el caso del brasileño, y en la organización y proyección de una acción violenta y legítima —insurrección— contra los opresores, en el caso de Giordano. Cabe preguntarse: ¿siempre se trata de «restituir» algún orden, algo perdido, cierto sujeto?, ¿qué lugar ocupa la creación de algo «nuevo» en función de las temporalidades en juego?

Lo cierto es que, como sostiene Giordano (1996), los campesinos rebeldes estaban en condiciones de inferioridad (mal armados, ebrios...) respecto de los sujetos gamonales de la contrarebelión. Más allá del fracaso de la rebelión, la autora sostiene que se trató de una «insurrección india» porque se corresponde con dos elementos centrales del concepto: liderazgo de un sujeto externo y cuestionamiento del sistema de dominación y explotación gamonal. Empero, dicho cuestionamiento no alcanzó de hecho a subvertir el orden debido, entre otros factores no menos importantes, a los lazos clientelares y a la condición de subalternidad del sujeto indígena que no pudo diseñar una estrategia de poder bien definida basada en una propuesta política organizada y alternativa.

7. Domingo insurrección: cuando danzan la imaginación con la acción

Según Giordano (1996), la elección en la fecha de insurrección se explica a partir de la profunda unión entre acción e imaginación. La significación carnaval junto a la búsqueda y deseo de restaurar el pasado, plantean ciertos impulsos ancestrales donde confluyen festividad, música, condiciones climáticas y espíritu guerrero, sobre todo en la sierra sur. Así lo manifiestan los fragmentos de José María Arguedas (1987). Una vez más observamos cómo indio y naturaleza se fusionan y expresan en mitos y leyendas; y los climas de las estaciones devienen ciclos del alma. Se abre entonces una relación de identificación particular indio-naturaleza, es decir, si se agita esta también él, todo, formando parte bravíasensible de un mismo ciclo, de un movimiento de la vida.

7.1. LA TOMA DE PODER Y LA CONTRALEGITIMIDAD: LA IMAGINACIÓN

La clásica toma del poder por parte de los indígenas no tuvo lugar; sin embargo, se crearía una contralegitimidad en la dimensión simbólica. Los espíritus creadores vieron sus cuerpos subyugados bajo la dominación, pero *las imaginaciones siguieron creando y mostrando sus poderes.*

Esta última expresión en cursiva tiene que ver con un modo de interpretar el análisis de Giordano, quien nos demuestra de alguna manera que la dimensión simbólica no es una más entre las diferentes dimensiones de

análisis con la que podamos abordar la experiencia —los acontecimientos histórico-sociales—; sino que se trata de un componente significativo que hace a la definición de lo humano: lo cultural, lo institucional, las significaciones, los lenguajes y, vale decir, lo imaginario. Dice la autora:

El haber imaginado Rumi Maqui ya es haber creado un contrapoder, que fue reprimido en términos prácticos, cierto, pero que en el plano simbólico demostró la capacidad de los indígenas de mantener firme sus creencias y esperanzas y de estar dispuestos a movilizarse por ellas. (Giordano, 1996: 16)

Aún más, hallamos en esta postura una idea de la historia como posibilidad, donde fluyen significaciones en diferentes direcciones y temporalidades hasta encarnarse en las instituciones concretas y singulares no sin contradicciones y ambigüedades, pero dando forma a algo «nuevo», aunque sea al menos en potencia. Imaginar algo en condiciones particulares y rescatar o querer restituir algo del pasado en un presente también singular, no equivale necesariamente a una vuelta al pasado. Es decir, la imagen del «Tahuantinsuyo» seguramente traía consigo elementos de un presente, abriéndose así la posibilidad de lo nuevo a instituirse en cuanto forma siempre bajo «coacción».

Así también aparece la palabra Cusco, con uno de sus significados: ombligo, que representa el origen (espíritu), y la manifestación de los ciclos vitales (cuerpos). Espíritu y cuerpo se ven representados y unidos en la ciudad de Cusco. A raíz de estas consideraciones, la autora retoma el eje afirmando que «La resistencia simbólica toma su realidad del hecho que los indios no distinguen lo simbólico de lo real, es decir, entre espíritu y cuerpo» (Giordano, 1996: 16), unidad que se manifiesta en sus ciudades. Más adelante agrega que:

Esta identificación entre lo real y lo simbólico hizo que la resistencia no pudiera deshacerse de sus componentes «imaginarios». De lo expuesto acerca de los modos de resistencia se sigue que la inversión de los términos de la dominación tuvo lugar solo en el espacio simbólico. (Giordano, 1996: 16)

Sin embargo, subraya la autora, no hay que entender el término *imaginario* como el contrario de *real*. Porque lo imaginario y lo simbólico en el acontecer indígena, agregamos acá, «monstruosidades» que des-

funcionalizan la vida, se pueden vincular con «el pacha indígena, en tanto que este término significa todo lo referente al vivir mismo, al habitar en el mundo» (Kusch, 2008: 60). Aquí, puede que predomine «la elección de los dioses inenominables, o sea el área de la plegaria, sobre la relación sujeto-objeto (...)» (Kusch, 2008, 60). Por lo tanto, la relación con las cosas en el orden del mundo material/simbólico convenido habrá de, al menos, cuestionarse, poniéndose de relieve el tiempo de la posibilidad, es decir, un *estar siendo* por sobre el *ser* una u otra cosa, «naturalmente».

8. El imaginario en la postura de Giordano

En un momento determinado pareciese que los simbolismos con sus elementos imaginarios juegan en el proceso de lucha y rebelión, un papel de obstrutores u obturadores de lo real —de las acciones posibles en ese plano—. Incluso nosotros como lectores tendemos a realizar una denotación negativa del papel de lo imaginario.

Empero, en un ágil movimiento expositivo, Verónica Giordano se apoya en Cornelius Castoriadis para sostener implícitamente algo así: Señor/a lector/a, no se confunda, lo imaginario es potencia y creación, no simple ofuscación. En consecuencia, vale reproducir las palabras del autor griego que evoca la investigadora:

El imaginario es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, y solo a partir de estas puede tratarse de ¿algo? Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de esta creación. (Castoriadis, 207: 12)

Basándose en esta definición, más adelante afirma que «(...) así como la oligarquía utilizó su poder simbólico para legitimarse, los indios lo utilizaron para “imaginar” una contralegitimidad» (Giordano, 1998: 17).

8.1. DE LA INSTITUCIÓN RELIGIOSA Y LA IMAGINACIÓN

La institución religiosa constituye en el análisis de Giordano (1996) otro de los factores fundamentales en su doble función. Es decir, la religión es analizada por la autora en su función «natural» a nivel de lo espiritual y cristiana a nivel

de lo «material», sobrepasando, agregamos aquí, los intentos intelectuales de absolutizar la materialidad de la vida bajo la lógica de la cosificación y de la técnica o, si se prefiere, de la relación entre sujeto-objeto, al buscar comprender la acción y singularidad de los dominados.

Como nos cuenta Giordano, el sincretismo religioso era característico de las sociedades andinas creándose así relatos y mitos indígenas que combinaban elementos de las dos «tradiciones o visiones». Los «nuevos» relatos indígenas daban cuenta de una nueva cosmovisión con fuertes elementos cristianos difundidos con la impronta católica, por ejemplo: el culto a la humildad y a la resignación.

Lo cierto es que dicho discurso también tuvo al menos dos direcciones, se constituyó como instrumento eficaz de dominación oligárquica en el mantenimiento y reproducción del poder, por un lado, y promovió de alguna manera la imaginación de un orden diferente en el que, como sostiene Giordano, «los señores fueron indios y los indios señores» (Giordano, 1996: 18). Ahora bien, si esta situación nos habla de las resistencias, vale preguntarse: ¿el camino hacia la transformación efectiva de un orden dado, pasa por intercambiar dominantes y dominados como componentes de un juego? ¿No se corre el riesgo de quedar atrapado en una misma lógica?

8.2. CUANDO IMAGINAR ES RESISTIR

El tema de lo imaginario y de la imaginación vuelve a aparecer «reclamando» centralidad. La autora sostiene que «los elementos que expresaban la subversión del orden» (Giordano, 1996: 18) se vinculaban a los sueños, los juegos, las danzas y lo religioso. Dice la socióloga: «Estas prácticas, donde la imaginación tenía rienda suelta, significaban un abandono de la agobiante rutina» (Giordano, 1996: 18). A su vez, afirma que lo religioso tenía una estrecha relación con los actos de resistencia: «Tanto en el caso del pongo peruano como en el caso de la rebelión Rumi Maqui, los elementos religiosos están presentes y actúan como canal de expresión de la resistencia» (Giordano, 1996: 18).

Imaginar, jugar, danzar y participar de rituales religiosos eran maneras de romper con la rutina y subvertir en algún punto el orden establecido, resistiendo. De hecho, en las conclusiones de Giordano podemos sospechar que se confirma nuestra lectura, ya que sigue buceando en los términos imaginación y magia, sosteniendo que ambos provienen del vocablo griego *imago* que significa creación. «La eficacia de la contralegitimidad indígena tiene que ver (...) con la eficacia de sus rituales mágicos. Los indios crearon, en función de un conjunto de bienes simbólicos adquiridos, una realidad paralela y en tanto creación tiene algo de "magia" e "imaginación"» (Giordano, 1996: 18-19).

En síntesis, las resistencias indígenas en Perú adquirieron diversas formas. En el plano simbólico-imaginario y en la religiosidad pudieron canalizarse dichas resistencias, de manera tal que significaciones y prácticas específicas pudieron ir a contrapelo del orden instituido. De ahí que resulte relevante, desde nuestro punto de vista, recuperar el estudio de Giordano en el sentido de que despliega un interés sobre ese plano, o esas dos dimensiones que terminan por viabilizar las resistencias.

En los dos casos analizados por la autora, los elementos religiosos — simbólicos— emergen en términos de espacio de posibilidad, resistencia y subversión. Aun así, afirma, la forma más eficaz de resistencia fue la pasiva en el sentido de que permitía crear-imaginar una contralegitimidad.

Se trató de una resistencia que subvertía el orden a nivel de lo simbólico-imaginario, donde la sumisión no era sumisión total sino que se la aceptaba — no en base al elemento discursivo *resignación*, propio de la «evangelización» — en función de resistir, esto es: en función de poder filtrar elementos que cuestionasen el orden dominante a partir de acciones/significaciones de un sujeto con relativa conciencia del funcionamiento de la dominación. Acciones cotidianas que, según Giordano, pueden traducirse en *resistencia pasiva*. Resistencia que inviste actos de *violencia simbólica* violentando el orden a partir de la *aceptación* del mismo por parte de los violentados/oprimidos.

Notas

1. Artículo publicado en *Estudios Sociales*, Revista Universitaria Semestral, Año VI, N° 11, Santa Fe, Segundo Semestre 1996, pp.161-177.
2. Los términos gamonal y gamonalismo utilizados por la autora aluden a los hacendados de la sierra sur peruana; y, con el «ismo», específicamente, al régimen de explotación extensivo de la tierra y de la mano de obra. Para mayor información, véase la nota 3 al pie de la página 1 del trabajo en análisis.
3. La autora utiliza los términos indio o indígena sin entrar en polémica respecto a sus etimologías o posibles connotaciones ideológicas. El énfasis y posicionamiento está puesto en la idea de un sujeto oprimido que resiste.
4. La propuesta de Giordano si bien se centra en lo simbólico, siempre están presentes de alguna manera las dimensiones económicas y políticas en la comprensión de la complejidad. El capitalismo, la producción servil, la concreción de un poder central-universal-nacional en tensión con los monopolios privados de las atribuciones públicas, entre otros elementos, dan una pauta de las múltiples dimensiones que se articulan, solapan o integran en la dimensión histórico-social-institucional.
5. Paulo Freire refiriéndose a la Revolución de los Claveles, Coimbra, África.
6. Para Paulo Freire, las prácticas sociales y más específicamente las praxis —educativa, política—; tienen que ver con un ser humano que no es, sino que está siendo. Es sujeto individual/colectivo en proceso, movimiento, dinamismo aun en la cotidianeidad aparentemente estática y rutinaria. De esta manera, la educación que resiste a los embates de la alienación, el embrutecimiento y la heteronomía, puede ser comprendida en términos de praxis, es decir, movimiento dialéctico de búsqueda de concientización de los problemas más significativos, en función de resolverlos y transformarlos colectivamente.
7. Expresión del autor que implica ver cómo las sociedades se crean a sí mismas, y cuáles han sido creadas socio-históricamente hablando. Alude a lo imaginario como dimensión analítica y social. Se trata de lo imaginario social instituido e instituyente en el sentido específico de la capacidad creadora de la sociedad que se autoinstituye, que se crea a sí misma en el marco de coacciones e instituciones ya existentes. No hay un creador específico sino un colectivo anónimo que existe como una totalidad sociohistórica, creando significaciones e instituciones —lenguajes, formas de familias y de organizar la economía, etcétera— para poder existir como tal, a partir de clausuras imaginarias.
8. He aquí un paternalismo basado en: la seguridad (acceso a la tierra, subsistencia, la hacienda encarnada en la figura del «padre» o «patrón» que daba tierras a cambio de trabajo, se aseguraban trabajo y subsistencia; apoyo sanitario y protección ante otras violencias), la obediencia (que caracteriza al paternalismo es análogo a la de toda unidad familiar, la autoridad del padre es dada como natural e indiscutible) y la reciprocidad (elemento importante de cohesión. La comunicación era cara a cara, patrón-colono, y en base a ella los indios daban concesiones al tiempo que recibían seguridad y protección).
9. Como explica la autora, el pongo era el indio que trabajaba en la casa-hacienda.

Bibliografía

ARGUEDAS, José María (1987). «El Carnaval en Tambobamba». En: *Indios, Mestizos y Señores*. Lima: Editorial Horizonte, 152-153, 2da edición 1987.

ARGUEDAS, José María (2012). «El Sueño del pongo». En: *Algarrobo*. Revista de Arte y Cultura, 47-50. Barcelona: ediciones malla, Año 5, Nº 5.

ANSALDI, Waldo y Verónica Giordano (2016). *América Latina. La construcción del orden*. Buenos Aires, Ariel, 2da edición ampliada, tomo I.

————— (2014). *América Latina. Tiempos de violencias*. Buenos Aires, Ariel.

BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. México, Grijalbo, S.A. de C.V.

BURGA, Manuel y Alberto Flores Galindo (1981). *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*. Lima: Ediciones Rikchay.

CASTORIADIS, Cornelius (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Prefacio. Buenos Aires: Tusquets Editores.

FEBVRE, Lucien (1993). *Combates por la historia*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

FREIRE, Paulo (2007). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

FREIRE, Paulo y Antonio Faúndez (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

FREIRE, Paulo (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI editores.

————— (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

————— (2006). *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

————— (2001). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (2010). *Yo no vengo a decir un discurso*. Buenos Aires: Sudamericana.

GIORDANO, Verónica [en línea] (1996). «La resistencia simbólica en las haciendas de la sierra sur peruana». En: *Estudios Sociales*. Revista Universitaria Semestral, Año VI, Nº 11, 161-177, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe (Argentina), segundo semestre de 1996. Disponible en: <http://geshal sociales.uba.ar/files/2013/04/GIORDANO-Las-resistencias-en-lashaciendas-peruanas.pdf>

KUSCH, Rodolfo (2008). *La negociación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Editorial Las cuarentas.

MARTUCCELLI, Danilo (2007). *Cambio de rumbo*. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile: Lom.

THOMPSON, John Brookshire (1986-1987). «Lenguaje e Ideología». En: *Zona Abierta*, 41-42, Traducción de Pilar López.

TORNAY, Lizel y Fredy Kofman (1986). *Rodolfo Kusch: valoración de la diferencia*. En: Ensayos y Debates. Buenos Aires: Editorial Galerna, Serie Confluencia, Escuela de Filosofía de Buenos Aires.

VALDERRAMA, Ricardo y Carmen Escalante (1986). «La hacienda vista por un pongo huancavelicano». En: *Quehacer*. Revista bimestral del Centro de Estudios y promoción del Desarrollo-DESCO, Lima, N° 41.

Datos del autor

Leandro Romero | Argentina

Profesor en Comunicación Social y Licenciado en Comunicación Social, por la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Doctorando en Ciencias Sociales. Docente auxiliar de Problemática de la Cultura y la Educación de la Licenciatura en Comunicación Social; en el Profesorado en Comunicación Social y en la Tecnicatura en Gestión Cultural, todas de la FCEDU-UNER. Profesor titular de Sociología de la Educación en el Instituto Superior de Formación Docente «Cristo Redentor» D-212.

E-mail: leandroromero78@gmail.com

Acerca del artículo

El trabajo es fruto de lecturas y escrituras para la elaboración del trabajo final del seminario Problemas de la historia sociopolítica y económica de América Latina (Profesores: Dr. Waldo Ansaldi, Dra. Verónica Giordano), del Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas-Facultad de Ciencias de la Educación-Facultad de Trabajo Social, UNER. Ha sido reelaborado en su estructura para esta presentación.

Fecha de recepción: 12/03/2018

Fecha de aceptación: 14/08/2018

La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad

Natalia Anabel Vuksinic | CICPBA–UNICEN–UNLP
nativuksinic@gmail.com

Resumen

El presente artículo aborda las reconfiguraciones que operan en torno a la identidad docente en un momento histórico particular en la historia de la educación de nuestro país, que se sintetizan en las transformaciones del sistema de formación docente en Argentina: la denominada «terciarización del magisterio».

Dichas reconfiguraciones dieron paso a una reconceptualización sobre el ser docente, tanto desde el campo teórico e intelectual, como desde los organismos internacionales y los propios colectivos docentes.

El objetivo de este trabajo se centra en esa reconceptualización, a partir de abordarla mediante algunas categorías de análisis, con el fin de comprender los nuevos sentidos que se buscan otorgarle a la identidad docente a partir de los cambios en la política pública, en un momento histórico particular.

La tarea de reconstruir la heterogeneidad de sentidos sobre la tarea docente en momentos de reforma educativa implica reconstruir no solo sentidos y disputa de sentidos desde el discurso y la retórica, sino fundamentalmente en sus implicancias y consecuencias prácticas.

Se busca para ello superar la mirada de la historia como estudio del pasado, para considerarla en cambio como estudio del presente, cuyo objeto se constituye en un diálogo continuo entre el presente y el pasado. En este sentido, desde nuestro presente, preguntarnos por estos sentidos construidos y deconstruidos en torno al «ser docente» puede ser el puntapié inicial para comprender muchos de los problemas actuales de la formación y el trabajo de nuestros docentes, que siguen configurando una identidad.

Palabras clave: formación docente, trabajo docente, identidad docente

La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad

The training and the work of teachers at the end of the decade of the 60 in Argentina: the reconfiguration of a position and the construction of an identity

Páginas 143 a 167 en: *del prudente saber y el máximo posible de sabor* | N° 10, 2018 | ISSN: 1515-3576

The training and the work of teachers at the end of the decade of the 60 in Argentina: the reconfiguration of a position and the construction of an identity

Abstract

The present article discusses reconfigurations that operate around the teacher identity in a particular historical moment in the history of the education of our country, that are synthesized in the transformations of the teacher training system in Argentina: the so-called «tertiarization of the magisterium».

These reconfigurations gave way to a reconceptualization of the teacher, both from a theoretical and intellectual, as well as from international agencies and educational groups themselves.

The objective of this work focuses on the reconceptualization, from addressing it through some categories of analysis, in order to understand the new senses that seek to give the teacher identity from the changes in public policy, in a particular historical moment.

The task of rebuilding the heterogeneity of senses on the teaching task in times of educational reform involves rebuilding not only senses and dispute of the senses from the discourse and rhetoric, but primarily on its implications and practical consequences.

It seeks to overcome the gaze of history as a study of the past, to consider it instead as a study of the present, whose object is a continuous dialog between the present and the past. In this sense, from our present, ask why these senses built and deconstructed on the «teacher» can be the starting point for understanding many of the current problems of the formation and the work of our teachers, who continue to configuring an identity.

Keywords: teacher training, educational work, teacher identity

La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad

(...) se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para garantizar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar. Los necesitamos ahora lúcidos para que puedan devolverle a la sociedad la parte de responsabilidad que le corresponde en la situación educativa. La formación docente deberá acompañarlos en esa tarea.

DELGADILLO y ALEN en Prólogo de Davini (1995: 11-12)

Introducción

El presente trabajo tiene la intención de abordar la identidad docente y las reconfiguraciones que en ella operan en un momento particular de transformaciones en el sistema de formación docente en Argentina: la denominada «terciarización del magisterio». Dicho proceso de reforma no sólo impactó en la organización de la formación de maestros —pero sobre todo de maestras— de escuela primaria, sino también en las conceptualizaciones que desde lo discursivo nominaban a la tarea docente y cómo ello configuraba prácticas y el propio ejercicio profesional.

Dicha identidad estaba reconceptualizándose desde el campo teórico, desde los organismos internacionales y desde los propios colectivos docentes. A partir de esta reconceptualización se promovieron discusiones en torno a una transición discursiva desde el docente apóstol (maestro) al docente profesional (profesor), y hacia el interior de los debates sobre la «profesionalización», pujas entre corrientes de tipo más profesionalista, que enfatizaban en los aspectos técnicos de la tarea docente, y otras de tipo gremial, que consideraban al docente como un profesional-trabajador, identificándolo como un sector más dentro de la clase trabajadora y/o del movimiento obrero.

Nuestro objetivo es centrarnos en dicha reconceptualización a partir de algunas categorías de análisis, para poder comprender los nuevos sentidos que se buscan otorgarle a la identidad docente a partir de los cambios en la política pública, en un momento histórico particular. En otras palabras, preguntarnos ¿cómo estas discusiones y reconceptualizaciones respecto de la identidad docente se traducen en los cambios de política hacia el sistema de formación docente?

Reconstruir la heterogeneidad de sentidos sobre la tarea docente en momentos de reforma educativa, como en este caso, que transformaron el sistema de formación en un momento dado, implica reconstruir una identidad docente que se sigue construyendo en función de otro/a o de otros/as. Dichas disputas de sentido sobre el «ser docente» no constituyen disputas únicamente retóricas que se resuelven en los discursos, sino que tienen implicancias y efectos prácticos.

Buscando representar un enfoque que supere la mirada de la historia como estudio del pasado, es que aquí se considera como estudio del presente, cuyo objeto se constituye en un diálogo continuo entre el presente y el pasado. En este sentido sostenemos que no hacemos historia sino actualidad, nuestros intereses tienen más que ver con la realidad cotidiana que con el pasado; ya que no somos desenterradores del pasado, anticuarios al decir de Jim Sharpe (1993), sino actores de nuestro tiempo que buceamos en el pasado a partir de preguntas que nos hacemos desde y sobre el presente y para aportar explicaciones al mismo.

Es así que, desde nuestro presente, preguntarnos por estas reconceptualizaciones en torno al «ser docente» puede ser el puntapié inicial para comprender muchos de los problemas actuales de la formación y el trabajo de los docentes, que siguen configurando una identidad.

Nociones sobre formación y trabajo docente: algunas categorías de análisis

Numerosas investigaciones (Fullan, 2002; Vezub, 2007; Vaillant, 2010, 2013) hacen hincapié en la importancia de la docencia y de los y las docentes en las transformaciones educativas que han ido sucediéndose en el tiempo en la

historia de la educación de nuestro país y de la región. Tal como afirma Vezub (2007) cualquiera sea el cambio que se impulse desde las políticas públicas, los y las docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos, o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de dichas transformaciones.

En el presente trabajo queremos reflexionar sobre el lugar del docente en una de las transformaciones más importantes del siglo XX respecto de su formación, pero también de las consecuencias que dichas modificaciones implicaron en la práctica profesional y laboral: la «terciarización».

Comprender el campo de la formación docente puede llevarnos a analizar varias dimensiones que exceden a este trabajo, sin embargo, hay un elemento fundamental que es que el entendimiento sobre el campo de la formación inicial implica necesariamente entender las concepciones que de la docencia se tiene y cómo estas dan forma a distintas políticas educativas en diferentes momentos históricos.

De acuerdo a la concepción de la docencia que se tenga, pueden entenderse diversos modelos de formación docente y, en consecuencia, los mecanismos más adecuados para llevarla a cabo. Así, a lo largo de historia de la educación en Argentina, tal como afirma Navarro (2015: 2), «diferentes han sido las formas de entender los procesos por los cuales se construye, reproduce, y/o se transforma la idea de ser docente». En este sentido indagar sobre las concepciones¹ nos permite entender las construcciones sociales e históricas que se realizan en torno a la formación de los docentes, sea desde los propios proyectos reformistas, desde las instituciones dedicadas a dicha formación y/o desde los mismos docentes que sostienen prácticas formativas.

Dichas concepciones no solo delimitan un modelo de formación inicial sino también el proceso de desarrollo profesional y laboral posterior, que hacen que la relación entre las instancias de formación y el desarrollo posterior del sujeto docente construyan lo que denominamos su «identidad». Esa construcción identitaria se convierte en un proceso que no termina cuando finaliza la formación y que a veces ni siquiera comienza allí. En este sentido, la concepción más tradicional, al referirse a la formación

docente, atribuye a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y a las Universidades, el papel o espacio de la educación y formación, y a las instituciones de desempeño laboral (instituciones educativas), el papel de campo de aplicación de los conocimientos aprendidos. Sin embargo, tal como afirma Davini (1995: 34), esta división no es determinante, ya que la formación es entendida como un «proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional». Dicho comportamiento se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado (o incluso antes, en la construcción del sentido de lo escolar como estudiante) y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo, etc. La formación implica así un «proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes» (Navarro, 2015: 4).

En ese largo proceso, las concepciones que sustentan la docencia delimitan qué docente se quiere formar y para qué, en función de las características que el sistema educativo requiere para su funcionamiento; en otras palabras, en función de los puestos de trabajo que se necesitan cubrir.

Si buscamos superar las miradas tradicionales que separan los espacios de formación inicial y sistemática de aquellos de socialización laboral o desarrollo profesional, inevitablemente debemos articular las concepciones que venimos mencionando respecto de la formación de los docentes en un determinado modelo de país, con aquellas que rodean al campo de estudio del trabajo docente.

Las características de dicho trabajo y la diversidad de contextos en los que el mismo se realiza son fundamentales a la hora de considerar la formación, es decir, a la hora de establecer los saberes y experiencias que se requieren de los docentes en determinados momentos históricos.

Tal como reconstruye Terigi (2011), la docencia es considerada una profesión de características singulares, pero al mismo tiempo cuando uno puntualiza en la conceptualización dentro de este campo complejo y diverso, se hacen visibles importantes diferencias en la caracterización.

En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, este es definido en términos individuales y evaluado en términos de eficacia individual, lo

que en las últimas décadas se ha asociado al rendimiento de los estudiantes durante su formación, y por ello la necesidad de evaluaciones a través de pruebas estandarizadas.

Dichos planteamientos sobre el trabajo perviven aún hoy en numerosos lineamientos de políticas públicas hacia el sector docente en la región y también en nuestro país. El desempeño docente a partir de su evaluación parece ser tema de agenda en varios momentos del desarrollo histórico de nuestro sistema educativo y es presentado como un factor determinante en el logro de la «calidad» educativa, con esta impronta del enfoque individualista sobre el trabajo.

Por el contrario, otras conceptualizaciones recuperan y reconocen la particularidad y la complejidad del trabajo docente en todas sus dimensiones, sobre todo su carácter político, su naturaleza institucional, las discusiones originarias respecto de su conceptualización (Vázquez y Balduzzi, 2000a) y, por tanto, las luchas y la disputa de sentidos frente a la defensa de la educación pública como derecho y los derechos por tanto de los trabajadores de la educación. Es entonces que esta visión, lejos de constituirse desde una mirada individual del trabajo, supone, como dice Terigi (2011), concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora, en la que el Estado es responsable y garante.

Ahora bien, en el devenir histórico del sistema de formación docente en nuestro país y en las concepciones que los cambios en él han sustentado, la noción de trabajo, así como la de profesionalización o vocación, no fue siempre validada de la misma manera, sino que se ha ido forjando en la construcción identitaria que mencionamos antes.

Diferentes categorías sobrevuelan a la tarea docente a lo largo de la historia; sin embargo, las mismas son significadas de formas muy diversas de acuerdo a los distintos momentos y contextos. Antes de introducir aquellas concepciones con las que se piensa al docente en la década del 60, intentaremos recuperar categorías que creemos son fundamentales para la comprensión de dicho proceso histórico y de reformas en el sistema de formación docente: la posición docente y los procesos de hibridación, y la

configuración de la identidad docente a partir de dichas categorías. De esta manera analizaremos la noción de profesionalización a partir de diversos sentidos sobre la misma que están en disputa.

La categoría de «posición docente», siguiendo a Southwell y Vassiliades (2014: 4), está compuesta por «la circulación de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, refiriéndose así a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella». En este sentido la construcción de una posición implica diversas formas en que los sujetos docentes se dejan interpelar por otro, u otros, «y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos» (Op. Cit: 5). Ello involucra no solo la dimensión afectiva que introduce Abramovsky (2010) sino fundamentalmente una dimensión ético-política donde se tensionan numerosas y diversas miradas acerca de los problemas en el campo educativo. Entender la categoría de posición desde una perspectiva relacional es entender que el proceso social más amplio es indistinguible del proceso individual —donde lo individual y lo social se entremezclan—, ya que esas diversas miradas conforman una construcción histórica y social que sedimenta en el tiempo y que se rearticula en el presente con nuevos elementos que configuran una nueva formación hegemónica. Esta idea de construcción y sedimentación nos lleva a recuperar la noción de hibridación presente en la categoría de posición docente y que creemos fundamental a los fines de entender el período histórico mencionado. Tal como afirman Southwell y Vassiliades (2014: 12) la posición docente

se compone de articulaciones de distintos elementos, traducciones de otros discursos y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados de hibridación, los cuales operan movilizandoy articulando distintas tradiciones y discursos dentro de un ámbito particular (...) promoviendo la configuración de nuevos sentidos. Este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares que implican límites y posibilidades a dicha articulación de sentidos.

La hibridación así se desarrolla a partir de un proceso en el que se colocan diversas experiencias, significados y direcciones en relación a lo que estaba disponible anteriormente, por lo que se reconocen y recuperan determinados discursos y se silencian u omiten otros, lo que Williams (2000) denomina «tradición selectiva».

Para el caso de este trabajo, y desde una mirada de larga duración, se debe advertir que en estos mecanismos de hibridación, los discursos que sustentan esta reforma no son, tan solo, producto de un presente sino, fundamentalmente, de un pasado, de la propia configuración histórica del sistema educativo que le imponen las posibilidades y límites y, al mismo tiempo, están atravesados por circunstancias y sucesos no planificados *a priori* que son producto del contexto donde se elaboran y, fundamentalmente, donde se implementan. Por lo tanto, desde la configuración discursiva de esta reforma debemos atender a tres elementos. En primer lugar, a aquellos discursos que provienen de momentos previos, es decir, que se configuran apelando a las tradiciones y significaciones presentes en cada momento histórico, el canon transhistórico (Dibi-Huberman en Carli, 2008). Pero también, en segundo lugar, a aquellos discursos que delimitan un determinado clima de época generando «horizontes colectivos de sentido» (Giovine, 2012) u «horizontes discursivos» (Southwell, 2007) que permiten cristalizar determinados significantes como lo nuevo, lo propio de esa reforma. Finalmente, en tercer lugar, recuperar los aportes de la teoría de la internacionalización y trascender los límites nacionales para pensar en la construcción de «horizontes de referencia internacionales» (Schriewer y Martínez, 2007), desde donde es posible comprender cómo se promueven y se construyen dichas reformas en un marco que permita superar las posibilidades interpretativas que nos ofrece el análisis a nivel nacional.

Estos discursos se presentan como «estándares internacionales» — calidad, eficiencia, terciarización, profesionalización— como aspiraciones que deben alcanzar los sistemas educativos, en este caso respecto del sistema de formación de sus docentes y de las condiciones de su trabajo.

Es así como las políticas públicas en dicho contexto internacional o nacional, constituyen —en una pretensión hegemónica— la articulación de significantes ligados a un sentido asignado desde el Estado o desde los organismos internacionales. Sin embargo, dichas articulaciones nunca son totales, siempre presentan fisuras por las que se cuelan nuevas cargas de sentido que, en palabras de Laclau y Mouffe (1985), nunca terminan de ser fijados a una articulación única y última, lo que convierte este proceso en un espacio de disputa de sentidos. Esto nos lleva a plantear que la categoría de «identidad» desde lo discursivo no la podemos pensar por fuera de su carácter abierto y contingente. Tal como mencionan Southwell y Vassiliades (2014: 15), «las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas y no pueden dejar de estar en el discurso». Esa dimensión discursiva de la identidad no solo se presenta en la disputa retórica de sus sentidos sino fundamentalmente en los efectos y consecuencias prácticas de los sujetos que se reconocen en ella, en los «efectos epistemológicos», al decir de De Souza Santos (2008), que tienen dichos discursos.

En la articulación de los discursos y las prácticas subjetivas el sujeto es interpelado (Hall, 2003) no solo como sujeto pasible de ser «nombrado» o «convocado» por el discurso, sino como sujeto investido en dicha posición, por lo que más que hablar de la identidad hablamos de procesos de identificación como construcciones abiertas, contingentes, incompletas y dinámicas, en vinculación con la «alteridad» o con lo que Laclau (1990) llama «el afuera constitutivo».

La formación y el trabajo docente en contextos de reforma educativa: la «terciarización» de la formación

Autoras como Puiggrós (1988; 2003), Southwell (2003) y Méndez (2014) coinciden en señalar a la década del 60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo educativo, ya que el mismo quedó expuesto a los requerimientos del sistema económico, con el objetivo de formar sujetos con capacidades técnicas que permitieran fabricar bienes que anteriormente se importaban. Esto marcó, como expresa Southwell (2003), un viraje en las

corrientes pedagógicas de la región, con la presencia de expresiones de corte tecnocrático, donde la educación pasaba a justificar su función en el modelo social como herramienta para la preparación de recursos humanos. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización se articularon con una noción de «profesionalidad» entendida como eficiencia, vocación y eficacia técnica. La planificación entonces adquirió un lugar central como herramienta para transformar las estructuras educativas a las necesidades del desarrollo (Finkel, 1977) y dentro de este esquema se enfatizó en la formación de docentes capaces de programar y evaluar los aprendizajes en términos de conductas observables y mensurables (Davini, 1995), visualizándose la tarea del docente como una tarea políticamente «neutra».

Es en este escenario que la dictadura del Gral. Onganía (como también la de Levingston y Lanusse) pone en marcha la reforma² integral del sistema educativo, que iniciada a partir de 1968 por decreto, delineaba cambios en todos los niveles educativos del sistema, incluido el universitario. Estas normativas tenían como principal objetivo, tal como señalan Southwell y De Luca (2008), reestructurar el sistema educativo.

Dentro de los aspectos del sistema que se pretendían reestructurar, una de las reformas que se contemplaban fue la «terciarización» del sistema de formación de docentes para la escuela primaria, que hasta dicho momento se mantenía en las escuelas normales nacionales de todo el país. Se elevaron así los estudios para la formación docente al nivel superior, suspendiendo los cursos de magisterio en el nivel secundario y creando para ello los ISFD en el nivel terciario³.

A diferencia de otras medidas, la reforma que propone la creación de instituciones de nivel terciario, dejando atrás el tradicional «magisterio», se implementa y se mantiene con vigencia en el tiempo.

Sin duda una de sus características es el fuerte sustento teórico que enmarcó a esta reforma y que se sostenía desde discursos que abogaban por otorgarle una base científica a la educación, la cualificación técnica, la especialización y el rol de experto que debía adquirir el docente, premisas fundamentales de la concepción tecnocrática⁴.

Los principales argumentos que la sustentan presentan una crítica fuerte al modelo normalista como por ejemplo la excesiva cantidad de maestros que luego no podían insertarse en el mercado de trabajo, la escasa madurez de la edad de graduación, una formación de cuño positivista que ya no era acorde, argumentos que venían instalándose desde la década del 30 pero que en este momento alcanzan un nivel de concreción en política educativa, y se entremezclan y articulan, en el proceso que mencionamos de hibridación, con nuevos discursos, fundamentalmente el de la «profesionalización docente», que si bien se impone, no deja atrás el paradigma del normalismo. Las concepciones en disputa iban delimitando una idea del ser docente, que ya no era pensado como un maestro de la nación, sino que, desde su nueva denominación —profesor de enseñanza elemental— se ponían en juego nuevas concepciones y miradas que van a interpelar no solo su formación sino su práctica profesional y su representación gremial y colectiva.

Discursos en torno a la profesionalización docente

La noción de profesionalización como constitutiva de la identidad y la posición docente es una categoría en disputa en los distintos momentos históricos de nuestro sistema educativo y es constitutiva de un movimiento constante en la elaboración de las políticas públicas hacia la formación docente.

Tal como sostiene Feldfeber (2007: 450-451), «los sentidos que asume la profesionalización constituyen un objeto de lucha y disputa, donde confluyen múltiples actores colectivos e intereses diversos que intentan direccionar las políticas en materia de formación y trabajo docente». Dichas políticas, en el período de reformas que aquí presentamos, estuvieron orientadas, al decir de la autora, por una «racionalidad tecnocrática y una retórica modernizadora». Se impusieron reformas de «arriba hacia abajo», inconsultas e imprevistas, diseñadas externa e internamente por las esferas centrales del gobierno y con escasa participación activa de los sujetos docentes.

La profesionalización no puede pensarse así como un problema técnico puesto que, tal como afirma Tenti (2006), lo que está en juego es la cuestión del control de la autonomía en el trabajo docente, a partir de las transformaciones

en la sociedad y en el propio sistema educativo que ponen en crisis las identidades colectivas de los mismos.

En este proceso de reforma, como en otros, las políticas de profesionalización docente se inspiraron en una racionalidad técnico instrumental tendiendo a proponer mayores dosis de «autonomía» y la «accountability» de los docentes y desplegar al mismo tiempo un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional, etc.

Estos sentidos que se pretendieron hegemónicos y universales fueron resistidos sobre todo por la oposición generalizada de los sindicatos docentes a estas iniciativas de profesionalización generadas por expertos y técnicos que jugaron un rol relevante en los programas de reforma educativa. Sin embargo, la noción de profesionalización también es discutida al interior de los sindicatos en donde confrontan miradas diferentes.

La identidad constituida en base a la profesión tiende, como apunta Tenti (2006), a reducirse a la cuestión de formación e incorporación de dosis crecientes de conocimiento científico técnico en el trabajo del docente. Y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos. En la mayoría de los países de América Latina, en la lucha por el contenido de la profesionalización participan tanto los responsables de la gestión de los sistemas educativos (los políticos y los altos funcionarios, asesores y expertos), el personal jerárquico y territorial (los supervisores y directores de establecimientos), el cuerpo de los especialistas, investigadores y formadores de docentes, como los propios sindicatos que expresan al colectivo de los «trabajadores de la educación». En todos los casos, la disputa es por el control de la formación y la definición de los requisitos de acceso y carrera docente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas asociadas. La diferencia de posiciones (político, funcionario, experto, dirigente gremial, etc.) determina diferentes intereses, visiones y estrategias de profesionalización.

En el período de reformas aquí mencionado, más allá del perfil gremial y/o político que asumen los gremios docentes, el recorte analizado en este trabajo visibiliza un momento sustancial en cuanto a la organización sindical.

Si bien desde la década del 40 los gremios docentes comenzaron a afianzar su perfil, esta etapa, como señalan Vázquez y Balduzzi (2000b), los encuentra en un momento de debates y pujas respecto del modelo sindical a asumir. De las numerosas organizaciones gremiales a nivel nacional, las tensiones afloran aquí entre un modelo profesionalista o de profesional liberal, que enfatiza en los aspectos técnicos y la cualificación de la tarea docente, y propone la organización de asociaciones autónomas; y otro gremial, que considera al docente como profesional-trabajador, identificándolo como un sector de la clase trabajadora, y por ende, unificado con esta en sindicatos pertenecientes a una central única de trabajadores.

Desde estos últimos movimientos gremiales comienza a construirse en la década del 70 «un lugar para los docentes al lado del conjunto de los trabajadores asalariados, que cuestionó las visiones idealizadas y románticas de la docencia, reivindicando el derecho a la huelga, a la lucha por la mejora de las condiciones salariales y laborales» (Tedesco y Tenti, 2002: 62).

Esta diferenciación es fundamental porque, por un lado, se anuda con el debate de la profesionalización docente que instala la reforma y, por el otro, con los movimientos sociales que en nuestro país y en América Latina remiten a un docente más comprometido y alejado de los cánones del docente apóstol y/o vocacional.

Numerosos investigadores (Southwell, 2003, 2007; Vázquez y Balduzzi, 2000a, 2000b; Tedesco, 1995, 1998, 1999; Tenti Fanfani, 1988, 1995, 2007; Birgin, 1999, 2000 y Davini, 1995) permiten aproximarse al sentido de la profesionalización que se instala en la década de los 60, bajo la concepción desarrollista y tecnocrática y que discursivamente interpela al modelo docente hasta el momento vigente. Como señalan Southwell y De Luca (2008: 14), «se buscaba enfatizar el carácter profesional del trabajo docente implementando una capacitación específica habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más eficaz». Esto llevó a que la reforma en la formación docente estuviera cruzada por procesos de racionalización, que hicieron que la profesionalización se vinculara con diversos significantes que terminan

entremezclándose y que van desde el eficientismo técnico a la cualificación y jerarquización de la tarea docente.

Si bien la reforma de la formación docente se concreta, intrínsecamente sufrió las tensiones de matrices contrapuestas que se fueron aggiornando a los requerimientos del sistema económico y el modelo desarrollista que imponen —como expresan Finkel, 1977; Davini, 1995 y Soutwhell, 2003— un nuevo paradigma. Las concepciones espiritualistas de las décadas del 30 al 50 encontraron otros canales de ratificación y se sumaron al modelo «funcionalista» que promovía la eficacia, la planificación, la evaluación y la preparación de recursos humanos. En este contexto los debates por la «profesionalización» intentan poner en tela de juicio la idea de vocación del modelo previo.

Heredera entonces de la neutralidad política y religiosa del normalismo y del funcionario público, la docencia se constituyó en una compleja articulación entre lo vocacional, lo moral y la posición funcionaria. Desde esta amalgama discursiva, el reconocimiento de la docencia como un trabajo tardó en hacerse presente y la identidad se vio reconfigurada por la disputa de sentidos entre el normalismo, lo profesional y lo gremial.

La reforma de la formación docente no solo implicó una transformación institucional, sino que confrontó distintas concepciones sobre el modelo docente. Mientras el discurso de la profesionalización docente era promovido con pretensiones hegemónicas desde los organismos internacionales y el proyecto reformista que llevaba a cabo las transformaciones en el sistema de formación, en las instituciones educativas se recuperaban los sentidos de permanencia que remiten a los principios del normalismo y que separaban los aspectos pedagógicos de aquellos político-gremiales.

En dicho imaginario lo expresado da cuenta de miradas diferentes sobre el «ser docente», que se entrecruzan en una hibridez de discursos entre la profesionalización, el trabajo y la vocación normalista, que tampoco abandonan y que resignifican.

La identidad docente en cuestión: desafíos desde el presente

El normalismo, como identidad fundante del magisterio en nuestro país, surca, como dice Vezub (2007), en muchas de las prácticas y las formas de organización de las instituciones formadoras actuales; lo que genera, según esta perspectiva, que las instituciones terciarias de formación no terminen de definir su identidad y se encuentren aún en la dualidad de los niveles educativos de pertenencia: secundario o superior, producto de una estructura burocrática de la escuelas normales, ahora como unidades académicas, que sigue vigente⁵.

El proceso de terciarización significó así, en muchos casos, que la formación se elevara de nivel pero que las instituciones siguieran funcionando como las escuelas secundarias que eran cuando emergieron.

Los nuevos sentidos que se articulan en torno al «ser docente» no dejan de estar relacionados con los rasgos que históricamente configuraron su tarea. Por el contrario, algunos creen que es necesario sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad que obligan a redefinir el oficio del docente; sin embargo, esas identidades no se constituyen sobre el vacío, sobre la nada. No se trata de procesos fundacionales que hacen borrón y cuenta nueva, aunque lo pretendan, sino que son redefiniciones que se constituyen mediante desplazamientos y subordinaciones de viejas formaciones y sentimientos (Dussel et. al, 1998), donde se producen nuevas articulaciones.

Es allí donde se presentan espacios que cuestionan los sentidos del normalismo y habilitan otras relaciones con el pasado. Se abren así relecturas de ciertas tradiciones, básicamente una caída del mito vocacional incondicional y una resignificación de la docencia como trabajo y como responsabilidad social (Birgin, 2000).

Estas disputas de sentido que mencionamos en torno a la profesionalización docente se reactualizan en el contexto actual a partir de lo que se visibiliza y lo que no, los discursos que se autorizan y los que son desautorizados tanto desde los organismos internacionales, desde las políticas públicas que se implementan para interpelar a los docentes, desde las propias instituciones formadoras, desde los sindicatos, desde la producción académica, desde la

opinión pública. En esa búsqueda por la profesionalización el sujeto docente es interpelado hoy por aquello que carece, como un sujeto deficitario, como carente de todo lo «imprescindible» para ser docente donde se articulan viejos y nuevos sentidos: vocación, perfil académico, profesionalidad.

Esta versión hegemónica sobre la identidad docente —basada en el des-reconocimiento— es una interpretación parcial, no es total, que no es inocente, sino que como dijimos produce determinados efectos.

Poder pensar la cuestión de los efectos del discurso, que actúan como obstáculo para analizar las complejas causas que producen esta situación en el campo del trabajo docente, puede permitirnos descubrir nuevos sentidos que aún no existen o que no son reconocidos.

Poder desentrañar dichos sentidos hegemónicos permite, como dice Birgin (2000: 19), «crear condiciones de posibilidad para construir otros escenarios» posibles.

Algunas reflexiones iniciales

Uno de los cambios materiales y simbólicos de la reforma de la terciarización fue el de transformar la tradicional carrera de magisterio en un «moderno» Profesorado de Enseñanza Elemental. En esta nueva denominación, y también en su plan de estudios, está en juego no solo la adaptación a la reforma educativa general sino, fundamentalmente, la forma de comprender la tarea del docente. El más fuerte de estos discursos es el de la profesionalización docente. El mismo llegó a nuestro continente de la mano de distintos organismos internacionales y fue recuperado por los actores locales desde diferentes posicionamientos. Aunque hay distintas formas de entenderla, en este contexto se privilegió una mirada de la profesionalización desde la tecnocracia, en donde el docente se convierte en un técnico que ejecuta acciones educativas diseñadas e impuestas desde niveles superiores del sistema.

Esa mirada se enfrentaba por un lado a la posición del docente trabajador, tal y como lo muestra la discusión entre los gremios docentes, pero también a la mirada tradicional del docente «apóstol» en consonancia

con los orígenes de la escuela y la tarea docente. Este maestro «apóstol» denota a la docencia como un «llamado», una vocación a la cual este se entrega y consagra su vida.

Precisamente entre las luchas más fuertes de los sindicatos y gremios se encuentra la desarticulación de esta mirada para poder posicionar las luchas y reclamos en torno al salario, condiciones laborales, etc.

Ahora bien, el tradicional maestro normal, de formación positivista y al servicio de la nación contiene alguno de los elementos que definen a dicho apostolado, especialmente en cuanto a lo incuestionable que fue por muchos años su tarea. Sin embargo, esta reforma avanza sobre esta cuestión al dejar en claro que dicho maestro ya no sirve para brindar la formación necesaria para las necesidades del país en el presente y proyectado a su futuro. Por eso, al hablar de un nuevo maestro, la reforma pone sobre la mesa la concepción del docente profesional, *aggiornado*, formado ahora en un nivel educativo superior y con capacidad de actualizarse y capacitarse posteriormente (aunque no quede claro cómo ni dónde). Se trata de una conformación discursiva donde el profesional está ligado a otros términos como modernización, excelencia, actualización, no solo del docente sino también de todo el sistema educativo, ya que estos serán los principales protagonistas de la reforma.

Algunas de estas cuestiones también están presentes en la mirada de las asociaciones docentes, aunque redefinidas, ya que la concepción del docente profesional no es entendida por la totalidad de los gremios docentes de la misma manera. En la medida en que se organizaran en defensa de sus derechos podrían tomar conciencia de esa identidad. Una identidad que en este momento estaba reclamando cambios, que algunos entendían desde la jerarquización y cualificación de la tarea y otros, desde el compromiso con la sociedad para la que se formaba. Entre estas visiones buceaba el discurso de la profesionalización docente, entremezclado a su vez con un pasado normalista que no se deja atrás, otorgándole así heterogeneidad al discurso lineal de la profesionalización entendida como tecnificación y capacitación para la tarea.

De esta manera la irrupción de esta reforma puso en evidencia la necesidad de interpelar la identidad docente. Así el docente «apóstol», el «maestro normal», y otras figuras que anidaban en ella, son cuestionadas desde el discurso político que posiciona en el centro de sus argumentos la necesidad de profesionalizar su tarea. Por otro lado, los gremios, impulsados por el contexto internacional y las reformas introducidas por el gobierno, aprovecharon la oportunidad para organizarse e introducir la discusión sobre la identidad docente y la valoración social de su tarea. Aquí también primó el discurso de la profesionalización, aunque con otro sentido, como expusimos anteriormente.

De una u otra forma, desde la reforma, o a partir de ella, se generaron las condiciones de posibilidad para poner en tela de juicio un ideal docente cuestionado tanto por el gobierno como por los gremios y desde allí abrir la puerta a una discusión aún no saldada sobre la identidad docente. Trabajadores, profesionales, técnicos, son adjetivos que sobrevuelan al docente y se alternan al momento de pensarlo y definirlo.

Esta alternancia, al mismo tiempo, conduce al surgimiento de nuevos sentidos y a la redefinición de los ya existentes en relación a una identidad que sigue definiéndose continuamente conforme a los cambios e interpelaciones del contexto, pero también a las transformaciones de su propia práctica. Una práctica que necesita hoy reconocer el lugar de los sujetos desde la potencialidad que, como dice Redondo (2004), conforman identidades en movimiento en situaciones extremadamente adversas. La articulación de los discursos y las prácticas necesita aquí y ahora reconstruirse a partir del reconocimiento de otras posibilidades, de otros sentidos no dichos, no visibles, no nombrados.

Notas

1. Entendemos aquí por concepciones, a partir del análisis de Navarro (2015), a aquellas construcciones sociales que, en vinculación con el contexto histórico, dan sentido a las prácticas de los sujetos, en este caso a las prácticas docentes, reuniendo sentidos, creencias, pensamientos e ideas elaborados a partir de intereses comunes que son socialmente válidos.
2. Entendemos por reforma educativa una «alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum, al profesorado —formación, selección o evaluación— y a la evaluación del sistema educativo» (Viñao, 2002: 73).
3. Vale aclarar que los Institutos Superiores ya existían desde hacía 20 años en la provincia y en Nación, desde comienzos de siglo para algunas carreras docentes. El mejor ejemplo de ello es el Instituto Superior de Profesorado. Sin embargo, la reforma de la terciarización aquí analizada se aplicó para las carreras docentes orientadas al nivel primario (magisterio) que aún se formaban en la educación media, afectando fundamentalmente a las Escuelas Normales Nacionales. Se puede afirmar que la terciarización implicó un hito histórico porque definitivamente todas las carreras docentes, pese a las marchas y contramarchas incluso en la década del 80 con la aplicación del MEB (Maestro de Enseñanza Básica), elevaron su formación a la educación superior.
4. No obstante, dicha reforma no se dio de una manera lineal ni homogénea, sino que transitó por diversos períodos que definimos como diferentes etapas de la misma, que van desde el cierre y la supresión en 1968 a la reimplantación en la gestión Malek en 1972 (Vuksinic, 2015).
5. Es necesario contextualizar esta afirmación en el período previo a la creación del INFOD a nivel nacional. Si bien es cierto que probablemente hay rasgos de normalismo en las instituciones concretas, el desmantelamiento del discurso —otro discurso en este caso, un discurso político— (como por ejemplo el de los diseños curriculares para la formación en la Provincia de Buenos Aires) ha sido relevante. En cuanto al funcionamiento institucional, es notoria la fragmentación entre instituciones.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, Ana (2010). *Maneras de querer*. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós (Selección).
- BIRGIN, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar*. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.
- (2000). «La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión». En: Gentili, Pablo y Gaudêncio Frigotto (comps). *La ciudadanía*

negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: Ed. CLACSO, 221-240. ISBN 950-9231-53-3.

CARLI, Sandra (2008). «La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo». En: Panel de cierre de las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Salta. 31 de octubre de 2008.

DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, Inés; Alejandra Birgin y Guillermina Tiramonti (1998). «Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina». Revista *Estudios del Currículum*, Vol. 1, Nro. 2, Barcelona: Pomares-Corredor.

FELDFEBER, Myriam (2007). «La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina». *Educ. Soc.*, Vol. 28, Nro. 99, 444-465, maio/ago. 2007. Campinas.

FINKEL, Sara et al. (1977). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.

FULLAN, Michael (2002). *Las fuerzas del cambio*. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.

GIOVINE, Renata (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial. ISBN: 978-987-558-242-2.

HALL, Stuart (2003). «Introducción: ¿Quién necesita identidad?». En: Hall, Stuart y Paul Du Gay (comps). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 13-39. ISBN 950-518-654-1.

LACLAU, Ernesto (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI.

MÉNDEZ, Jorgelina (2014). *De intelectuales a expertos. Las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias sociales*. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Argentina, décadas del 60 y 70. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes (Mimeo).

NAVARRO, Marcelo Gastón Jorge (2015). «Cómo entender la formación docente. Concepciones y perspectivas en Argentina». En: *MOVIMENTO - Revista de educação FEUFF-PPGEUFF*, Año 2, Nro. 2, 1-21. Río de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. ISSN 2359-3296.

PUIGGRÓS, Adriana (1988). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.

——— (2003). «Normalismo, Espiritualismo y Educación». En: Puiggrós, Adriana
——— (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 27- 104. ISBN: 9789505563654.

REDONDO, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza*. Entre el desasosiego y la obstinación, Buenos Aires: Ed. Paidós.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2008). *Conocer desde el Sur*. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

SCHRIEWER Jürgen y Carlos Martínez Valle (2007). «¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo xx». En: *Revista de educación*, (343), mayo-agosto 2007, 531-557. Madrid.

SHARPE, Jim (1993). «Historia desde abajo». En: Burke, Peter (comp.). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Ed. Alianza Universidad, 38-58. ISBN: 84-206-2765-8.

SOUTHWELL, Myriam (2003). «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo». En: Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la Educación en Argentina*. Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires: Galerna, 105-155. ISBN: 9789505563654.

——— (2007). «Profesionalización docente al término del siglo xx: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales». En: *Anuario de la SAHE*, Nro. 8, ISSN 1669-8568. Buenos Aires.

SOUTHWELL, Myriam y Romina De Luca (2008). «La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía». En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 375-389. Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297.

SOUTHWELL, Myriam y Alejandro Vassiliades (2014). «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas». En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI, Nº 11, diciembre de 2014, 1-25. General Pico, La Pampa: Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. ISSN: 1668-4753.

TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. 2ª ed. Biblioteca Dimensión Argentina. Buenos Aires: Solar.

——— (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.

——— (1998). «Profesores de Enseñanza Secundaria: papel de futuro». En: Díez-Hochleitner, Ricardo. *Aprender para el futuro: La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, 170-210.

——— (1999). «Fortalecimiento del rol de los docentes». En: Ávalos, Beatrice y María Eugenia Nordenflycht (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Chile: Ediciones Santillana. ISBN: 9561504391.

TEDESCO, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani (2002). «Nuevos maestros para nuevos estudiantes». En: AA.VV. *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. San Marino. Buenos Aires: PREAL-BID, 67-96.

TENTI FANFANI, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México D.F: Ed. Pax México-Césarman.

——— (1995). «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente». En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV, Nº 7, diciembre de 1995, 17-25. Buenos Aires: Miño y Dávila.

——— (2006). «Profesionalización docente: consideraciones sociológicas». En: Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 119-142.

——— [en línea] (2007). «Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente». En: *Educação & Sociedade*. Vol. 28, Nº. 99. Mayo-agosto. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>, 335-353. ISSN: 0101-7330. Campinas, Brasil.

Terigi, Flavia [en línea] (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires: INFD. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109613/06.%20APORTES%20PEDAG%C3%93GICOS%20A%20LA%20REFORMULACI%C3%93N%20DE%20LA%20FORMACI%C3%93N%20I.pdf?sequence=1>

VAILLANT, Denise [en línea] (2010). «Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores». En: *Estudios Pedagógicos*, Vol. 91, Nro. 229, 543-561, set./dez. Brasília. Disponible en: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1748/1368>

——— [en línea] (2013). «Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas». En: *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. Madrid: UNED-SEEC. Disponible en: http://denisevaillant.net/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf

VÁZQUEZ, Silvia Andrea y Juan Balduzzi (2000a). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas «Marina Viste», Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

——— (2000b). *Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)*. Trabajo de ponencia. Buenos Aires.

VEZUB, Lea [en línea] (2007). «La formación y el desarrollo profesional docente ante los nuevos desafíos de la escolaridad». En: *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 11, Nro. 1, 1-23. ISSN 1989-639X. España: Universidad de Granada. Disponible en: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41837/23863>

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España: Ed. Morata.

VUKSINIC, Natalia (2015). *Lógicas en torno a la «terciarización» de la formación docente: La Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Bs. As.

WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Homo Sociologicus. Península.

Datos de autor

Natalia Anabel Vuksinic | Argentina

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH, UNCPBA). Doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Becaria doctoral de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA). Ayudante diplomada interina del Departamento de Educación, área Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES).

E-mail: nativuksinic@gmail.com

Acerca del artículo

El presente artículo es producto del trabajo que la autora viene llevando a cabo en el marco de la realización de su tesis doctoral, y de las reflexiones y análisis que le proporcionó el seminario de Posgrado «Problemas y Debates en torno a la Formación y el Trabajo Docente: Agendas de investigación en el campo educativo», dictado por los Prof. Alejandro Vassiliades y Gabriela Marano, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, en el año 2017.

Fecha de recepción: 12/03/2018

Fecha de aceptación: 09/05/2018

Cuando la radio iba a la escuela

Regina Kuchen | UNER
rkuchen@hotmail.com

Lea Lvovich | UNER
leaviajera@hotmail.com

Resumen

Entre 1977 y 1983 el Centro de Tecnología Educativa de Provincia de Santa Fe desarrolló un ciclo de educación a distancia destinado a los docentes de las escuelas primarias denominado *La radio va a la escuela*, una propuesta multimedial en la que el medio principal, la radio, se complementaba con material impreso enviado por correspondencia.

Presentaremos este proyecto en su contexto histórico para luego adentrarnos en el análisis de los materiales educativos desarrollados. Se abordan los micros radiofónicos y el material impreso de manera individual, pero también en su interrelación, atendiendo sobre todo a las distintas potencialidades de cada dispositivo, su lenguaje y sentido asociado. Además, se propone un análisis desde los contratos de lectura, de escucha y de interpretación de signos visuales.

Palabras clave: educación a distancia, materiales educativos, lenguajes

Cuando la radio iba a la escuela
When the radio went to school

Páginas 169 a 196 en: *del prudente saber y el máximo posible de sabor* | N° 10, 2018 | ISSN: 1515-3576

When the radio went to school

Abstract

Between 1977 and 1983, the Educational Technology Center of the Province of Santa Fe developed a cycle of distance education for primary school teachers called *The radio goes to school*, a multimedia proposal in which the main resource, the radio, was complemented with printed material sent by correspondence.

We will present this project in its historical context, to then get in the analysis of those educational materials developed. The radio mics and the printed material are addressed in an individual way, but also in their interrelation, paying attention, above all, to the different potentialities of each device, its language and associated sense. In addition, is proposed an analysis made taking in to account the reading, listening and interpretation of visual signs contracts.

Keywords: distance education, educational materials, languages

Cuando la radio iba a la escuela

Una investigación sobre la Historia de la Educación a Distancia

Entre 1977 y 1983 el Centro de Tecnología Educativa de Provincia de Santa Fe desarrolló un ciclo de educación a distancia destinado a los docentes de las escuelas primarias denominado *La radio va a la escuela*, una propuesta multimedial en la que el medio principal, la radio, se complementaba con material impreso enviado por correspondencia.

El análisis de esta experiencia formó parte de la investigación «Historia de la educación a distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos», en la que se recuperaron y analizaron proyectos de educación a distancia desarrollados en ambas provincias entre 1970 y 2000. Fue un proyecto ambicioso que constó de tres instancias: la **sistematización de las experiencias** realizadas en ese espacio-tiempo, el estudio de la **dimensión institucional** a partir de una selección entre los casos identificados, intentando dar cuenta de su contexto de surgimiento y el **análisis de estas experiencias, centrado en los materiales educativos**, teniendo en cuenta los aspectos comunicacionales.

Consideramos pertinente comentar que nuestra investigación coincidió con la etapa final del Centro de Tecnología Educativa y su desmantelamiento. El hecho de que estuviéramos gestionando para procurar esos materiales, incidió en el rescate de buena parte de la documentación del organismo, que hoy está disponible en el Archivo Intermedio de la Provincia de Santa Fe.

Del Centro de Radio y Televisión Pública al Centro de Tecnología Educativa. Del control a la producción en plena dictadura

El Centro de Radio y Televisión Pública de la Provincia de Santa Fe surge el 26 de julio de 1968, a partir de la voluntad manifiesta de «innovar en el campo de la enseñanza-aprendizaje»; avalan esta decisión la necesidad de incorporar una perspectiva tecnológica para modernizar y actualizar la educación y la cultura, y el reconocimiento del potencial educativo de los medios de comunicación.

En octubre comienza a funcionar con la dirección del escritor rafaelino Lermo Balbi, aunque con una impronta de organismo de control de los contenidos de la radio y la televisión locales.

En 1972, y luego de algunas experiencias de producción propia dirigida específicamente a los docentes (como el ciclo «Un poco acerca del mundo», comenzado en 1971), el organismo cambia su nombre por el de Centro de Tecnología Educativa. Esto fue acompañado por una reconsideración y actualización de sus objetivos, teniendo en cuenta los continuos avances tecnológicos y su aplicación en la educación. Así, el Decreto 2805, fechado el 12 de diciembre de 1972, establece como misión del Centro de Tecnología Educativa: «Propender al crecimiento y desarrollo de la difusión de los medios audiovisuales, la radio y la televisión con fines educativos, culturales e informativos.»

El hecho de que la época de esplendor del Centro de Tecnología Educativa y su principal proyecto haya sido la última dictadura militar podría despertar suspicacias acerca de algún alineamiento ideológico con el gobierno de facto. Encontramos, no obstante, indicios de cierta actitud de resistencia, posibles grietas al discurso dictatorial que hallamos en la observación de los materiales, por ejemplo, la existencia en los archivos de un trabajo infantil basado en el cuento «Uno más uno» de Elsa Bornemann, que estaba prohibida.

En esa línea, sorprendía en el impreso correspondiente al año 1978 la presencia de citas de Francisco Gutiérrez y referencias de obras de escritores y poetas como Javier Villafañe, Federico García Lorca, José Martí y, sobre todo, Miguel Ángel Bustos, desaparecido en 1976. También aparecen algunas referencias en 1979, aunque restringidas al miniciclo de Lengua, como la mención en un micro radiofónico al cuento «Los sueños del sapo», de Javier Villafañe, que se encontraba exiliado. Por su parte, en el material impreso se encuentran ejercicios a realizar a partir de fragmentos de obras de Miguel Hernández y de «Nuestra Natacha», la pieza considerada más combativa de Alejandro Casona, que estuvo expatriado en la Argentina tras la derrota de la República en la Guerra Civil Española.

«La toma de decisiones era más bien del Centro, del director, excepto que viniera una orden del Ministerio, pero como no sabían qué hacer con nosotros...» Gladys Bobbio de Espinosa, una de sus integrantes, define al Centro como *el fantasma del Ministerio*, porque no se entendía cabalmente su tarea. Sostiene que la situación fue igual bajo todos los gobiernos: «La relación con el Ministerio era relativamente poca, porque nunca entendieron la función de Tecnología. O sea, no sabían qué era. Nosotros íbamos, les hacíamos propuestas y nos salían con "vayan a filmar" o "vayan a hacer una nota" y esa no era la función de Tecnología. Tecnología era para producir, fundamentalmente, pero nunca entendieron ellos. Nunca, nunca, ningún gobierno lo entendió».

Posiblemente el hecho de que «la relación con el Ministerio era relativamente poca» les haya permitido a ciertos actores institucionales jugar un rol que, a juzgar desde el presente, resultaba arriesgado.

En su investigación sobre la educación pública santafesina, algunos de los entrevistados por la historiadora Fabiana Alonso (2009) definen a su trabajo como técnico, dotado de una especie de neutralidad que lo salvaguardaba de los efectos de dominación de la dictadura. A pesar de que se buscaba construir un modelo de docente aséptico, «muchos docentes efectuaron hacia afuera del aula los rituales demandados, y al interior de la misma constituyeron reductos de resistencia callada por su falta de coincidencia con el proyecto oficial» (Barco de Surghi en Kaufmann, 2001: 38).

Estas consideraciones permiten suponer que mientras el Centro seguía las reglas del Ministerio —en cuanto a la exaltación de próceres, por ejemplo—, paralelamente desarrollaba sus propias estrategias.

¿Por qué la radio en la educación formal?

El Centro de Tecnología educativa lanzó su sistema de radio educativa en 1977, como un «servicio de teleeducación rigurosamente planificado», con la intención primordial de favorecer la incorporación de la radio al proceso educativo.

La elección de la radio se basó en su capacidad de llegar a los docentes alejados de los centros urbanos más importantes e incluso a zonas no electrificadas, que eran los que más necesidad de capacitación manifestaban.

El equipo llegó a estar integrado por 45 personas y la dinámica de trabajo era compleja y especializada: «Se hacía una investigación, una planificación y la producción. La producción estaba dividida en la parte de programas de radio y la parte escrita, de los libros. Y había equipos de trabajo, guionistas por un lado y los otros que hacían la parte de los escritos (...) el centro tenía especialistas de cada contenido. Ahí el que entraba, entraba rindiendo primero; si no, no entraba. Y de acuerdo a la necesidad que había. O sea, si se necesitaba un libretista que supiera de Lengua, se buscaba eso. Era una mina de profesionales de distintas disciplinas», recuerda Gladys Bobbio de Espinosa.

El trabajo era continuo, se producía durante todo el año, se evaluaba para retroalimentar el sistema y consecuentemente se adecuaban las metas.

Otra de las cuestiones que hacen particular a este proceso, es que combina un sistema no convencional, la radiodifusión, con uno estrictamente convencional, la escuela primaria. Un *Curso de educación a distancia* que se inscribe en íntima relación institucional con el sistema educativo provincial. A lo largo del material, los nexos interinstitucionales quedan de manifiesto de distintas maneras. Por ejemplo, si bien el Ciclo Radial Educativo no es obligatorio para los maestros de la provincia de Santa Fe, les otorga puntaje para los concursos docentes. Incluso se hace alusión explícitamente: «Converse con su Director en el caso de que sea necesario realizar alguno de esos cambios de horario. Las autoridades educativas apoyan este tipo de actualizaciones y sus exigencias particulares».

Esta inscripción institucional le da una característica particular en tanto se desarrolla en una tensión continua entre la innovación y lo instituido, entre lo convencional y lo que no lo es, entre la escuela y los medios...

«La radio...» en ondas hertzianas y en papel

Decidimos trabajar con audios e impresos del Ciclo Radial *La radio va a la escuela* correspondientes al año 1979. Esta elección se basa en la variedad temática presentada ese año (Lengua, Estudios Sociales y Ciencias Elementales) y en el hecho de contar con los programas radiofónicos del ciclo

completo, con la particularidad de que estos están orientados a docentes y alumnos por separado, mientras que los impresos son solo para los docentes.

Esta edición estuvo dirigida para 6º y 7º grado del nivel primario y cada asignatura era abordada en un miniciclo. Cada uno de estos miniciclos constaba «de una instancia de ACTUALIZACIÓN¹ (programas dedicados exclusivamente a los maestros) y una instancia de ENTRENAMIENTO EN EL AULA (programas que serán recepcionados por el maestro con sus alumnos en el salón de clase)». Los materiales impresos correspondientes a la primera instancia recibieron el nombre de «Secuencias de apoyatura» y los destinados al trabajo áulico se denominaron «Guías didácticas». Si bien el curso se centra en las emisiones radiales, se trata de un sistema multimedial de radio y correspondencia. En total, se conforma por 50 emisiones radiofónicas con los materiales impresos correspondientes, más 4 instrumentos que los docentes debían remitir al Centro Provincial de Tecnología Educativa para su evaluación. Inicialmente, los micros se emitían en distintos días y horas, todos dentro del horario escolar, a los efectos de cubrir la mayor cantidad de posibilidades.

El andamiaje metodológico para el análisis de los materiales de educación a distancia producidos en el marco del Ciclo Radial *La radio va a la escuela* se sustenta a partir de las categorías racionalidad/emotividad y estabilidad/fugacidad, surgidas del análisis de los lenguajes utilizados y los captos sensoriales asociados.

Maurice Merleau-Ponty (1957) sostiene que cada órgano de los sentidos interroga al objeto a su manera. Acorde con este planteo, rescatamos la propuesta de Raffaella Simone (2001: 19): «Cuando se comparan el ojo y el oído, no nos preguntamos sólo cómo funcionan estos órganos en la percepción. Se hace algo más: se supone que cada uno de los dos sentidos, dado que pueden percibir cosas distintas, da acceso a distintas modalidades de conocimiento e incluso a contenidos distintos de experiencia».

Desde esta perspectiva, consideramos que el lenguaje gráfico y el radiofónico habilitan ciertos modos representacionales: cada uno tiene un potencial determinado para hacer inteligible una idea o concepto.

Ambas formas difieren en el modo de acceso al conocimiento, los procesos cognitivos involucrados, el tipo de pensamiento, compromiso, emotividad y «corporeidad» puestos en juego. No se invalidan, no se contraponen, no se superan ni compiten (Kuchen y Lvovich, 2012).

RACIONALIDAD/EMOTIVIDAD

Mario Kaplún (1978) se refiere al oído como el sentido más vinculado a las vivencias emotivas del ser humano y plantea la potencialidad de la comunicación afectiva para la radio. Afirma que la palabra hablada suma imaginación y afecto a lo conceptual y que lo estético y afectivo debe estar siempre presente en la comunicación radiofónica.

En esta misma línea, Elliot Eisner sostiene que «no puede existir ninguna actividad cognitiva que no sea a la vez afectiva» (1987: 58). El oído parecería contar con la ventaja de poder combinar lo conceptual con lo afectivo. Si nos preguntamos por qué, tal vez la respuesta pase por la disposición del órgano auditivo.

Lo que vemos está fuera de nuestro cuerpo, lo que escuchamos, en cambio, siempre ocurre en nuestro interior. El oído está abierto al mundo y su pabellón auditivo obra como un embudo. Así, según David Le Breton, este órgano: «lleva el mundo al corazón de uno, cuando la vista lo lleva hacia fuera del mismo» (2007: 97).

Mientras el oído no tiene párpados, no puede cerrarse, el ojo tiene la capacidad de proteger nuestra intimidad haciendo uso de distintas estrategias (desviar la mirada, cerrar los párpados para no ver, regular la cantidad de luz a recibir, disponer sucesivos focos y profundidades de campo...). Nada de esto está al alcance del oído, porque uno siempre está en el centro de los sonidos. Lo oído ocurre dentro de uno mismo, no hay límite preciso entre el cuerpo y lo que suena.

Para Herman Parret la voz es cuerpo en evanescencia, que toca al oído de otro: «Diremos que la carne de lo audible es más densa, más opaca, más erótica que la carne de lo visible, siempre más estructurada, más transparente, más cerebral. La magnificencia de la voz y de su tono, del

trabajo de la garganta en la sonoridad vocal, como dice Barthes, nos hace comprender por qué lo sonoro es más cercano al cuerpo y al rumor de la vida: lo audible lleva en sí el ritmo sordo de los cuerpos, el tempo de las existencias, la densidad de los afectos» (1995: 84).

Por contraposición, se suele asociar a la vista con el pensamiento. Así lo podemos notar si atendemos a metáforas de uso muy común: claridad, perspectiva, punto de vista, contemplación. La ignorancia, por su parte, es ceguera y oscuridad.

Parret señala, además, una estrecha relación entre la vista y el poder: la vista no solo es la reina de los sentidos sino que «Ver es ejercer poder. También es adquirir saber»...y asocia esto a que se han «fabricado ontologías como si lo real y lo objetivo equivalieran a lo visible» (1995: 81-82).

ESTABILIDAD/FUGACIDAD

Una diferencia insoslayable en el análisis de los sentidos que nos ocupan es la relación tiempo/espacio, con su correlato en lo fugaz/permanente. El sonido, que se desarrolla en el tiempo, es fugaz, transitorio e inasible. La imagen visual al desplegarse en el espacio tiene estabilidad y permanencia lo que le aporta seguridad, en tanto siempre se puede volver sobre ella.

Si se compara a la música con las artes plásticas se puede advertir que la primera promueve una relación más dinámica y participativa entre la obra y su oyente. Según Parret, el espectador mantiene la estabilidad frente a un objeto fácilmente referenciable, mientras que escuchar música lo desestabiliza, ya que debe remitirse continuamente a su memoria y a su capacidad de proyección y expectación.

Ong plantea que la condición verbal dominada por el sonido tiene características acumulativas antes que analíticas. Estas últimas se corresponden con la vista, a la que define como un sentido que divide por partes.

También Eisner destaca estas diferencias entre lo que se escucha y lo que se ve. Se pregunta cómo sería una representación visual del suspenso, por ejemplo, que es más temporal que espacial y destaca que «con la visualización, las relaciones complejas pueden reflejarse en el espacio más que en el tiempo.

Cuando las cualidades están dispuestas en el espacio, es posible examinar ciertas relaciones, se reduce la carga en la memoria y se posibilitan formas de manipulación conceptual que serían incómodas si tuviera que emplearse un modo de pensamiento lineal y temporal» (1987: 81).

En tanto, la memoria es fundamental para la percepción auditiva. Lo que se escucha es insumo para la producción de imágenes acústicas, con una fuerte intervención de la imaginación. En este proceso participa siempre el pasado, desencadenando el mecanismo memorístico para integrar asociaciones de ideas pretéritas y presentes (Balsebre, 1996). El proceso que se desencadena al escuchar requiere de la participación del oyente. En él interviene la imaginación, la memoria, la asociación de ideas. Se podría decir que al escuchar no sólo se escucha.

La posibilidad analítica de la permanencia de lo visual en el plano, se relaciona con el papel heurístico y metodológico que la imagen adquiere en la investigación científica, en relación «al potencial simbólico del diagrama, la imagen que organiza y explica, la imagen lógica (...)» (Machado, 2002: 59). Además, la posibilidad de plasmar varias imágenes en el plano, permite el análisis y la comprensión de fenómenos dinámicos (vuelo de los pájaros, trote del caballo, marcha humana...)

Teniendo en cuenta las distintas potencialidades que conlleva cada sistema perceptual involucrado, además del análisis de los materiales radiofónicos y de los impresos individualmente, nos interesaba indagar cómo se articulaban entre sí.

1. Micros radiofónicos: la extraña condición del en vivo grabado

El curso está compuesto por micros cuya duración oscila entre los 10 y los 20 minutos. El formato es similar en todos los casos, incluye monólogos o diálogos de locutores, escenas dramatizadas, narraciones y descripciones ilustradas con efectos sonoros. Comienzan y terminan siempre con la misma apertura y cierre —incluso es el mismo texto, sólo cambia *presenta por presentó*—, tanto en los ciclos para docentes como para niños.

En algunos capítulos se arriesga una estructura más compleja que el habitual diálogo de locutores con inserción de momentos dramatizados: hay inclusión de analepsis (en inglés: *flashback*); ruptura de la linealidad; repeticiones de oraciones grabadas (para recordar lo que dijo determinado personaje) o inclusión de terceras voces «externas» en medio de los diálogos (para acotar, ejemplificar, cuestionar); ruptura en los roles de los personajes (maestra que pasa del aula al estudio de grabación a seguir explicando, un narrador que se convierte en intermediario entre el personaje principal y los oyentes).

Es bastante frecuente la interpelación al auditorio con preguntas retóricas y el recurso del «diálogo» («¿Cómo? Ah, quieren que les cuente...»; «¿Cómo? Ah, que la señorita les ha pedido que lo tuvieran sobre el banco mientras escuchaban esta audición de hoy»; «¿Qué? ¿Qué quieren completarlo haciendo los dibujos y pegando figuritas? Me parece estupendo»).

Participan varias voces, en algunos casos, los mismos locutores offician de narradores y actores. Es de destacar que todas las intervenciones son breves, lo que colabora con el dinamismo de las piezas, aunque no es el único factor interviniente.

Resulta muy interesante la participación de voces infantiles en las dramatizaciones. El miniciclo de Lengua está protagonizado por Martín, un chico de la edad de los alumnos oyentes. Escuchar la voz de Martín contribuye a ponerle cuerpo, imaginación y afecto, a las historias y sus contenidos. La potencialidad de la comunicación afectiva también se pone de manifiesto a través de la música seleccionada para determinadas escenas. En los diálogos, en algunas ocasiones se simulan discusiones entre los locutores y se recurre al humor, en el camino de la generación de distintas emociones.

Por otro lado, como ejemplo negativo, se destaca lo que ocurre en algunos de los primeros programas: el locutor masculino siempre es el que sabe y la locutora es la ignorante que pregunta. Así, se genera una emoción negativa que, al menos desde nuestros valores actuales respecto a los derechos de las mujeres, puede convertirse en un ruido en la comunicación.

En cuanto al lenguaje radiofónico, hay preeminencia de las palabras, no siempre con la sencillez requerida por el dispositivo para una correcta comunicabilidad. Algunos diálogos carecen de coloquialidad y resultan poco creíbles, forzados, pues son solo la excusa para transmitir el contenido teórico. Además, en varios micros aparece el mismo problema llegando al final: los textos se complejizan y eso deviene en errores en la locución. Nos preguntamos por qué no los volvieron a grabar, ya que en algunos casos realmente desluce el trabajo.

Por otro lado, se destaca con claridad la intención de redundar para colaborar con el oyente frente a la fugacidad del mensaje. En muchas ocasiones se repite más lentamente el texto, con la clara intención de que se tome nota. A veces lo explicitan, a veces no.

La música se usa principalmente para separar bloques, con algunas intervenciones más ligadas a lo descriptivo y emotivo. Aunque se advierte un esfuerzo por variarla (solo se mantiene a lo largo de todo el ciclo la de apertura y cierre), sorprende que no aparezca distinción en el tipo de música utilizada para adultos y niños.

Los efectos sonoros, por su parte, son utilizados en menor medida. Algunas veces pecando de obviedad, otras con un uso mucho más interesante y sugestivo. Ejemplo del primer caso es cuando se nombra algo y luego suena (el gallo cantó: cocorocó). Esto no permite al oyente imaginar y detectar qué es lo que está escuchando. Por el contrario, se genera otra «imagen», se gana en referencialidad, cuando, por caso, en una escena se escucha a los chicos hablando entre ellos acerca del resultado de unas pruebas y, en un segundo plano, a la maestra mientras reparte los exámenes. O cuando se describe así una habitación: «Miren (efecto papel) una pila de revistas» «y en esta cajita tiene... (efecto monedas) monedas».

Se percibe un limitado uso de segundos y terceros planos, en general. Se intenta generar «escenografía» en escenas dramatizadas, con irregulares resultados. Resultan más logrados momentos descriptivos o narrativos con uso de efectos, o algún momento donde arriesgan con una trama de palabras, música y efectos.

Por último, el silencio es aprovechado intencionalmente en algunos diálogos y después de determinadas preguntas que intentan involucrar al oyente: «¿había pensado antes en la posibilidad de usar la radio?», por ejemplo.

Resulta llamativa la enfática indicación de escuchar el programa desde la radio en vivo y no de una grabación, porque en este segundo caso les sería posible detener unos minutos el programa para que los chicos puedan cumplir las diferentes consignas. En el «en vivo» es imposible. Esto abre un interrogante acerca de la elección del dispositivo (radio grabada inserta en la radio en vivo, con instrucciones para no grabarla). No hay explicaciones para tal estrategia, solo el aviso en el impreso «Recuerde: un docente puede ser remplazado [sic] por otro docente. La RADIO no puede ser sustituida, en este caso, por un grabador. Grabe Ud. los programas solamente cuando tenga problemas de horario que no haya podido solucionar».

2. Un libro a posteriori que ordena la escucha

El libro *La radio va a la escuela 1979. Ciclo radial educativo* es una compilación de todos los materiales remitidos y que formaron parte del curso. Inicialmente, la contundencia del «objeto libro» y la centralidad de este en la práctica escolar, dificultó la identificación de su forma original: cuadernillos enviados «por goteo» cuya compilación —que fue realizada *a posteriori*— constituye una suerte de memoria del proceso. Como la numeración de las páginas es continua y resulta difícil, una vez encuadernado, reconocer los cuadernillos individuales, no es posible saber con certeza en cuántos envíos fue remitido el material. Esto nos lleva a hipotetizar que se esperaba reforzar la idea de continuidad y de sistema.

La primera referencia al material escrito aparece en la emisión radial Nº 7, en la que se le hace una aclaración al docente en relación a esta cuestión: «Usted habrá notado que la numeración de su cuaderno informativo comienza a partir de la página número 9. Es así porque las anteriores, de la 1 a la 8, corresponden a la circular informativa sobre el ciclo que se remitió a todos los directores de los establecimientos junto con la ficha de inscripción».

Es decir, el curso se concibe de una forma integral y sistémica; es evidente que en la producción de los materiales radiofónicos e impresos no se agota el trabajo de la educación a distancia. La incorporación de la invitación y la presentación del curso a los directivos escolares, de la ficha de inscripción, de informaciones «extra» (tal el caso de las hojas con Fe de erratas) dan cuenta de que la gestión administrativa e institucional, la logística de los envíos y del seguimiento de los docentes inscriptos, la vinculación con las emisoras y demás instituciones, y los aspectos operacionales en general, son instancias indispensables para la concreción del curso. Basta remitirse a la presentación del equipo de producción adonde se discriminan acciones tales como encargarse de los aspectos administrativos contables, preparar los comunicados de prensa, realizar el llamado a inscripción, diseñar las planillas de registro de inscripción, organizar y actualizar los legajos personales de los docentes participantes, atender la correspondencia, realizar los estudios a fin de determinar días y horarios en que las emisoras propalarían el Ciclo, etc.

Ha primado un criterio económico ante la experiencia estética, relegando un papel y una impresión de mayor calidad. Si bien es cierto que este material está destinado a los docentes, y los programas radiofónicos tanto a los docentes como a los alumnos, en el impreso no hay una preocupación por la calidad del producto final similar a la de lo auditivo. Por ejemplo, cuando se explicitan las condiciones de inscripción se insiste en la condición de que estos docentes «receptionen con claridad las emisiones por las cuales se transmitirá el Ciclo». Consideraciones similares se repiten a lo largo de todo el texto: «deberá asegurarse de que están dadas las condiciones materiales que permitan una buena recepción de los programas», «analice este plano de cobertura (...) NO DEJE DE INSISTIR EN SU DIAL HASTA LOCALIZAR LA RADIO QUE MEJOR RECEPCIONE», etc. Mientras tanto, en ningún momento aparece algún comentario sobre la legibilidad del impreso (que en algunas circunstancias se encuentra verdaderamente complicada).

La organización del espacio visual en los cuadernillos de *La radio va a la escuela* es de una gran simpleza: una retícula de una sola columna, con

márgenes similares y bastante reducidos, que no se utilizan para direccionar la atención del ojo ni refuerzan su función de descanso visual.

Actualmente cualquier diseñador «tiene un número ilimitado de opciones a la hora de realizar cambios en el cuerpo de la tipografía, su peso, su ubicación y sus intervalos a fin de modificar la jerarquía y, por consiguiente, la forma de percibir la secuencia de información» (Samara 2004: 23). Esta situación no se daba en la instancia de producción del curso: por el contrario, el uso de la tipografía está condicionado fuertemente por las posibilidades tecnológicas. El trabajo de maquetación se reduce al tipeo a partir de la máquina de escribir. Esto determina que los cambios en la familia tipográfica sean mínimos: a la tipografía de la máquina de escribir (tipo Courier, recordemos que esta la emula) se le agregan algunos planteos manuscritos ya sea en letra cursiva o imprenta mayúscula y minúscula (en la mayoría de los casos, la manuscrita se incluye en diagramas, mapas o ilustraciones) y unas escasas apariciones de Letraset (en las que en ocasiones la coma es utilizada como acento ortográfico).

Aunque sean pocas las variantes tipográficas: no se dispone de itálica, de negrita ni de versalitas ni de distintos cuerpos (tamaño), el texto presenta un planteo sumamente «dirigido» en relación a la señalización de algunos párrafos como más importantes o a la marcación entre cuestiones más generales y más particulares, etc.

En lo que a ilustración se refiere, más allá de las condiciones de producción, las imágenes no parecen estar a la altura de otros aspectos del curso. Se nota un escaso manejo profesional en este caso. Las ilustraciones son añiñadas, como si en ocasiones remedaran la estética de las producciones infantiles. ¿Se trata de una estética infantil? ¿Por qué, si el destinatario no son los alumnos sino los docentes? ¿Hay un desprecio por estos aspectos más vinculados con lo artístico/emotivo/no racional? ¿O se supone que pertenecen a una propuesta estética acoplable a la estética escolar? Comparando con manuales escolares de la época, con una producción mucho más cuidada (aunque las ilustraciones se repiten año tras año), se podría hipotetizar que en este caso más bien se ajustaría a los modos de ilustración que supuestamente realizan los docentes.

3. Relación entre radio e impreso

Si bien *La radio va a la escuela* se proyectó como un CICLO RADIAL EDUCATIVO, desde el primer momento se plantea una complementariedad con el material impreso. «(...) junto a la RADIO (medio principal) fue seleccionado otro medio para la transmisión de los mensajes: la CORRESPONDENCIA (medio complementario)».

El material impreso se estructura en función del momento de la transmisión radial. Así, todos los contenidos y las actividades se ordenan según deben realizarse ANTES, DURANTE O DESPUÉS DE LA EMISIÓN.

Se establece una nutrida interrelación entre ambos soportes, en la que el impreso si bien nunca abandona su carácter subsidiario, a la vez resulta imprescindible para el correcto aprovechamiento del curso (prepara y ordena la escucha, contextualiza, regula las actividades, etc.). En ciertas ocasiones se puede observar la propuesta de estrategias diversas basadas en las diferencias de los sentidos involucrados, sobre todo en relación a lo fugaz y lo estable.

Por ejemplo, en un micro del miniciclo de Ciencias Elementales para docentes, se pone en duda la efectividad de la radio en esta disciplina, por no poder contar con la observación, fundamental en las ciencias. Además, es de destacar que para estos programas se les solicita a los docentes que escuchen el audio atendiendo al mapa conceptual elaborado para el mismo. («Lea y analice atentamente el Diagrama conceptual correspondiente al programa (...), que ha sido especialmente diseñado para que usted logre una visión general, objetiva y concreta, de los principales aspectos que se consideran en el mismo». Aquí se está planteando una complementación que permita entender la lógica de la propuesta a partir de la ubicación de los elementos en el plano (cercañas, continuidades, rechazos, inclusiones, subdivisiones, etc.). Es decir, se recurre a una organización visual para entender y sobre todo ubicar algo que fluye.

En los micros destinados a los chicos se los remite a gráficos, lo escrito en el pizarrón, experiencias factibles de realizar en el aula. De todas maneras, hay escenas dramatizadas bastante logradas, como así también

descripciones acompañadas de efectos sonoros, lo que implica un esfuerzo por hacer ver a través de la imaginación.

Contratos

Para el análisis de los materiales la propuesta fue estudiar el contrato comunicacional del Ciclo del año 1979 a partir del contrato de escucha de las piezas radiofónicas y de los contratos de lectura y de interpretación de la propuesta visual en los impresos.

Siguiendo a Verón (2004), podemos decir que en las propuestas radiofónicas estamos frente a un tipo de enunciación pedagógica — donde enunciador y destinatario son asimétricos— en los casos en que predomina la palabra, cuando se explica lo que se podría sugerir con los restantes elementos del lenguaje radiofónico o con la correcta utilización de testimonios.

Por otro lado, podríamos hablar de un contrato más igualitario en los casos en que se le ofrece al destinatario un discurso no obvio, con un sentido no cerrado con palabras de un locutor que explica al destinatario ignorante. Tienen presencia efectos, inserciones musicales, testimonios, juegos de edición (Lvovich, 2009).

Consideramos que este tipo de contrato va de la mano con lo que propone el primer teórico de la radio, Rudolf Arnheim (1980: 85): «Sólo la vista nos proporciona un completo mundo en imágenes, mientras que los oídos, por sí mismos, nos lo dan muy incompleto. En consecuencia, el oyente se siente seducido a completar con su fantasía todo aquello que evidentemente falta a la emisión radiofónica». Así, pensamos en piezas en las que el oyente está obligado a intervenir para cerrar el mensaje.

Pero esa necesidad de intervención no implica que esté solo en el esfuerzo. Las repeticiones, la redundancia, la alternancia de voces son «pistas» necesaria y estratégicamente pensadas y trabajadas por el emisor para que ese oyente inteligente entienda y disfrute de la escucha.

En el caso de la propuesta gráfica, un excesivo ordenamiento de la información y una intencionalidad de direccionar fuertemente la interpretación,

intentado «cerrar el sentido», se relaciona con una enunciación pedagógica. Mientras que un contrato más igualitario soporta la posibilidad de abrir la interpretación —evitando una dirección excesiva y proponiendo una lectura más libre de los textos— y la confianza en el trabajo interpretativo de los docentes (eliminando los estereotipos y presentando metáforas visuales que puedan disparar el sentido, abriendo la posibilidad de lo multívoco).

En ambos dispositivos, el contrato igualitario ubica al destinatario en un lugar de conocimiento y de aptitud para captar implícitos, ironías, referencias a cierta sofisticación estética o a una determinada biblioteca (en el sentido de Eco).

En cuanto a los signos escriturales, existe toda una codificación visual que funciona en los materiales impresos como las «pistas» identificadas para el lenguaje radiofónico. Estas codificaciones van desde la separación entre palabras, la identificación de párrafos (elemento ordenador del texto según Ledesma) y el agrupamiento en grupos de párrafos, las modificaciones del marginado a los efectos de que determinado contenido se entienda como incluido en el anterior, el uso de viñetas (incluso a distintos niveles), la incorporación de listados, el llamado de atención sobre determinado concepto con estrategias tales como las variaciones tipográficas o el subrayado, etc.

Los signos no-escriturales, por su parte, presentan una complejidad adicional para el análisis dada su heterogeneidad. Por esta razón, nos concentraremos en los **signos icónicos** (representan a su objeto principalmente por su similitud). Para la clasificación de estos se recurrió a la terna peirceana: **imagen, diagrama y metáfora**, aduciendo que cada modalidad representativa tiene su propia implicancia, básicamente si se considera los procesos cognitivos que propone.

A partir de esta tríada, hablamos de **imagen** cuando la similaridad de las cualidades de signo y objeto representado se da a partir de caracteres que le pertenecen a este último como *objeto sensible*. Consecuentemente la función del signo-imagen se constriñe a una mostración a partir del parecido óptico.

En los **diagramas** esta relación de similitud es de orden estructural: una semejanza entre las relaciones. Esta consideración le asigna un carácter mucho más dinámico y heurístico al diagrama, en tanto se trata de una

«estructura compleja que puede ser manipulada, de modo de hacer lo que Peirce llama “experimentos” sobre ella. (...) al ver y manipular el diagrama se aprende sobre las reglas de su construcción. De estas operaciones resulta un signo que muestra información implícita en el diagrama» (Legris; 2010: 7). Así como los diagramas hacen visible la información lógica, también son especialmente productivos ante la necesidad de cualquier otro tipo de visibilización: fenómenos, acciones, acontecimientos, cosas no accesibles a la simple observación, estructuras y procesos pueden volverse inteligibles.

En la **metáfora**, en cambio, se propone un paralelismo. El modo en que se establece la comparación no es el mismo que se da en una analogía, ni en un diagrama: la metáfora «no alcanza a demostrar una similaridad en las relaciones entre dos cosas, pero alude al *carácter representativo* de una cosa *por medio de* otra cosa que tiene similaridad a la primera *en algún sentido*» (Marafioti, 2004: 93). Las metáforas implican una importante actividad intelectual y de procesamiento de significados. Al emplear una metáfora, una sola expresión alberga dos pensamientos de cosas distintas, que están en juego simultáneamente (Nubiola, 2000), lo que constituye una actividad cognitiva compleja.

CONTRATO DE ESCUCHA

En cuanto a la relación que se mantiene con el destinatario en y a través del discurso, el contrato de escucha, no se puede establecer una categorización neta. Por tratarse de programas educativos, es claro que hay una vocación pedagógica, pero ello no implica que se incurra permanentemente en la oposición emisor omnisapiente/receptor ignorante.

Se interpela a los docentes en un plano igualitario: «colega docente», «amigo docente», «nuestros colegas radioescuchas». Se lo incluye con preguntas: «le interesa, ¿verdad?»; «¿no es así, amigo oyente?» y con expresiones que dan cuenta del reconocimiento de un oyente atento y capaz: «Usted comprende la importancia, sería obvio explicarlo».

Intentan que se sienta identificado, por ejemplo, cuando en el micro 6 se refieren a cómo los errores los sorprenden, tal como les está sucediendo a

ellos. También se le reconoce capacidad e iniciativa: «Les dimos un ejemplo de cómo se puede usar la radio, pero estamos seguros que ud., colega docente, podrá aprovecharlas de muchas maneras más».

A los chicos se los interpela con respeto, el mismo que se percibe en sus personajes, cuando son protagonistas de las escenas.

Pero, en este transitar contradictorio, resulta llamativo que se mantenga el mismo formato y la misma estética para niños y adultos. Algunas escenas dramatizadas resultan infantiles para un público de docentes.

Entre un contrato pedagógico y uno igualitario, momentos en que los oyentes están obligados a intervenir para cerrar el mensaje conviven con otros en donde todo se explica y se hace obvio. Coexisten piezas que ponen a los oyentes en un lugar de conocimiento y de aptitud para captar implícitos (referencias culturales, por ejemplo) con otras que parecieran subestimar sus capacidades y aburren con diálogos forzados.

En los primeros programas se transmite un discurso muy vertical, con recetas, y en un diálogo desigual entre los protagonistas (locutor masculino que sabe, locutora que pregunta). Este tipo de relación no vuelve a aparecer en el resto del ciclo.

Sí se presentan con mucha claridad recursos que dan cuenta de que se conoce el dispositivo con el que se trabaja y se respetan sus reglas. Las repeticiones, la redundancia, la alternancia de voces son estrategias del emisor para que el oyente no se aburra, entienda y pueda seguir el hilo de los programas. Esto habla de un respeto por el receptor y lo ubica en un lugar, al menos, simétrico. Por otro lado, muchas veces se explicita que esas repeticiones son para que el receptor pueda entender y tomar nota.

También dan cuenta de una relación simétrica con la audiencia el reconocimiento de su capital cultural (con la inclusión de determinadas piezas musicales, donde es un plus conocerlas para cerrar el sentido, por ejemplo) y los esfuerzos por generar imágenes auditivas, a través de las dramatizaciones, narraciones y descripciones ilustradas con efectos, no siempre bien logradas, pero siempre presentes. La unisensorialidad de la radio obliga a este esfuerzo, porque ningún oyente —por más que esté

sentado en un aula— está obligado a escuchar con atención una voz que monologa durante muchos minutos. Hay que mantenerlo continuamente atento, apelando a la riqueza de posibilidades que presenta la radio, cuando está bien trabajada.

Uno de los puntos más importantes a tener en cuenta es el cumplimiento de las reglas del lenguaje radiofónico (Kaplún, 1978) en lo atinente al uso apropiado de las palabras. Por la fugacidad del mensaje, el oyente no puede volver la página atrás y esto implica también tener la precaución de no utilizar un vocabulario demasiado complejo sin su correspondiente *traducción*. Esto también hace a la construcción del contrato de escucha. Se considera al oyente si se redonda, se habla en un idioma accesible, se evitan las frases subordinadas, entre otras pautas. Aquí también el panorama es ambiguo, ya que en general se respetan estos criterios, pero resultan llamativos algunos momentos de redacción tan compleja, que hasta complica la labor de los locutores.

CONTRATO DE LECTURA

Si bien en el discurso verbal escrito también se evidencia una situación de «cierta» ambigüedad en relación a cómo se propone la relación con el docente, prima un contrato pedagógico. Algunas recomendaciones se repiten estrictamente a lo largo de todo el material (por ejemplo, que antes de la escucha hay que tener leída la Guía, como si al docente no le hubiera quedado claro la estructura y el funcionamiento del ciclo). Además, aquí el «sería obvio explicarlo» no se tiene en cuenta... como si la obviedad no fuera una condición suficiente, se explica igual. Esto puede tener relación con la diversidad de docentes inscriptos y la voluntad por parte del Centro Provincial de Tecnología Educativa de asegurar que todos tengan las mismas posibilidades de capacitación.

En líneas generales, la propia estructura del material se inscribe dentro de un contrato pedagógico «puro» desde el momento en que se le pauta al docente qué debe hacer antes, durante y después de la emisión. Dentro de esta estrategia, hay una diversidad de matices.

CONTRATO DE INTERPRETACIÓN DE SIGNOS VISUALES

Resulta llamativa la enorme modelización del texto, dada a partir de la puesta en página teniendo en cuenta lo limitado de los medios disponibles para la maquetación (máquina de escribir). Como veíamos en el análisis de los elementos gráficos, esta tecnología de composición gráfica no permitía ni cambios de familias tipográficas, ni de tamaño, ni utilización de caracteres bold, itálicas o versalitas. Con esa paupérrima disponibilidad de recursos tipográficos el material impreso se encuentra sobradamente «marcado»: jerarquías, inclusiones, continuidades, cambios de temas o de actividad, etc., pueden identificarse aún antes de la lectura propiamente dicha del texto. Un texto en el que la interpretación está completamente orientada.

Sí se requiere de un receptor más atento, más entrenado o al menos más motivado en relación a la legibilidad, ya que, en variadas ocasiones, la baja calidad de impresión, sumada al escaso grosor del papel hace que la tinta del reverso compita con la del frente provocando una especie de sombra.

En cuanto a la utilización de imágenes, estas en general no aportan a la interpretación del texto, ni conllevan información adicional. Se presentan como ilustraciones que acompañan tal o cual tema, que en la mayoría de los casos podrían no estar, pero que tampoco lo embellecen. Esta consideración va más allá de la tecnología de producción. Las ilustraciones podrían ser realizadas por niños, como si estarían dando cuenta de una estética de lo escolar, vinculada a lo infantil (recordemos que los impresos no están destinados a los alumnos sino a los docentes).

Los diagramas abundan, especialmente en forma de cuadros con contenido textual, y cumplen una función pedagógica clara, en general como contrapunto de lo efímero de lo sonoro: el diagrama pauta relaciones y las fija en el espacio. El ojo, analítico, compara los bloques ordenados pudiendo ir y venir las veces que sea necesario.

Todas estas características pueden vincularse a un contrato pedagógico: en las imágenes no hay remisiones gráficas o guiños que pudieran requerir de un ojo más refinado. Los reenvíos pueden considerarse estereotipos. Y en los diagramas, al que se recurre con frecuencia, es poco el margen del lector

para producir algo propio: si hay que completar, las líneas y los espacios están pautados, no se supone que sea una actividad libre, sino más bien acorde a una metodología reproductiva y que, en consecuencia, tiene una única respuesta correcta.

El lugar para la dispersión del sentido, la metáfora, que permitiría una lectura más independiente, más rica, que conecte lo nuevo a lo que trae el docente, prácticamente no aparece. Si tenemos en cuenta la idea de Laplantine y Nouss (2007) de la metáfora como desvío, abriendo el sentido en lugar de clausurarlo, puede entenderse esta reticencia: la idea no es disparar interpretaciones sino homogeneizar y asegurar una interpretación con un grado de previsibilidad importante.

Cuando la radio iba a la escuela

Si bien en el presente análisis tomamos solamente una edición del ciclo (1979), *La radio va a la escuela* se desarrolló durante 7 años llegando a cubrir prácticamente todo el territorio provincial. Con una estructura técnica muy lejana a las posibilidades actuales para la producción de los programas radiales y con una mínima calidad de impresión para los fascículos que se entregaban por correspondencia, constituyó una experiencia sumamente valiosa, sobre todo en relación a lo radiofónico y a la interrelación multimedial establecida.

Nos interesa destacar que —más allá de algunas observaciones como las esgrimidas— el abordaje de la radio educativa es digno de ser rescatado en este presente donde, a pesar de la existencia de tecnologías que facilitan la tarea, la especificidad de lo radiofónico no siempre es tenida en cuenta. Del mismo modo, cómo se proyecta la relación entre lo radiofónico y el impreso da cuenta de la consideración hacia las características de los lenguajes comunicacionales y su vinculación a los sentidos a los que se dirige (racionalidad/emotividad y estabilidad/fugacidad).

El ciclo puso en sintonía a docentes y alumnos de las escuelas primarias, homogeneizando posturas teóricas en un momento en que para el Ministerio de Educación esto era una necesidad acuciante, transmitiendo informaciones

y nuevos modos y estrategias pedagógicas a personas que se encontraban muy alejadas de los centros poblacionales. Fue una experiencia ambiciosa, que no solo hizo que la radio entrara a la escuela, ni solo abogó por enseñar un cierto tipo de «escucha», también produjo un diálogo muy pautado entre los medios y la educación formal y compuso una propuesta entrelazando dos planos que solemos separar: una experiencia a distancia combinada con la presencialidad, y ambas al mismo tiempo.

Notas

1. En mayúscula en el original.

Bibliografía

ALONSO, Fabiana (2009). *El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

ARNHEIM, Rudolf (1979). *Rundfunk als Hörskunst*. Munich: Carl Hanser Verlag. Traducción de Manuel Figueras Blanch (1980). *Estética Radiofónica*, Barcelona: Gustavo Gilli.

BALSEBRE, Armand 1996 (1994). *El lenguaje radiofónico*, Madrid: Cátedra.

EISNER, Elliot (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.

KAPLÚN, Mario (1978). *Producción de programas de radio*. El guión. La realización. Quito: Ciespal.

KAUFMANN, Carolina (Dir.) (2001). *Dictadura y Educación*. Tomo I: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Madrid: Miño y Dávila.

KUCHEN, Regina y Lea Lvovich (2012). «Dispositivos comunicacionales/educativos. Pensar los lenguajes desde los sentidos». Ponencia presentada en: *COMEDU, Congreso de Comunicación / Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social*, Universidad Nacional de La Plata.

LAPLANTINE, François y Alexis Nouss (2001). *Métissages*. De Arcimboldo à zombi. Paris: Pauvert Département des Éditions Fayard. Traducción de Víctor Goldstein (2007). *Mestizajes*. De Arcimboldo a zombi. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LE BRETON, David (2007). *El sabor del mundo*. Una antropología de los sentidos. Buenos Aires: Nueva Visión.

LEDESMA, María del Valle (2010). «El giro icónico». En Primer simposio internacional interdisciplinario *Aduanas del Conocimiento La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario*. Córdoba: 8 al 10 de noviembre de 2010.

LEGRIS, Javier (2010). *El «cinematógrafo del pensamiento»*. Peirce y la naturaleza icónica de la lógica. IV Jornadas «Peirce en Argentina». Grupo de Estudios Peirceanos en Argentina y Centro de Estudios Filosóficos «Eugenio Pucciarelli» de la Academia Nacional de Ciencias. Buenos Aires, 26-27 de agosto de 2010.

LVOVICH, Lea (2009). *Lo radiofónico. Aportes al estudio de sus potencialidades*. Tesis de la Maestría en Diseño de Estrategias de Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.

MACHADO, Arlindo (2002). «El cuarto iconoclasmo». En: *Revista Diálogos de la Comunicación Nº 64*, pág. 51-63. Felafacs, 2002.

MARAFIOTI, Roberto (2004). «Gramática semiótica». En: *Charles S. Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblios.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1957). *Fenomenología de la percepción*, México: Fondo de Cultura Económica.

NUBIOLA, Jaime (2000). «El valor cognitivo de las imágenes». En: Pérez-Illzarbe, P. y R. Lázaro (eds.) *Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores*. Cuadernos de Anuario Filosófico Nº 103, Pamplona.

ONG, Walter (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

SAMARA, Timothy (2002). *Making and Breaking the Grid: A Graphic Design Layout Workshop*. New York: Rockport Publishers. Traducción de Mela Dávila (2004) *Diseñar con y sin retícula*. Barcelona: Gustavo Gili.

PARRET, Herman (1995). *De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones*. Buenos Aires: Edicial.

SIMONE, Raffaele (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

VERÓN, Eliseo (2004). *Fragments de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

Datos de autores

Regina Kuchen | Argentina

Coordinación del Área Gráfica del Centro de Producción en Comunicación y Educación y miembro del equipo docente del Taller: Gráfica I. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. Participación en Proyectos de Investigación. Dirección de Proyectos de Innovación Pedagógica e Incentivo a la Docencia, Proyecto de Extensión Universitaria y Proyecto de la Convocatoria Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo de la SPU, de prácticas curriculares y tesis de grado.

E-mail: rkuchen@hotmail.com

Lea Lvovich | Argentina

Profesora adjunta a cargo del Taller: Audio I, integrante del equipo del Taller de Especialización II: Audio y de la Agencia Radiofónica de Comunicación del Centro de Producción en Comunicación y Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. Participación en Proyectos de Investigación y Extensión y en dirección de prácticas curriculares y tesis.

E-mail: leaviajera@hotmail.com

Acerca del artículo

El artículo surge del informe final de la Investigación «Historia de la educación a distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos», dirigida por María Teresa Watson y co-dirigida

por Gabriela Bergomás, desarrollada en la UNER en el marco del Programa de Investigación Cooperativo entre Universidades Públicas «Historia de la Educación a Distancia en Argentina: un abordaje de la segunda mitad del siglo xx desde las Universidades públicas».

Fecha de recepción: 12/06/2018

Fecha de aceptación: 18/09/2018

Normas editoriales

Admisión de artículos

Todos los artículos recibidos durante la convocatoria serán sometidos a arbitraje anónimo por pares de reconocido prestigio, según el procedimiento de doble ciego. Los resultados de los dictámenes son inapelables. Los procesos de referato estarán determinados por el número de artículos en lista de espera y las posibilidades de los evaluadores. La Dirección Editorial de la revista informará a los autores sobre los resultados de la evaluación. Asimismo, la publicación, a través de los medios que arbitre a sus efectos, se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo y de resolver todo caso no previsto.

Derecho de Autor

Se requerirá a los autores de los artículos admitidos que le extiendan su autorización de publicación en soporte impreso y electrónico.

Normas de presentación de originales

La presentación del artículo deberá efectuarse por correo electrónico, en archivo adjunto, en formato Word, a la dirección de e-mail de la revista: delprudentesaber@yahoo.com.ar. Además se adjuntará una nota de presentación, debidamente firmada, dirigida a la Dirección de la Revista donde se indicará el título y autoría del artículo presentado, y deberá expresarse que el mismo es material original e inédito y que no se ha presentado simultáneamente para publicación en otro medio. En la nota se incluirán el nombre y el apellido del autor y datos de identificación: Título académico, cargo, instituciones a las que pertenece, teléfono, dirección de correo electrónico. Además, se deberá especificar el contexto de producción del trabajo.

Los artículos recibidos deberán ser inéditos, abordar temáticas relacionadas con las Humanidades y las Ciencias Sociales y comunicar resultados parciales o finales de las actividades de investigación en los que se enmarcan. En el caso de que se tome como base trabajos producidos para

Seminarios de Maestría o Doctorado, o ponencias aceptadas y expuestas en congresos u otros eventos científico-académicos reconocidos, deberán presentarse para su evaluación reescritos siguiendo la estructura de un artículo científico, explicitando sus condiciones de producción originales (Seminario o Congreso, etc.).

No se enviará a evaluar ningún artículo sin que previamente se ajuste en un todo a las presentes normas editoriales.

Pautas formales generales¹

- Los trabajos deberán poseer una estructura simple y directa; guardar lógica interna en su formulación y lograr el desarrollo de un tema completo en la extensión prevista.

- La presentación será en idioma español, en archivo digital realizado en procesador Word o compatible. En hoja aparte debe constar: título, resumen (de aprox. 300 palabras) y 3 palabras clave (toda esta información también deberá ir en Inglés), autor/a/es/as, pertenencia institucional y país, datos sobre el origen del artículo y un e-mail de contacto.

Los artículos tendrán una extensión de entre 6.000 y 7.000 palabras (sin incluir bibliografía, ni material gráfico).

- Evitar las palabras escritas en mayúsculas (a excepción de las siglas). Los títulos y subtítulos deben escribirse en mayúscula / minúscula. Sin subrayado.

- Las siglas deben desarrollarse la primera vez que aparezcan en el texto; por ejemplo, la primera vez deberá escribirse: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y posteriormente: CONICET.

- No dividir palabras. Los únicos guiones que se usan son para separar palabras compuestas.

- No usar las notas automáticas. Ubicarlas al final del texto.

Las notas se utilizarán para ampliar lo desarrollado en el cuerpo principal, un concepto, agregar un comentario, dar información sobre lo referido,

1. Esta guía se basa en las pautas para la presentación de originales de la Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

establecer relaciones, sumar observaciones, etc., siempre que se quiera hacerlo sin interrumpir la continuidad del discurso. No se utilizarán para indicar referencias bibliográficas.

- Los envíos a bibliografía se hacen mediante el *sistema autor-fecha*, sólo con el apellido del autor seguido del año de ubicación y el número de página/s, todo entre paréntesis. Ejemplo: (Terrero, 1999: 98-99).

En el caso de dos autores (Rodríguez y Sánchez: 2004); si son más de dos autores se anotará (Sánchez et al., 2003).

- Cuando el autor aparezca mencionado en la oración, el año de publicación se indicará entre paréntesis:

«Como lo indica Rodríguez (2004), ...»

- La autoría de las citas textuales (encomilladas y en letra normal) se indicará de igual modo, pero agregando el número de página de donde se ha extraído: ...«la serie de relaciones realmente existentes en un momento dado» (Baranger, 1997: 4).

Citas textuales²

- Las citas textuales deben escribirse entre comillas, citando siempre la fuente de manera que pueda ser consultada. Este es un requisito fundamental del derecho de cita y la omisión de una cita es un hecho grave. El derecho de cita establece que no deberán citarse más de mil palabras de la obra de un autor si no se cuenta con el consentimiento expreso de éste. Del mismo modo, la inclusión de tablas, gráficos, imágenes y fotografías de terceros o derivados de las obras de terceros están protegidas por el derecho de autor, de modo que su inclusión dependerá de la autorización expresa del mismo.

- Todas las obras citadas deben constar en las «Referencias bibliográficas».

- Si la extensión de la cita textual es de tres líneas o menos, se incluye dentro del mismo párrafo, pero si se excede esta extensión deben colocarse en un bloque separado con una interlínea antes y después del mismo.

2. Las citas textuales y las referencias bibliográficas corresponden a la normativa de la Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Cuando hay continuidad entre el texto y la cita deben evitarse los dos puntos aunque es recomendable su utilización si la cita es extensa.

Referencias bibliográficas

1. El apellido va en mayúsculas, seguido de los nombres en minúscula. Si se trata de varios autores, solamente el primero se escribe en este orden invertido (a los efectos de permitir el orden alfabético por apellido) y los restantes van por nombre primero y apellido después.
2. A continuación va el año de la publicación entre paréntesis. Este debe corresponder, por una cuestión de documentación histórica, al año de la edición original. Si la fuente utilizada es una edición posterior se consigna la original, se aclara el número de edición usado (a continuación del título) y se agrega al final de la referencia el año de la edición citada.
3. Si de un mismo autor se lista más de una obra se ordenarán por año, y si se citan más dentro del mismo año, se identifican con el agregado de una letra por orden alfabético, por ejemplo: 1984a, 1984b, etc.
4. Luego se escribe el título de la obra y los datos de edición. Si se trata de un libro, el título va en itálicas (si se incluye el subtítulo éste va en normal). Si se usa una edición traducida se colocan en primer lugar todos los datos de la edición original, luego va el nombre del traductor y todos los datos de la edición traducida.
5. Sólo la primera palabra del título se inicia con mayúscula, salvo nombres propios.
6. Al final citar el lugar de la publicación y la editorial. Si la edición utilizada no es la original, luego de la editorial va el año correspondiente a la edición citada. El año a tomar en cuenta es el de la última reedición revisada o aumentada. Meras reimpressiones se ignoran. Si el texto no tiene fecha de publicación podrá usarse: s.f.
7. Cuando se cita más de un libro de un mismo autor, no se repite el nombre. Se coloca un guión largo antes del año de edición.

Ejemplos:

MAGARIÑOS DE MORENTIN, Juan Ángel (1984a). *Del caos al lenguaje*. Buenos Aires: Tres Tiempos.

————— (1984b). *El mensaje publicitario*. Buenos Aires: Hachette.

MILONE, Diego et al (2006). *Introducción a las señales y los sistemas discretos*. Paraná: EDUNER. ISBN: 978-950-698-173-0.

BILLINGHAM, Jo (2002). *Editing and revising text*. Inglaterra: Oxford University Press. Traducción española por Pégola, Laura: *Edición y corrección de textos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. ISBN: 978-950-557-688-3.

RETA, Magdalena; Graciela Rossi y Stella Maris Toler (2008). *La evaluación de las políticas alimentarias*. Consideraciones metodológicas a partir del caso de la ciudad de Concordia. Paraná: EDUNER. ISBN: 978-950-698-204-1

8. Si se trata de un artículo aparecido en una revista o un periódico, el título del artículo va en caracteres normales. Luego va el nombre de la revista o periódico en itálica, volumen, número y números de páginas.

Ejemplo:

HELER, Mario (2010). Claroscuros de la responsabilidad social organizacional, una mirada desde la filosofía. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 40, 47-73. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos. ISSN: 0327-5566.

9. Si se trata de un artículo publicado en una antología, el título del artículo va en caracteres normales, luego de un punto se escribe «En:» y se consigna la referencia bibliográfica de la obra que incluye el artículo señalando al final las páginas que ocupa el artículo.

Ejemplo:

CORFIELD, María Isabel (2008). Algunas claves para leer este tiempo (1915-1930). En: Castells, María del Carmen y María Amelia Migueles (coord. as). *Didáctica y pedagogía*. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo en Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930), Paraná: EDUNER, 21-47. ISBN: 978-950-698-209-6.

10. Si lo que se cita no es una parte de la antología sino todo el libro, entonces se pone como autor al compilador o editor, aclarándolo. Así, para el caso anterior:

Ejemplo:

CASTELLS, María del Carmen y María Amelia Migueles (coord.as) (2008). *Didáctica y pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo en Entre Ríos y Santa Fe (1915-1930)*, Paraná: EDUNER. ISBN: 978-950-698-209-6.

11. Si se trata de una ponencia publicada en las actas de un Congreso, el modelo es similar, pero se incluye el lugar y la fecha en que se realizó el congreso.

Nótese en el ejemplo que el año que figura luego del autor es el de la realización del Congreso, ya que el año de publicación puede ser posterior. Esto es coherente con la idea de tomar siempre la fecha más antigua documentada de aparición de un texto o un concepto.

Ejemplo:

MALDONADO, Tomás (1974). Does the icon have a cognitive value?. En: Chatman, S.; U. Eco y J. Klinkenberg (eds.). (1974) *A semiotic landscape, Proceedings of the First Congress of the International Association for Semiotics Studies*. La Haya: Mouton, 1979, 774-776.

12. Cuando se trata de documentos oficiales o de autor institucional:

Ejemplo:

ARGENTINA, Senado y Cámara de Diputados de la Nación (4 de octubre de 2000). *Ley de Protección de los Datos Personales*. Buenos Aires: Boletín Oficial, 2 de noviembre de 2000.

