

Sociales y Virtuales

NRO. 5 | OCTUBRE DE 2018





Sociales y Virtuales

NRO. 5 | OCTUBRE DE 2018

Sumario

EDITORIAL | 3

CONVOCATORIA 2019 | 6

ARTÍCULOS | 8

DOSSIER | 100

EXPERIENCIAS | 134

DEBATES | 142

TESTIMONIOS | 158

ENTREVISTAS | 166

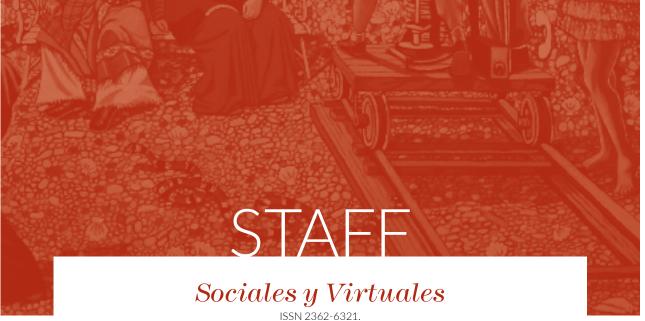
MULTIMEDIA | 170

ARCHIVO | 173

ILUSTRACIONES DEL N.º 5: ROBERTO CORTÉS

Artista plástico argentino y del conurbano bonaerense. Es egresado de la Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Belgrano, de la Priliano Pueyrredón (especialidad Pintura y Grabado) y de la superior Ernesto de la Cárcova (especialidad Pintura). Con un estilo bien definido, es autor de una inmensa producción que ha expuesto en diferentes espacios de Capital Federal y Buenos Aires. Fue distinguido por su obra y trayectoria en numerosas ocasiones, así, entre los principales premios que recibió se destacan el 1º premio Salón de Artesanía del Fondo Nacional de las Artes (2014), el 1º premio Rafaela Museo Poggi (2017) y el 2º premio Salón Boca Juniors (2017). Más información sobre el artista en http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/

Contacto: Roberto Cortés | Teléfono: 4298-5163 | Correo electrónico: cortesre@hotmail.com



Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

COMITÉ EDITORIAL

COORDINACIÓN GENERAL

Alejandra F. Rodríguez Cecilia Elizondo

COORDINADORA EDITORIAL

Carolina Abeledo

COMITÉ ACADÉMICO

Adriana Imperatore Patricia Sepúlveda Alejandro Adan Roxana Ybañes Ana Ayma Silvia Ratto Hernán Fair Susana López Mariela Carassai Walter Campi

Miriam Medina

DISEÑO

Lucas Frontera Schällibaum | velü

DISEÑO WEB

Departamento de Comunicación en Entornos Virtuales Secretaría de Educación Virtual

ILUSTRACIONES DE ESTE NÚMERO

Roberto Cortés. En cada página se cita la fuente de referencia de las ilustraciones.

OTRO SITIO MÁS DE SITIOS DE WEBS @ UNQ

Dirección de Sistemas | Universidad Nacional de Quilmes

La revista digital Sociales y Virtuales fue declarada de interés académico por el Consejo Departamental del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, resolución Nº 191/14 que puede descargarse en este link: http://bit.ly/2yTMjf6.



INDAGAR EN LA REALIDAD, PREGUNTARSE POR EL PASADO Y EL FUTURO, BUSCAR NUEVAS perspectivas de análisis en una coyuntura sombría para la región, es parte fundamental de lo que acontece en esta nueva edición de *Sociales y Virtuales*.

Quizás como en ningún número anterior, el debate de actualidad se hizo presente en esta revista de los estudiantes de las diferentes carreras de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, a través de artículos originales, crónicas, reseñas y producciones audiovisuales.

Ejemplo de ello son las secciones "Experiencias" y "Debates". La primera reúne testimonios y recorridos en torno a las vivencias en la universidad pública, surgidos al calor de los dichos de la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires. En sus textos, Gabriela Costilla y Lucía González dan cuenta de la importancia de concebir a la educación como derecho y no como mercancía. Como nunca, el contexto empuja, cuestiona y pone en discusión lo que no debe ser naturalizado.

"Debates", por su parte, aborda un tema que logró instalarse en la agenda pública: el derecho al aborto legal, seguro y gratuito. Lo vivimos en las calles, lo vimos por UNQtv ofrece un resumen del recorrido que tuvo el proyecto de ley IVE (interrupción voluntaria del embarazo), desde su aprobación en una sesión histórica el 13 de junio en la Cámara de Diputados hasta el rechazo en el Senado el 8 de agosto. Fuera del recinto se ubica el texto Aborto legal, seguro y gratuito: una crónica y muchas acciones, de Patricia Sepúlveda y Victoria Obregón. Las autoras sostienen que, más allá del resultado, ya no hay vuelta atrás, más temprano que tarde #SeráLey: "La marea verde se hizo sentir y eso no tiene retorno. La presencia de distintas generaciones en las calles, con predominio de las más jóvenes, muestra un futuro esperanzador". La sección se completa con una interesantísima reseña del libro Aborto: Aspectos normativos, jurídicos y discursivos (coord. Daniel Busdygan), realizada por Yanel Mogaburo, que representa un valioso aporte para el debate en esta coyuntura.

La sección "Artículos", por su parte, reúne once trabajos de estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales que reflexionan en torno a diversas temáticas de interés en el ámbito de la educación, la historia, la economía, la literatura y la sociedad. Y en este punto es preciso destacar que, nuevamente, la actualidad se hace presente en el texto de Sebastián Vergara Duveaux con un profundo análisis sobre el caso Santiago Maldonado, que pone en tensión los sentidos y subjetividades de la corporalidad en la desaparición forzada de personas.

Rodolfo Caputto problematiza la construcción de la categoría de colonialidad del poder de Aníbal Quijano y realiza una genealogía de sus ideas, partiendo de la tradición identitaria de Martí y repasando también la teoría de la dependencia. El autor encuentra en estas ideas un eje efectivo para la construcción de una historia y un presente desde una perspectiva del sur.

Lautaro Javier Foppiano da cuenta de su investigación sobre los cambios en la concepción y el rol del Estado, enfocando su análisis en la creación del Banco Central de la República Argentina, en los años 30.

Abordando un período posterior, Daiana Villareal presenta un trabajo sobre las políticas y prácticas que orientaron la administración de la prisión y la disciplina de los "delincuentes" en el período 1946-1955. La autora indaga acerca del papel que cumplió la figura de Roberto Pettinato en dicho contexto.

La educación, las prácticas escolares, las formas que adquieren las pedagogías en diferentes contextos, son problematizadas por varios de los artículos de este número. Partiendo del filme chileno *Machuca* (2004) Antonella Ursino revisa las corrientes críticas de la educación y las prácticas de resistencia en pos de una educación liberadora.

El artículo de Carolina Jehel indaga sobre el ritual y la simbología patria en los actos de la escuela argentina, analizando cómo han contribuido dichas prácticas a la consolidación de la identidad nacional.

Juan Mannino desarrolla una minuciosa reseña sobre la obra de Juan Bautista de La Salle *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza*, que refleja las premisas del celo, la vigilancia, el castigo, la custodia y el pecado.

Ricardo Benítez analiza espacios virtuales de aprendizaje y los pone en relación con las tradicionales categorías conceptuales de "aula" y "curriculum", en un texto que no pretende arribar a definiciones últimas sino que busca abrir nuevos interrogantes en torno a la modalidad de la educación a distancia.

Siguiendo la temática educativa, Romina Altamirano aborda, con una mirada crítica, el proceso de conformación y oficialización de las escuelas normales en nuestro país.

En el plano literario, María José Veppo propone un estudio comparado de las fábulas de Augusto Monterroso para detectar cómo irrumpe su narrativa irónica en el análisis de la naturaleza humana.

Luego, el artículo de Maia Slipczuk es una invitación a conocer el mundo de Hebe Uhart. A partir del análisis de *Bernardina* (2008) y *Stephan en Buenos Aires* (2008), la autora nos acerca a la obra y al estilo de esta talentosa escritora argentina.

Esta nueva entrega de *Sociales y Virtuales* ofrece, también, un dossier que agrupa tres trabajos que vinculan el cine con la historia. Estos artículos abordan los filmes en sus potencialidades de fuente, versión y agente de la historia. Joan Mecozzi y Belén Olivares analizan el filme *Papá Iván*, dirigida por María Inés Roque (2000), y se preguntan sobre las representaciones de la familia y la militancia que allí se construyen. Verónica Chelotti aborda uno de los episodios de *De la misteriosa Buenos Aires* (1981), llamado *El salón dorado*, para dar cuenta de una transposición cinematográfica que logró sortear la censura y plantear temas de gran politicidad en el contexto de la última dictadura argentina.

Ernesto Albariño presenta una panorámica de la producción cinematográfica de México entre 1930 y 1940 y problematiza la figura del charro que allí emerge.

SyV/4 EDITORIAL

Los tres análisis permiten adentrarse en el mundo de la diégesis y de la representación así como en los contextos sociales de producción.

En consonancia con el espíritu crítico que recorre cada texto, tenemos el honor de contar con la colaboración del artista Roberto Cortés, quien nos brindó generosamente su obra, la que no solo ilustra el quinto número de *Sociales y Virtuales*, sino que intensifica los sentidos puestos en juego, potencia el nexo establecido con los debates de actualidad y constituye en sí misma un editorial de múltiples temas.

La sección "Multimedia" presenta Mikilo, un proyecto transmedia de Hernán Gastón Benedetti que está centrado en una leyenda de los pueblos originarios y cuyo escenario de acción es Quilmes. La original narrativa cuenta con un cortometraje animado de 25 minutos de duración, un sitio web (http://elmikilo.wix.com/2016) y dos videojuegos en 2D (que se pueden descargar de la página).

El número se completa con las secciones "Testimonios" y "Entrevistas". La primera recupera las palabras, siempre valiosas, de los graduados de las carreras de Ciencias Sociales de la modalidad a distancia de la UNQ, en este caso, Anna Fioravanti y Gustavo Gentile, quienes a través de sus relatos comparten recorridos, anhelos e historias con las nuevas generaciones de estudiantes.

Y dentro de las entrevistas a docentes, investigadores y referentes del campo de la extensión universitaria, en esta nueva edición presentamos un mano a mano con la docente y periodista Cora Gornitzky, quien en su rol de miembro del comité editorial de la Unidad de Publicaciones de la UNQ nos cuenta detalles acerca de este espacio de comunicación social de la ciencia, que ya lleva seis años de trayectoria y veintiséis libros editados.

Los invitamos, entonces, a mirar, leer, compartir y celebrar con nosotros este nuevo número de *Sociales* y *Virtuales*. Además de contribuir a la difusión de las producciones académicas de los estudiantes y graduados de las carreras de Ciencias Sociales, la comunidad universitaria encuentra aquí un espacio de expresión y reflexión que constituye un modo de resistencia en un contexto hostil que nos convoca, día a día, a defender todos y cada uno de nuestros derechos.

Alejandra F. Rodríguez y Cecilia Elizondo

EDITORIAL 5/SyV



SOCIALES Y VIRTUALES ES UNA REVISTA DIGITAL QUE SE PROPONE CONTRIBUIR A LA DIFUsión de las producciones académicas de los estudiantes y graduados de las carreras de Ciencias Sociales de la modalidad virtual de la Universidad Nacional de Quilmes, con el fin de generar un medio de socialización para las reflexiones disciplinares.

Revista digital *Sociales y Virtuales*: convocatoria para publicar producciones académicas en el próximo número

Sociales y Virtuales invita a estudiantes y graduados de las carreras de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes a enviar sus producciones académicas para ser publicadas en las secciones Artículos y/o Multimedia. Se dará prioridad a aquellas elaboradas en el marco de la modalidad virtual.

Las colaboraciones deben ser inéditas y estar adecuadas a las normas de formato, estilo y contenido especificadas por la revista. Se reciben por correo electrónico: **socialesyvirtuales@unq.edu.ar**

El proceso de evaluación y selección de las producciones académicas estará a cargo del comité académico.

Artículos

En esta sección se publicarán producciones teóricas que recuperen conceptualizaciones, problematizaciones y reflexiones abordadas en el marco de alguna materia.

Lineamientos de normas para los autores

Cuestiones de estilo y formato

El artículo debe estar elaborado en Microsoft Word en extensión doc. Tipografía Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1.5. Márgenes: superior 2,5 cm, inferior 2,5 cm, izquierdo 3 cm, derecho 3 cm. Alineación: justificado. Extensión: entre 5 y 15 páginas.

Elementos mínimos en el siguiente orden:

• Título del artículo en negrita.

- Nombre/s y apellido/s del autor/es en cursiva. Agregar: máxima titulación obtenida si corresponde (licenciado/a, profesor/a, etcétera) y correo electrónico de cada uno de los autores. Nota: no se permiten más de tres autores por artículo.
- Resumen: un mínimo de 50 palabras y un máximo de 200.
- Palabras clave: hasta 5.
 Los artículos deberán respetar las normas APA para la confección de citas y refe-

Uso de imágenes

rencias bibliográficas.

Se aceptarán figuras, fotos, tablas, etcétera, siempre y cuando se adjunten por separado en formato jpg, en buena resolución, y tengan una leyenda explicativa. Indicar en el texto con color rojo la ubicación de las imágenes. Especificar siempre la fuente.

Producciones multimedia

Quienes hayan realizado contenidos audiovisuales y/o gráficos en el marco de alguna materia pueden enviar el material para su publicación. Es requisito que el trabajo haya sido aprobado por el profesor correspondiente. Asimismo, debe ser acompañado por una breve explicación que permita reponer el contexto en el cual fue producido (archivo Microsoft Word extensión doc).

Los autores interesados en publicar producciones audiovisuales deberán alojarlas en el sitio: www.youtube.com o bien en: www.dailymotion.com

Pueden enviar dudas y/o consultas a la dirección de correo electrónico de la revista: socialesyvirtuales@unq.edu.ar

Será responsabilidad exclusiva del autor/es del artículo garantizar la veracidad de las citas y referencias bibliográficas.

Las opiniones expresadas en cada artículo son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no comparte necesariamente las afirmaciones incluidas en los trabajos. La Redacción puede hacer correcciones de estilo, puntuaciones, formato y referencias bibliográficas. *Sociales y Virtuales* es una publicación académica abierta, gratuita y sin ánimo de lucro y recurre, bajo responsabilidad de los autores, a la cita (textual o multimedia) con fines docentes o de investigación con el objetivo de realizar un análisis, comentario o juicio crítico.

Cortés, R. (2016). Ronda nocturna. [Fragmento] INDISCIPLINAR LAS CIENCIAS SOCIALES: LA TRADICIÓN IDENTITARIA Y LA COLONIALIDAD DEL PODER. ANÍBAL QUIJANO PLANTAR FL CUFRPO: LA DESAPARICIÓN FORZADA COMO NEGACIÓN RADICAL DE LA SUBJETIVIDAD. EL CASO DE SANTIAGO MALDONADO. ROBERTO PETTINATO "EL HOMBRE DETRÁS DEL HOMBRE": POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PENITENCIARIAS EN EL PRIMER PERONISMO. SABER EXPERTO Y SABER POLÍTICO EN LOS DEBATES SOBRE LA CREACIÓN DEL BANCO CENTRAL, por Lautaro Javier Foppiano 43 MACHUCA: DE LA CRÍTICA A LA LIBERACIÓN, por Antonella Ursino..... 56 ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES "AULA" Y "CURRICULUM" EN EL MARCO DE LOS ESPACIOS RESEÑA CRÍTICA DE LA OBRA MEDITACIONES SOBRE EL MISTERIO DE LA ENSEÑANZA DE JUAN BAUTISTA DE LA SALLE, por Juan Mannino 75 ANÁLISIS DEL RITUAL Y LA SIMBOLOGÍA EN LOS ACTOS ESCOLARES. EL PROCESO DE OFICIALIZACIÓN DE LA DOCENCIA: ¿LA TRANSGRESIÓN CREA LITERATURA? UN ANÁLISIS DE LAS FÁBULAS DE AUGUSTO MONTERROSO, por María José Veppo 89 HEBE UHART, UN PASAJE DE IDA, por Maia Slipczuk......96

SyV/8 ARTÍCULOS



INDISCIPLINAR LAS CIENCIAS SOCIALES¹: LA TRADICIÓN IDENTITARIA Y LA COLONIALIDAD DEL PODER. ANÍBAL QUIJANO (1928 - 2018)



Por Rodolfo G. Caputto

Resumen

La idea que atraviesa el trabajo es la de articular el derrotero que confluyó con la construcción de la categoría de colonialidad del poder por Aníbal Quijano. Partiendo de la tesis propuesta por Eduardo Devés Valdés (1997) respecto de la oscilación pendular del pensamiento latinoamericano alrededor del binomio modernidad/identidad, pasando por las teorías de la dependencia, busco enmarcar la colonialidad del poder como actualidad de las ideas que integraron las de la identidad latinoamericana desde inicios del siglo XX. Considero que el pensamiento social latinoamericano puede verse como un proceso en el que los autores que conforman su historia se retroalimentan en un diálogo constante en busca de producir conocimiento que nos permita entender la realidad latinoamericana. La categoría de colonialidad del poder es el eje hacia la construcción de una historia y un presente desde una perspectiva del sur. Proporciona un marco de análisis teórico y político fructífero para el análisis de los procesos políticos que vive la región. Asimismo, y con el análisis de los distintos autores agrupados dentro de esta tradición de pensamiento, es posible proponer estrategias de descolonización.

Palabras clave: Quijano, colonialidad del poder, colonial/modernidad.

ARTÍCULOS 9/SyV

¹ Título tomado del texto Indisciplinar las Ciencias Sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo andino de Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (editores).

El péndulo latinoamericano

EL PENSAMIENTO SOCIAL LATINOAMERICANO ES EL RESULTADO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓrica de distintas tradiciones de larga data. Retomando el estudio realizado por Devés Valdés (1997), es posible establecer dos corrientes claramente diferenciadas. Por un lado, la corriente modernizadora caracterizada por una visión hacia afuera, que pone el énfasis en seguir el ejemplo de los países desarrollados, propone la apertura al mundo, subestimando categorías como popular, indígena, latino o latinoamericano. Los valores de la eficiencia y productividad son los ejes que articulan esta corriente de pensamiento. Por otro lado, la tradición identitaria propone la reivindicación de lo latinoamericano, lo indígena y lo propio. La guía que orienta este pensamiento se apoya en la idea de independencia y la no intervención de los países más desarrollados en América Latina (Devés Valdés, 1997). Según la tesis propuesta por el autor, el pensamiento latinoamericano, desde comienzos del siglo XIX, se caracterizó por su oscilación entre estos dos ejes temáticos que guiaron los debates y rivalizaron entre sí, predominando cada uno en diferentes períodos. Dado que la intención del presente trabajo es enmarcar la teoría de la colonialidad del poder dentro de la corriente identitaria, me avocaré a su tratamiento con mayor detenimiento.

Sobre fines del siglo XIX, José Martí en su obra *Nuestra América* comienza a esbozar la tradición identitaria, en la cual cuestiona la importación del modelo de ideas e instituciones extranjeras para ser utilizados en estas latitudes. La realidad debía interpretarse desde una perspectiva local. Como punto de quiebre, Devés Valdés (1997) destaca la obra del pensador uruguayo José Enrique Rodó, quien en su obra *Ariel* da inicio a las ideas identitarias de comienzos del siglo XX. Esta obra se destaca por una reivindicación culturalista de lo propio. Manifiesta un proyecto político identitario donde se reivindica la manera propia de ser, la latina, cuyos principios y valores se contraponen a la nordomanía². Valores propios de lo latino e identificados con lo propio son especialmente opuestos al utilitarismo sajón, sobre todo en su versión estadounidense. Citado por Devés Valdés (1997):

La admiración por su grandeza y por su fuerza es un sentimiento que avanza a grandes pasos en el espíritu de nuestros hombres dirigentes y, aún más, en el de las muchedumbres fascinables por la impresión de la victoria y de admirarla se pasa por una transición facilísima a imitarla. De este modo es que se ha instalado entre nosotros la «nordomanía» (Rodó, 1919)" (p.19).

Con estas ideas, Rodó comienza un profundo cuestionamiento de las corrientes de pensamiento difundidas sobre fines del siglo XIX en América Latina y que caracterizaban el proyecto modernizador anclado en el positivismo, utilitarismo, el modelo sajón y la imitación de los países desarrollados. Rodó es crítico de lo que llama "nordomanía" en tanto presume que la asunción de los valores positivistas, utilitaristas y sajones implicaba una dependencia de América Latina a ideales que no son propios, ocultando identidades y epistemologías que son los que caracterizan la identidad latinoamericana.

SyV/ 10 ARTÍCULOS

² Rodó se refería con este término a quienes optaron, entre las culturas del norte y del sur de América, por apoyar los valores anglosajones predominantes en Estados Unidos.

Desde fines de la década de los 30 y sobre todo en los años 40 y 50, la tradición modernizadora asciende sustentada en la construcción teórica de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Fundamentalmente, fueron las ideas del economista argentino Raúl Prebisch (Devés Valdés, 1997), quien desarrolla el concepto "centro-periferia", que dan sustento a las teorías de la modernización. Dentro de este marco, la modernización parte de la premisa de la transformación social como evolución de sociedades tradicionales a sociedades modernas. Según Prebisch (Devés Valdés, 1997), el subdesarrollo de América Latina era consecuencia del lugar que ocupaba dentro de la relación con los países centrales. Latinoamérica formaba parte de la periferia como productor de materias primas para los países industriales desarrollados, sistema que generaba un desequilibrio en los términos de intercambio. Esta relación de los países centrales y la periferia tiende a reproducir el subdesarrollo de la segunda. La solución para el argentino se basaba en fomentar el desarrollo, para lo cual era necesario lograr la industrialización de la región (Ansaldi, 1991). Para ello proponían un modelo de modernización de las sociedades mediante un proceso que podía ser planificado por el Estado. El orden de resolución de problemas que conduciría al desarrollo era "reducir la condición o el carácter agroexportador de las economías de la región, disminuir la vulnerabilidad externa, fomentar la industrialización (Hodara, 1987)" (Ansaldi, 1991, p.24). El Estado ocupaba un rol principal como gestor del cambio.

Desde este punto de vista, parecía que el contexto económico, político y social generaba el escenario para la implementación de una política de desarrollo efectiva y eficaz. A partir de la década de los 50, este optimismo comenzó una inevitable caída. No obstante orientar las políticas en dirección al desarrollo, lo países que, aparentemente, tenían las condiciones necesarias para lograrlo, no lo hicieron (Cardoso & Faletto, 1977). Es así como, en este contexto, el cepalismo y el industrialismo se fueron debilitando, iniciando un resurgimiento de las ideas identitarias, en cuyo marco surgen las teorías de la dependencia.

Las teorías de la dependencia

La imposibilidad de lograr el desarrollo por parte de los países de la región, a pesar de su búsqueda planificada por parte de algunos Estados, comenzaba a mostrar la existencia de algunos elementos que todavía permanecían invisibilizados. El modelo centro-periferia de Prebisch, no obstante su originalidad, no daba en la tecla a la hora de comprender la traba, específicamente latinoamericana, que impedía lograr un crecimiento económico sostenido y la modernización política, económica y social propuesta. Este hecho evidenciaba que el problema estaba en la particularidad latinoamericana, una realidad propia y distintiva respecto de los países desarrollados de Europa, Estados Unidos y el resto del mundo. En este contexto, y en un nuevo crecimiento de las ideas identitarias, surgen las teorías de la dependencia que buscarán las causas por las cuales la región se veía impedida de lograr el desarrollo, entendido hasta ese momento como derrotero ideal europeo. Es decir, como el camino que había atravesado, sobre todo Europa, desde estadios subdesarrollados o tradicionales hasta la modernidad industrial. Esta concepción de desarrollo era determinista y su punto culmine de avance se constituía en los principios, prácticas, valores y epistemologías

ARTÍCULOS 11 / SyV

hegemónicas de la Europa moderna e industrial. Este punto es esencial en el futuro desarrollo de la teoría de la colonialidad del poder.

El desarrollo del pensamiento crítico latinoamericano convergió en las teorías dependentistas. Theotonio Dos Santos, Fernando Henrique Cardoso, Jonsé Nun, Aníbal Quijano, Enzo Faletto y Rui Mauro Marini son algunos de los principales teóricos que le dieron cuerpo a esta tradición. Dado que la intención del presente trabajo es la articulación teórica de la categoría de colonialidad del poder propuesta por Anibal Quijano, a continuación, expondré brevemente las ideas de este autor sobre la dependencia latinoamericana.

El trabajo de Quijano se inicia con el estudio de las relaciones entre el carácter de la dependencia y la cultura del imperialismo, la cual se inserta violentamente en las distintas sociedades que conquista. El sistema internacional capitalista establece una estructura de funcionamiento dominante dentro de la cual América Latina se inserta. Según Quijano (1973), esta inserción es de carácter dependiente:

La estructura de producción y de dominación social y política de la sociedad de América Latina es originaria y constitutivamente dependiente de los modos según los cuales, en cada momento de su historia se articula a los procesos históricos fundamentales del desarrollo del modo de producción capitalista, originados en los centros hegemónicos del sistema (p.14).

Muchos estudios sobre el subdesarrollo encontraban su causa en la desigual magnitud económica de las naciones. Es decir, desde este punto de vista, son factores externos los que determinan la dependencia, ya que las naciones, si bien formalmente autónomas, se ven impedidas de lograr desarrollarse por obstáculos externos impuestos por naciones económicamente poderosas (Quijano, 1968). Sin embargo, Quijano sostiene, en forma totalmente novedosa, que esto es solo una parte del problema. El enfrentamiento de intereses dominantes por parte de sociedades desiguales no determina en sí mismo la dependencia de la más débil, sin desconsiderar que tiende a favorecerla. Es necesaria la confluencia con otros factores determinantes para que se constituya una relación de dependencia. Quijano (1968) sostiene que para que se dé esta relación es necesario que las partes pertenezcan a una "misma unidad estructural de interdependencia, dentro de la cual un sector es dominante sobre los demás" (p.78). En este orden de ideas, lo determinante de la propuesta del autor peruano es que la dependencia no implica una confrontación entre los intereses de la sociedad dominada y la sociedad dominante, sino, muy por el contrario, supone una correspondencia entre los intereses de las clases dominantes de ambas (Quijano, 1968).

"En otros términos, los intereses dominantes dentro de las sociedades dependientes corresponden a los intereses del sistema total de relaciones de dependencia y del sistema de producción y de mercado, en su conjunto" (Quijano, 1968, p.78). Desde este punto de vista, la dependencia es vista como un sistema de interdependencia dentro de un universo capitalista, donde un sector es dominante de los demás.

La particularidad de la dependencia latinoamericana es su carácter original. Esto significa que, a diferencia de otras relaciones de dependencia dentro del universo capitalista, las sociedades latinoamericanas se constituyeron dependientes desde el inicio. Como parte del desarrollo del sistema capitalista, América Latina ocupó desde su conformación el rol dependiente. La ruptura independentista no comportó una

SyV/ 12 ARTÍCULOS

cancelación de la dependencia sino su modificación. Las antiguas colonias del sistema capitalista colonial pasaron a conformar un universo de naciones dependientes dentro de un sistema capitalista industrial (Quijano, 1968). Es decir, la dependencia colonialista dio paso a la dependencia industrial.

En este sentido, el autor peruano sostiene que se trata de una "dependencia histórica" de América Latina. Esta dependencia implica que las estructuras e intereses de las sociedades dominadas se adecuan a los intereses dominantes de las metrópolis. Entender este concepto de "dependencia histórica" nos permite comprender el lugar de Latinoamérica dentro del sistema capitalista mundial. La consecuencia más directa de esta situación es que cualquier cambio operado dentro del sistema tiene efecto y condiciona a la sociedad dependiente (Quijano, 1968).

En tales condiciones, la problemática total del desarrollo histórico de nuestras sociedades está afectada radicalmente por el hecho de la dependencia. Esto no es un dato externo de referencia, sino un elemento fundamental en la explicación de nuestra historia: no se trata de sociedades con una legalidad histórica autónoma, que, como consecuencia de una posterior sujeción a la dominación externa, son forzadas a reajustarse en su comportamiento a las exigencias de los dominadores; por el contrario, la legalidad total de estas sociedades es dependiente y su comportamiento no es un sometimiento a una imposición externa sino una correspondencia interna a las leyes generales del sistema de dominación en su conjunto, pero específicamente por múltiples elementos de intermediación y singularización (Quijano, 1968,p.84).

Con su construcción teórica, Quijano (1973) afirma que la categoría de la dependencia permite dar una explicación científica de las formas en que el sistema capitalista opera en el mundo subdesarrollado, lo cual daría una dimensión de las posibilidades reales de América Latina en acercarse al desarrollo capitalista.

La colonialidad del poder

El trabajo de Quijano dentro del marco de las teorías de la dependencia fue la antesala de un desarrollo posterior que provocó una ruptura epistémica dentro del pensamiento latinoamericano. A la luz de la experiencia latinoamericana, y como autor cuyo discurso se encuentra anclado desde una geopolítica del conocimiento del sur, Quijano genera un nuevo marco de interpretación con la categoría de colonialidad del poder. Considerando la articulación de las teorías de la dependencia y este nuevo paradigma, Aníbal Quijano estableció una íntima relación entre sus conceptos de "dependencia histórica", "colonialidad del poder" y "eurocentrismo como epistemología hegemónica" (Blanco, 2018).

La colonialidad del poder refiere a una forma histórica de construcción del poder cuya base la constituyen el capitalismo colonial moderno y el eurocentrismo. Esta construcción consolida un patrón mundial de poder que establece una forma particular de clasificación social basada en el concepto de "raza". Este concepto tiene su origen en la construcción mental que expresa la experiencia de la dominación colonial europea y a partir de la cual se crea una racionalidad específicamente eurocéntrica (Quijano, 2000).

Quijano (2007) sostiene que la colonialidad es un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista. A partir de esta, la población mundial es

ARTÍCULOS 13 / SyV

sometida a una clasificación racial operando en cada una de las dimensiones de las relaciones sociales. Con la emergencia histórica de América, a partir la colonización europea, surge en el mismo movimiento³ el poder capitalista, y con sus centros hegemónicos situados en lo que luego se identificaría como Europa, se apoyan en la colonialidad y la modernidad como ejes de dominación.

"En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta ahora, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder" (Quijano, 2007, p.286)

En este sentido, antes de la colonización europea no existía un espacio llamado América, por lo tanto, no era un continente por descubrir sino una invención forjada durante la historia colonial europea y la consolidación de la epistemología occidental mediante sus ideas e instituciones. La imposición de una epistemología dominante supone el silenciamiento de otra constituida como dominada. Así, resulta necesaria la marginación de determinados conocimientos, lenguas y personas. Esta exclusión fue posible por la creación de una nueva ideología, hasta ese momento desconocida, el racismo (Mignolo, 2007). El racismo clasifica la población según parámetros que suponen diferencias estructurales basadas en la biología de los grupos. Quijano (2007) sostiene que esta ideología permitió la configuración de nuevas identidades sociales de la colonialidad social como los indios, negros, blancos, mestizos, y geoculturales del colonialismo como América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa⁴. Las relaciones intersubjetivas resultantes fueron siempre funcionales al nuevo sistema dominante capitalista bajo la hegemonía eurocentrada. Este universo es el que luego se conocerá como modernidad.

En la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano, 2014, p.779).

A partir de la consolidación de lo que Quijano llama la colonialidad/modernidad eurocéntrica, se estableció una nueva concepción de la humanidad diferenciada por los binomios inferior/superior, irracional/racional, primitivo/civilizado, tradicionales/modernos. En este sentido, la idea de raza fue lo que otorgó legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. Después de América, y con la configuración de una nueva identidad: Europa, el modo de dominación colonial/moderno eurocentrado se expandió sobre el resto del mundo estableciendo la hegemonía del modelo epistémico europeo y consolidando la idea de raza como naturalización de las relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos (Quijano, 2014).

SyV/ 14 ARTÍCULOS

³ La formación del mundo colonial del capitalismo se caracterizó, entre otras cosas, por un doble movimiento de colonización. En Europa implicó la derrota de unas culturas en favor de otras, cuyos portadores tomaron el control del proceso de formación de los Estados naciones. En el resto del mundo, implicó la colonización de sociedades y culturas en favor de aquellos Estados naciones. "Ambos fenómenos ocurrieron en el mismo proceso, en el mismo movimiento histórico" (Quijano, 2014, p.767).

⁴ Quijano entiende la idea de "Europa" como todo aquello cuyo distintivo de identidad es constituido por su expresión racial/étnica/cultural no sometida a la colonialidad del poder.

Este nuevo patrón de poder mundial capitalista y eurocentrado conformó una nueva cosmovisión en la cual el centro geopolítico del sistema mundo era Europa. A partir de esta, se construyeron nuevas identidades geoculturales asociadas a la idea de raza y funcionando al servicio del capitalismo, cuyo mercado mundial se encontraba bajo el control europeo. Es así que Quijano sostiene que luego de América y Europa, fueron establecidas África y Asia.

En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales terminaron también articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea y occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura y en especial del conocimiento, de la producción de conocimiento (Quijano 2014, p.787)

Las principales formas que permitieron la conformación del nuevo patrón de poder mundial fueron las siguientes. En primer término, los colonizadores expropiaron a las poblaciones colonizadas de todo aquello que resultara útil al desarrollo del capitalismo y el beneficio europeo. En segundo lugar, las formas de producción de conocimiento, las cosmovisiones, el universo simbólico, los patrones de producción de sentido y de objetivación de la subjetividad de los pueblos colonizados fueron reprimidos e invisibilizados. Por último, y en íntima relación con lo anterior, forzaron a los colonizados a aprender la cultura de los dominadores en todo aquello que fuera útil para lograr la reproducción de la dominación. En este punto la religión fue una herramienta esencial (Quijano, 2014).

Todo este proceso se apoya en la mencionada categoría de raza, que permitió la clasificación racial del mundo después de América. En la construcción de este nuevo orden social, los europeos se posicionaron en un lugar *naturalmente* superior (Quijano, 2014).

Esa instancia histórica se expresó en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas que le son hegemónicas y en especial de su perspectiva de conocimiento: los europeos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia y re-ubicaron a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica, cuya culminación era Europa. Pero, notablemente, no en una misma línea de continuidad con los europeos, sino en otra categoría naturalmente diferente. Los pueblos colonizados eran razas inferiores y —por ello— anteriores a los europeos (Quijano, 2014, p.788).

La teoría propuesta por Aníbal Quijano constituye la piedra basal de una tradición de pensamiento conocida como modernidad/colonialidad dentro de la cual se encuentran los aportes de autores como el propio Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel y Walter Mignolo, entre otros. Las características de las ideas propuestas por estos autores pueden interpretarse como identitarias, destacando el reconocimiento de los valores propios de la región latinoamericana y la construcción de sentido desde una ubicación del sur. A partir de este conocimiento es posible la construcción de estrategias de descolonización. Como sostiene Walter Mignolo (2016), la categoría de colonialidad del poder es un concepto originado en el sur y, como tal, es en sí mismo una categoría decolonial.

ARTÍCULOS 15 / SyV

A modo de conclusión

Los autores de la tradición identitaria desde Martí a Quijano, como también las teorías que precedieron a la de la colonialidad, como las de la dependencia, buscaron diseñar un marco teórico que explicara la realidad latinoamericana. En este contexto, la teoría de Aníbal Quijano permitió comprender el lugar que ocupan los países de América Latina dentro del sistema capitalista, producto de las relaciones de poder hegemónicas ejercidas por Europa. La teoría pudo ser forjada en tanto el autor logró moverse de la identidad colonial para pensar desde su lugar del sur. A partir de allí es posible vislumbrar las tradiciones, valores, prácticas e instituciones que, aunque buscaron ser invisibilizadas, perduraron en el tiempo y en las distintas comunidades que las fueron reproduciendo.

La teoría de la colonialidad del poder se enmarca dentro de la tradición identitaria. La valoración de lo propio, de la cultura de América Latina, la revalorización de lo indígena, el rechazo a la visión hegemónica eurocéntrica y capitalista, muestra cómo esta teoría se construye desde la identidad latinoamericana.

Dentro del pensamiento eurocéntrico hegemónico es posible encontrar teorías críticas como el marxismo. Dichas teorías surgen del mismo patrón de poder y sostienen los principales postulados y experiencias epistémicas europeas. Tal como sostiene Boaventura de Souza Santos (2018) "el marxismo compartió...los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la modernidad eurocéntrica burguesa" (p.285). A diferencia de estas, la teoría de Quijano es el punto desde el cual es posible construir propuestas decoloniales desde un sentido crítico del sur. El lugar desde el cual surge la teoría muestra una diferencia esencial con las teorías críticas europeas, el concepto no surge en Europa, es un concepto nacido de la experiencia colonial, de la herida colonial (Mignolo, 2016). Tal como sostiene Mignolo, la construcción de la categoría de la colonialidad no podría haber surgido de Europa. La visión europea es colonizadora, aún sus teorías críticas. La experiencia y el sentir histórico de esa visión hacen imposible pensar un concepto como el de la colonialidad del poder. En este sentido, la categoría propuesta por Quijano es en sí misma una categoría decolonial, ya que tiende a romper el lazo de dependencia epistémica con la visión eurocéntrica. La particularidad de la biografía de Aníbal Quijano, su experiencia de habitar el sur y ser parte de los pueblos víctimas de la opresión, fue el contexto que le permitió ver la realidad latinoamericana valorando las características identitarias que la determinan, como las tradiciones de los pueblos originarios y de las comunidades rurales.

A partir de la idea de colonialidad del poder surgen alternativas decoloniales que se presentan dentro de los sistemas de pensamiento como una opción, la "opción decolonial" (Mignolo, 2016). Como tal, la decolonialidad es aplicable a todas las disciplinas que conforman el universo de las Ciencias Sociales, pero, siendo contrahegemónica, no se convierte en multi o transdisciplinar sino "indisciplinar". Con su visión rupturista de la epistemología eurocéntrica, Aníbal Quijano logró indisciplinar las Ciencias Sociales, abriendo el camino para la construcción de alternativas al patrón de poder capitalista, eurocéntrico y patriarcal.

Como opción decolonial surge lo que Boaventura de Souza Santos (2018) llama "epistemologías del sur", que son aquellas que buscan tomar distancia del pensamiento eurocéntrico. En ese sentido, y tal como lo hizo Quijano, es posible ver realidades nuevas o ignoradas e invisibilizadas por la tradición eurocéntrica. La distancia permite identificar y valorar conocimientos que son silenciados por las epistemologías

SyV/ 16 ARTÍCULOS

dominantes, muchos de los cuales constituyen saberes empíricos nacidos de los movimientos sociales en sus luchas sociales y políticas.

Afirmar la identidad latinoamericana, valorar sus tradiciones, prácticas y experiencias, posicionarse desde el sur, practicar la lucha contra el colonialismo eurocéntrico y construir epistemologías del sur puede parecer utópico, pero absolutamente necesario.

Referencias bibliográficas

- **Ansaldi, W.** (1991). La búsqueda de América Latina. Entre el ansia de encontrarla y el temor de no reconocerla. Buenos Aires. Instituto de investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- **Cardoso, F. H. & Faletto, E.** (1977). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **De Souza Santos, B.** (2018). "Introducción a las epistemologías del Sur". En *Construyendo las epistemologías del sur Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.
- **Devés Valdés, E.** (1997). "El pensamiento latinoamericano a comienzos del siglo XX: La reivindicación de la identidad". En *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 14, Cuyo.
- Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. Barcelona: Gedisa.
- **Mignolo, W.** (2016). La opción decolonial como proyecto, una entrevista con Walter Mignolo. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=6Y6jW1rbie4
- **Quijano, A.** (1968). "Dependencia, cambio social y urbanización en Latinoamerica". En *Revista Mexicana de Sociología*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- **Quijano, A.** (1973). "Dependencia y marginalidad. El concepto de polo marginal". En *Populismo*, marginalización y dependencia. Ensayos de interpretación sociológica. San José de Costa Rica: Universidad Centroamericana.
- **Quijano, A.** (1993). "Raza, etnia y nación en Mariátegui". En José Carlos Mariátegui y Europa. El otro aspecto del descubrimiento. Lima: Amauta.
- **Quijano, A.** (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre.
- **Quijano, A.** (2014). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder/Aníbal Quijano. Buenos Aires: CLACSO.
- **Polo Blanco, J.** (2018). "Colonialidad múltiple en América Latina: Estructuras de dependencia, relatos de subalternidad". En Latin American Research Review. Recuperado de https://doi.org/10.25222/larr.243
- **Walsh, C., Schiwy, F. & Castro-Gómez, S.** (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo andino.* Quito: Abya Yala.

Cómo citar este artículo

Caputto, R. (2018). Indisciplinar las Ciencias Sociales: la tradición identitaria y la colonialidad del poder. Aníbal Quijano (1928 – 2018). *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/indisciplinar-las-ciencias-sociales

ARTÍCULOS 17 / SyV



DE LA SUBJETIVIDAD. EL CASO DE SANTIAGO MALDONADO



Por Aldo Sebastián Vergara Duveaux

Resumen

Con el presente trabajo pretendemos profundizar los sentidos que se ponen en juego en torno a la práctica de la desaparición forzada de personas, delito que en sí mismo conlleva la negación más extrema de la subjetividad del otro/a, mediante prácticas corporales concretas tendientes a hacer desaparecer otras corporalidades atravesadas por una subjetividad y unas sensibilidades políticas otras. Intentaremos describir la desaparición forzada, además, como parte de un proceso de des-subjetivación colectiva, como ataque concreto sobre una biografía particular de enormes repercusiones en el corpus social todo. Para ello, tomaremos el caso de Santiago Maldonado como punto de partida para el análisis. Palabras clave: prácticas corporales, territorio, (des) subjetivación

I. Breve referencia metodológica y opción epistémico-política

¿Por qué y para qué escribir sobre la desaparición forzada? ¿Por qué elegir el caso de Santiago Maldonado?

Entendemos que es a partir del dolor que nos generan ciertas experiencias vitales, en las que nos encontramos implicados/comprometidos/sensibilizados, cómo empezamos a inquietarnos por comprender mejor esa porción de la realidad que nos duele. De esta forma, buscamos no solo comprender dicha realidad, sino comprenderla para transformarla.

Partir del caso de Santiago Maldonado para realizar este análisis no es fruto solamente de la repercusión mediática o social del caso. Por mis propias opciones de vida

ARTÍCULOS SyV / 18

y de compromiso militante, me tocó estar presente junto a amigxs y conocidxs de Santiago el día en que apareció su cuerpo. Y lo compartido aquellos días es lo que en definitiva me (con)movió a escribir sobre su vida.

Porque, aunque pareciera que este trabajo busca hacer foco en la forma de su muerte, entendemos que esta forma de morir habla de la forma de vivir elegida. Por tanto, buscamos comprender la práctica de la desaparición forzada en nuestras sociedades actuales al tiempo que intentamos dar cuenta de las opciones ético-políticas de vida que llevan a intentar negar radicalmente dicha subjetividad política por parte del poder dominante.

Finalmente, si la mejor forma de acceder a la comprensión de las dinámicas sociales es a partir del análisis de los conflictos dentro de estas, creemos que no es posible hacerlo sin tomar partido en ellos. Por tanto, nuestra opción epistémico-política es intentar leer y comprender los hechos desde nuestra cercanía y solidaridad con las víctimas.

II. Introducción

La desaparición forzada de personas remite a un conflicto previo que, en un momento dado, se manifiesta en la confrontación de unas corporalidades con otras y en las que los "cuerpos oficiales" proceden a eliminar a los "cuerpos subalternizados" y los significantes que estos conllevan: no se trata solo de truncar la vida biológica de otro, sino de procurar destruir, además, los sentidos que aquel cuerpo encarna.

Partimos entonces de entender a la desaparición forzada como práctica corporal, es decir, como la puesta en acto de una intencionalidad, llevada a cabo por una o más personas, configurándose como práctica institucional(izada) o, en su caso, en connivencia con las agencias oficiales del Estado. Esto, a su vez, nos remite a comprender-la como práctica que trasciende el despliegue corporal particular y concreto de los autores materiales de la misma, al ser acompañada, por lo general, de prácticas coad-yuvantes desde otras subjetividades que garantizan la impunidad del hecho e incluso, en algunos casos, su justificación.

En este sentido, la desaparición forzada de personas es una de las formas de violencia más extremas contra el cuerpo/corporalidad del sujeto, con implicancias personales y sociales inconmensurables. Como práctica corporal tendiente a negar radicalmente la subjetividad del otrx, la desaparición forzada se enmarca en un proceso de des-subjetivación dirigido por lo general a una o más personas cuyas trayectorias corporales y motrices están atravesadas por sentidos políticos que ponen en cuestión el orden dominante, al mismo tiempo que sus consecuencias van más allá de la víctima en sí, para incidir gravemente en el tejido social en su conjunto.

Pilar Calveiro¹ (2012) remarca que resulta sumamente importante observar qué cosas hace el poder global con los cuerpos "para entender, de manera indirecta pero

ARTÍCULOS 19 / SyV

¹ Politóloga argentina, residente en México desde 1979. Es doctora en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ella misma víctima de secuestro, desaparición forzada y tortura por la dictadura argentina fue posteriormente liberada y desde aquel momento se radicó en México. Es una de las especialistas más destacadas de habla hispana en torno al estudio de la violencia política y estatal.

certera (...) qué está haciendo simultáneamente sobre la sociedad que intenta controlar" (p.141) para afirmar seguidamente de forma lapidaria: "(...) aquello que un dispositivo de poder marca sobre los cuerpos que atormenta es lo mismo que intenta marcar, de otras maneras, sobre el cuerpo social en su conjunto" (p.141). Algo de esta idea intentaremos profundizar en lo que sigue.

III. Aparición-desaparición. La irrupción de corporalidades otras y sus derivaciones socio-políticas

Calveiro habla de "poder desaparecedor" y en su caracterización de las desapariciones forzadas refiere que, dichas prácticas no son 'flamantes' ni constituyen un 'invento', en el sentido de que no fue la dictadura militar y su terrorismo de Estado el que la creó, de un día para otro, sino que se trata de prácticas que:

Arraigaban profundamente en la sociedad desde el siglo XIX, favoreciendo la desaparición de lo disfuncional, de lo incómodo, de lo conflictivo. No obstante, el Proceso tampoco puede entenderse como una simple continuación o una repetición aumentada de las prácticas antes vigentes. Representó, por el contrario, una nueva configuración, imprescindible para la institucionalización que le siguió y que hoy rige (2004, p.7).

Nos parece importante remarcar la referencia de la autora en estas últimas líneas a una institucionalización que hoy nos rige y que se construyó sobre los cimientos de estas prácticas del poder desaparecedor. En este sentido, nos parece relevante destacar la noción de configuración, ya que la desaparición forzada puede caracterizarse como una...

Configuración de movimiento, formas del movimiento que el cuerpo despliega inserto en específicas condiciones culturales de realización. Las configuraciones son construcciones sociales que se entretejen con la participación de los actores de la vida social estableciendo diferentes tipos de relaciones sociales en una dialéctica con los coterráneos cercanos y distantes (Cachorro y Díaz Larrañaga, 2004, p.1).

Los autores citados remarcan que la noción de configuración es retomada desde la perspectiva de Norbert Elías en alusión a los procesos civilizatorios que se expresan en una íntima tensión con la violencia (p.1). A partir de esto, al análisis microsociológico de la desaparición forzada como práctica corporal, es preciso enmarcarlo siempre dentro de unas "específicas condiciones culturales de realización" (p.1). Solo así será posible abordar esta práctica en toda su complejidad y, por consiguiente, comprenderla dentro de los procesos civilizatorios.

En este sentido, focalizando en el caso particular de la desaparición forzada de Santiago Maldonado, podemos afirmar que las prácticas corporales de los integrantes de la Lof en resistencia Cushamen (cortes de ruta, recuperación de tierras, etc.), ponen en cuestión, no solo la dinámica expropiatoria de sus territorios, sino el propio proceso civilizatorio occidental, moderno, capitalista, colonial, genocida y patriarcal, lo que desemboca en confrontaciones corporales violentas. Una civilización que está en crisis y poniendo en crisis la vida toda en el planeta. Al decir de Machado Aráoz:

SyV/20 ARTÍCULOS

La idea de crisis civilizatoria enuncia la inviabilidad manifiesta de una (in)civilización que ha nacido del genocidio/epistemicidio; una civilización que ha construido toda su institucionalidad como efecto y resultado de prácticas eco-genocidas, y que, en base a ellas, se ha expandido, se ha mundializado, se sostiene y se impone como modo de vida pretendido único/superior (2017, p.198).

Pero, aunque pueda resultar evidente en sus efectos, es necesario al menos intentar ahondar en las razones de por qué esta confrontación se expresa de manera violenta.

Creemos que la sola irrupción de estas identidades otras en el contexto sociocultural actual son entendidas como una provocación por parte del orden dominante. Es que el proceso civilizatorio inaugurado con el capitalismo/extractivismo de la conquista imperial de los territorios del Abya Yala implicó la depredación natural y cultural, es decir, la negación o represión de las diversidades. Así, aquellas identidades otras, negadas, reprimidas, olvidadas, por el solo hecho de aparecer, generan una conmoción al statu quo. Hay algo de los cimientos de nuestra identidad como pueblo-nación que resulta cuestionado e interpelado por la sola aparición de las identidades invisibilizadas en el proceso civilizatorio/genocida que da origen al Estado nación argentino. Es por ello que la práctica de desaparición en este caso adquiere un significado aún más emblemático que en otros. Es que la práctica corporal de la desaparición forzada es la reacción ante la aparición de lo que busca mantenerse negado y ocultado.

Pero, además, en este caso, la aparición en el espacio público —que de por sí resulta contestataria— es acompañada por reivindicaciones y exigencias políticas concretas, lo que la torna aún más riesgosa para el poder dominante y las identidades hegemónicas.

El corte de ruta, la manifestación y movilización pública, en tanto prácticas corporales:

Operacionalizan las subjetividades con toda la extensión y ambigüedad que ello implica. Están dirigidas por matrices de pensamiento, son movidas por estructuras para actuar en el mundo, están guiadas por esquemas de percepción, pensamiento y acción. No son meras ejecuciones instrumentales. A su vez las prácticas corporales no se asumen como meras reproducciones de ideas lineales. Las prácticas corporales tienen distintos niveles de ruptura, cambio, transformación, innovación que va de la mano con una combinatoria de elementos que en su conjunto produce un destino incierto (Cachorro, 2009, p.9).

Es así que comprendemos las acciones reivindicativas de movilización y reclamo público llevadas a cabo por los integrantes de la Lof en resistencia Cushamen como prácticas corporales de específico contenido político tendientes a reclamar no solo una porción de territorio apropiado ilegítimamente por el multimillonario Benetton, sino como parte de un proceso de subjetivación entendido como recuperación/reforzamiento de una identidad, una pertenencia étnica, cultural, ancestral, en este caso, al pueblo mapuche. La reivindicación territorial no puede escindirse de este proceso de recuperación identitaria y, por el contrario, son procesos dialécticos de los pueblos que se comprenden uno en relación con el otro.

ARTÍCULOS 21 / SyV

IV. Poner el Cuerpo. Plantar el cuerpo

El 01 de agosto de 2017 algunos de los miembros de la lof en resistencia Cushamen llevaban adelante un corte de ruta reclamando por la liberación del lonko Facundo Jones Huala, al que consideran haber sido privado de su libertad de forma arbitraria e ilegítima. Además, realizaban manifestaciones simultáneas en los juzgados federales de Esquel y Bariloche.

La acción de protesta, movilización o manifestación pública como práctica corporal implica la puesta en juego de la propia corporalidad, atravesada por diversos sentidos ético-políticos. Incluso el cuerpo puesto en la escena pública, en tanto mero bulto, al decir de Rita Segato (2010), ya implica un acto político, ya que el obstáculo físico que este interpone es un índice de la alteridad: "Él [el cuerpo] por sí mismo, es el significante de la otredad por excelencia. Por su mera presencia contigua ya impone un desafío, una incomodidad, un esfuerzo para el sujeto" (p.169).

La expresión "poner el cuerpo" conlleva en sí toda una carga simbólica y un sentido ético-político profundo. En realidad, hace jugar varios sentidos al mismo tiempo: coherencia personal, compromiso social, interpelación radical, encarnación del discurso. Una expresión equivalente y con sentidos similares es la de "plantar cuerpo" y de hecho así es utilizada en otros países latinoamericanos para referirse a la acción concreta de poner en juego la propia corporalidad frente a un desafío o en favor de una causa considerada justa. Hay entonces detrás de esta práctica una subjetividad política que se pone en juego.

Según Cachorro:

Los sentidos constituyen el alma, el halito, el aire de las prácticas corporales (...) amuran la relación con una práctica corporal en condiciones particulares de producción. El vínculo entablado de los sujetos con una práctica corporal está condicionado por episodios de la trama existencial que decanta en una elaboración personal a la medida de la trama intersubjetiva donde se halla (2009, p.3).

¿Por qué? ¿Por qué fue al corte? ¿Por qué le tuvo que suceder a él? Son preguntas angustiantes que solo obtienen respuesta (parcial, provisoria, aproximativa) al analizar dicha práctica corporal en relación con una biografía toda atravesada por determinadas opciones de sentido: "Los sentidos son productores de subjetividades y socialidades…engendran la noción de 'estar juntos' o los 'modos de estar juntos', son su excusa y pretexto" (Cachorro, 2009, p.3). Hay, entonces, una opción personal pero que adquiere sentido en relación con otros y otras que hacen opciones similares. En esta misma línea, el autor sostiene:

Las prácticas corporales están movidas por anhelos de construir tramas vinculares. Los espacios de participación ciudadana generados cobijan sueños y tratan de justificar la propia existencia. Vivir estas prácticas corporales en la ciudad con intensidad, sentir la vibración de la convivencia con otros diferentes constituye una cabal certificación de que estamos dentro de la historia y somos parte de algo (2009, p.2).

Frente a esta práctica corporal de "plantarle cuerpo" a la lucha y a la represión que, en definitiva, implicó a la postre la persecución, desaparición forzada y muerte de

SyV/22 ARTÍCULOS

Santiago Maldonado, se opone la acción de "plantar un cuerpo", el día 17 de octubre del corriente año, cuando se produce "la aparición" sin vida del cuerpo de Santiago. Una acción que conlleva sentidos totalmente otros.

Incluso cuando la investigación judicial no haya llegado aún a certificar con sus procedimientos legales esta aseveración, sí hay diversos y variados indicios que dan cuenta de una intención de desviar la investigación por parte de diversos órganos del Estado que resulta evidente. De cualquier manera, lo que nos interesa desde un punto de vista teórico, más allá de la 'verdad judicial', es el contraste entre estas dos lógicas de la acción corporal que, al menos de manera indiciaria, podemos esbozar a fin de analizar las derivaciones que las mismas conllevan desde un punto de vista ético-político, pero también sociocultural, en los hechos de desaparición forzada de personas en general, como práctica institucional(izada).

Hay detrás de la acción de "plantar un cuerpo" la intención de desviar, manipular, condicionar el descubrimiento de la verdad de lo sucedido aquel 01 de agosto. Resulta interesante analizar esta acción como parte de una trama de prácticas corporales institucionalizadas, animadas por sentidos y valores contrarios a los asumidos y encarnados por ese cuerpo desaparecido y hasta opuestos a los que dice defender el Estado en su conjunto y Gendarmería en particular.

Es posible vislumbrar algo atroz detrás de la práctica de la desaparición forzada: la necesaria complicidad entre diversos actores y organismos del Estado para poder llevarla a cabo. Resulta escalofriante pensar que nuestros impuestos y acciones ciudadanas (y nuestras omisiones) legitiman o le otorgan cierta aquiescencia a este accionar. Sin embargo, es necesario visualizarla como práctica corporal institucional(izada), lo que implica necesariamente la intervención de diversas corporalidades jugando distintos roles y acciones para cumplir el objetivo de la desaparición, su encubrimiento e impunidad.

V. La desaparición forzada de personas como práctica estatal de negación radical de la subjetividad

En tanto negación radical de la subjetividad del otro, se ha afirmado que:

Una desaparición es una forma de sufrimiento doblemente paralizante: para las víctimas, muchas veces torturadas y siempre temerosas de perder la vida, y para los miembros de la familia, que no saben la suerte corrida por sus seres queridos y cuyas emociones oscilan entre la esperanza y la desesperación, cavilando y esperando, a veces durante años, noticias que acaso nunca lleguen. Las víctimas saben bien que sus familias desconocen su paradero y que son escasas las posibilidades de que alguien venga a ayudarlas. Al habérselas separado del ámbito protector de la ley y al haber "desaparecido" de la sociedad, se encuentran, de hecho, privadas de todos sus derechos y a merced de sus aprehensores. Incluso si la muerte no es el desenlace final y tarde o temprano, terminada la pesadilla, quedan libres, las víctimas pueden sufrir durante largo tiempo las cicatrices físicas y psicológicas de esa forma de deshumanización y de la brutalidad y la tortura que con frecuencia la acompañan (Heredia y Heredia, 2013, p.1).

El proceso de exterminio y des-subjetivación (individual y colectivo, social y cultural, epistémico y político) iniciado hace más de 500 años en contra de los pueblos

ARTÍCULOS 23 / SyV

originarios en general y continuado hoy en día en todo el continente a través de métodos de represión ilegal, estigmatización social, discursos racializadores y semánticas del odio, se ven hoy profundizadas en la actual coyuntura de intensificación de la dinámica sociometabólica extractiva del capital (Machado Aráoz, 2013) y la consiguiente profundización de los procesos de acumulación por desposesión (Harvey, 2004), lo que en el caso que nos toca, se evidenció de manera palmaria a raíz del conflicto socioterritorial entre la Lof en resistencia Cushamen y el latifundio del multimillonario Benetton.

Entendiendo a la desaparición forzada como el acto extremo de negación de la subjetividad del otro, percibimos que se busca con esta práctica, no solo la eliminación física del otrx, sino hacer desaparecer al sujeto y su historia, sus sentidos, sus opciones y sus valores, sus ideas y sus reivindicaciones. El genocida Videla decía: "El desaparecido no está ni vivo ni muerto", dejando entrever las razones que motivan esta práctica: la indefinición (que paraliza) y la impunidad (que garantiza la continuidad de la violencia).

No se busca asesinar y, por ende, truncar solamente la vida biológica del otro. La desaparición pretende algo más: *obturar los sentidos encarnados por esa vida*, a través de la angustia permanente de cómo estará, la zozobra interminable de no saber qué pasó, el terror que genera la incertidumbre acerca de su destino.

Podríamos decir que mientras la tortura busca destruir la subjetividad del individuo, la desaparición forzada va un poco más allá, buscando, además, infundir el terror en el cuerpo social en su conjunto, destruyendo así la trama de sentidos sociales que aquel cuerpo, a raíz de sus opciones ético-políticas, ayuda a tejer.

El asesinato puede tender al mismo fin, pero, sin dudas, al existir un cuerpo sin vida, el efecto psíquico resulta menos traumático e incluso algo diferente, al permitir realizar un proceso de duelo respecto al ser querido, cosa que resulta mucho más complejo en los casos de desaparición forzada generando efectos mucho más perniciosos en la subjetividad de familiares y amigos, pero, además y como dijimos, en el tejido social en su conjunto.

Esto surge de la caracterización que el CINTRAS (Centro de Derechos Humanos y Salud Mental de Colombia) realiza de la desaparición forzada "...como una violación que buscaba la destrucción del sujeto opositor y del cuerpo social que lo sustentaba, y la producción de formas de subjetividad social acrítica y funcionales a formas extremas de dominación y control político (CINTRAS, EATIP, GTNM/RJ, SERSOC, 2009)" (Guatavita Garzón, 2014, nota al pie p.93).

La corporación para el acompañamiento y rehabilitación emocional de víctimas AVRE (equipo encargado de este trabajo con familiares de personas desaparecidas en Colombia) nos describe, asimismo, algunos de los efectos traumáticos que produce la desaparición forzada en el núcleo familiar:

Se ven enfrentadas de manera abrupta a aceptar la idea de que esa ausencia pueda ser definitiva y se resisten a hacerlo. Además, se ven enfrentadas a la angustia que genera el sufrimiento por la situación que pueda estar pasando la persona ausente y la incertidumbre constante por su supervivencia (...) se presentan dificultades para elaborar el proceso de duelo que permite asimilar el dolor y comprender las causas que lo están generando (...) A estos impactos a nivel individual, se suman los del orden familiar. En ocasiones, la familia se niega la posibilidad de hablar sobre lo que ha significado la violencia socio política y la desaparición forzada; se niega la posibilidad de expresar los sentimientos que

SyV/ 24 ARTÍCULOS

causa la desaparición forzada en cada uno de sus miembros (...) las víctimas continúan viviendo en un medio en el cual siguen sucediendo hechos que amenazan permanentemente la integridad individual y colectiva; o también, porque en ocasiones, las dimensiones del dolor y la incertidumbre que genera la desaparición forzada son tan grandes, que limitan las posibilidades de entender lo sucedido. Entonces, pareciera no haber respuesta a la pregunta: ¿por qué pasó? (Chaparro, 2007, p.12) (Guatavita Garzón, 2014, p.93).

El mismo texto remarca la importancia de poner en contexto este crimen a los fines de abordar el tratamiento de las víctimas, lo que refuerza la idea del impacto social de este delito y sus causas invariablemente políticas:

El sujeto no es evaluado como portador de una enfermedad con causas intra psíquicas sino como un sujeto vinculado (Riviere, 1985) atravesado por condiciones sociales que permiten o motivan la vulneración del sujeto y que por lo tanto le causan enfermedad. En consecuencia, el sentido del malestar del sujeto se construye teniendo en cuenta que la situación que lo causó es social y en el caso de la desaparición es de origen político (CINTRAS, EATIP, GTNM/RJ, SERSOC, 2009) (Guatavita Garzón, 2014, extracto de nota al pie p.94).

Queda claro, entonces, que la desaparición forzada de una persona no puede equipararse a una desaparición común o a una persona extraviada o perdida por causas naturales como una inundación, una tormenta o cualquier otro evento catastrófico. Lo específico de la desaparición forzada son sus causas sociales y específicamente políticas.

VI. El cuerpo social y sus defensas inmunológicas frente a la violencia estatal

La presión y la movilización sociales, el reclamo de justicia de familiares y amigos de Santiago, el trabajo técnico y militante de los organismos de derechos humanos y movimientos políticos, fueron la expresión de una sensibilidad social que se rebeló en contra de esta afrenta al cuerpo de la sociedad argentina en su conjunto.

Hay detrás de cada movilización, de cada marcha, de cada palabra, un gesto de solidaridad con la familia de Santiago, pero que no es solo eso. Cada acción y cada manifestación pública puede leerse además como una práctica corporal de autodefensa de la sociedad en su conjunto que entiende la desaparición de Santiago Maldonado como un ataque al corpus colectivo, no solo al individuo. Hay detrás de cada expresión de solidaridad una subjetividad colectiva que se siente agredida, un *nosotros* que permite entender dichas expresiones como parte del sistema inmunológico del cuerpo social que activa sus defensas ante los ataques y agresiones a él dirigidas.

La aparición del cuerpo sin vida de Santiago Maldonado, un cuerpo que las evidencias indican fue desaparecido por el aparato represivo del Estado, como en tantos otros casos, podría haber seguido en ese estado, pero, finalmente apareció. La exigencia de su aparición generó las acciones y reacciones necesarias en toda la sociedad y en los organismos de Estado que finalmente hallaron su cuerpo. La aparición del cuerpo de Santiago, leída desde el abajo, es un logro de la movilización y la lucha del pueblo movilizado y solidario con quienes sufren la violencia del arriba. Y esto es válido aún en la hipótesis de que el cuerpo siempre estuvo allí, ya que, por más inverosímil que pueda resultar

ARTÍCULOS 25/SyV

dicho supuesto, lo real es que no se lograba dar con su cuerpo. Y existen diversos antecedentes de casos de desapariciones (forzadas o no) en los que el cuerpo jamás aparece.

En este punto resulta fundamental el concepto de memoria, laboriosamente forjado en los caminos de esta tierra por quienes padecieron la represión estatal en formas similares. Esta memoria del cuerpo social de alguna manera viene siendo puesta a prueba constantemente por decisiones gubernamentales (como el fallo del 2x1 a los genocidas) y hasta el momento da la sensación de que existe en nuestra sociedad un *patrimonio corporal* que nos dice qué hacer, como corpus colectivo, en momentos y situaciones como estas, a pesar de la confusión, la desorientación, la perturbación, la manipulación y el dolor que generan.

Es importante, en tiempos tan sombríos, rescatar este aspecto del pueblo argentino en su conjunto ya que, en este proceso de des-subjetivación colectiva que pretende imponerse, hay acciones y discursos que buscan sembrar el odio y la división en el entramado social, invisibilizando esta solidaridad aprehendida por los cuerpos, como forma de ir rompiendo esos anticuerpos sociales y colectivos adquiridos a lo largo de muchos años de resistencia a la violencia institucionalizada.

VII. Desaparición forzada y violencia neoliberal sobre cuerpos y territorios

Desde que inició su proceso de recuperación territorial, la represión estatal a través de medios legales e ilegales fue *in crescendo* en la zona comprendida entre El Bolsón, Esquel y la Lof en resistencia cushamen. Este proceso de recuperación territorial se da en terrenos apropiados por el multimillonario Luciano Benetton y que llegan a alcanzar casi el millón de hectáreas, aproximadamente, situación pública y acreditada a través de múltiples fuentes documentales².

Esta lucha por la tierra de las comunidades mapuches en la Patagonia argentina es para ellas algo más que la lucha por una parcela. Se trata más bien de la defensa de un territorio como forma de resistencia contra un modelo de muerte y exclusión. En palabras de Carlos Walter Porto Goncalvez:

La lucha por la tierra es mucho más que la lucha por un medio de producción: es también la lucha por un determinado horizonte de sentido para la vida con la tierra, finalmente, como territorio. Más aún, es la lucha por la Tierra cuyo colapso ambiental manifiesta, en el fondo, la ruptura metabólica a la que la racionalidad tecno-científica, subordinada a la acumulación incesante del capital y de su productivismo, está llevando a la humanidad y al planeta" (2017, p.58).

La decisión de las comunidades mapuches de la Lof de iniciar el proceso de reapropiación territorial poniendo en juego sus corporalidades, habla de lo que está en juego en las dinámicas del despojo actual que, en estas latitudes, se remontan genealógicamente al período de la ocupación y genocidio colonial, hace más de 500 años.

SyV/26 ARTÍCULOS

² Ver: https://farn.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/inf_mapuche_benetton_farn_es.pdf http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/06/110603_argentina_ley_tierra_extranjeros_vs https://latinta.com.ar/2017/08/imperio-benetton-dueno-patagonia/

El cuerpo adquiere, en esta dinámica del despojo territorial y de bienes comunes, un lugar central en las técnicas de control y disciplinamiento del poder dominante, así como en las estrategias de resistencia y de re-existencia. El cuerpo entendido no solo como materialidad sino como núcleo de la subjetividad y de la producción de sentidos en las actuales sociedades neoliberales.

El encarcelamiento del lonko Facundo Jones Huala, las sucesivas represiones, persecuciones y hostigamientos que se sucedieron desde el 10 de enero del corriente, no solo contra los integrantes de la Lof sino contra quienes se solidarizaban con ellos, dan cuenta de mecanismos represivos que fueron adquiriendo mayor virulencia y, al mismo tiempo, mayor complejidad.

A este hostigamiento físico-corporal, se le suman las narrativas del odio que comenzaron a circular desde diversos lugares en contra del pueblo mapuche y de quienes con ellos se solidarizan. A la violencia material sobre los cuerpos se le suman los dispositivos semánticos de la industria de la comunicación que comenzó a violentar simbólicamente no solo la acción concreta de la comunidad de la Lof sino a todo el pueblo mapuche en su conjunto, intentando (re) negar de su identidad como pueblo, estigmatizando sus orígenes y pertenencia geográfico-territorial originaria, propalando mensajes racializadores de odio y desprecio contra el mismo.

Es en este marco de represión organizada e institucionalizada que se produce la desaparición forzada de Santiago Maldonado. Es en este contexto particular que, además, luego de su desaparición, se pretende disciplinar y silenciar a quienes reclaman por su aparición con vida desde diversas acciones gubernamentales de intimidación, persecución y hostigamiento.

En este sentido, Horacio Machado Aráoz, refiriéndose a los tiempos que nos toca vivir, sostiene:

Se observa la proliferación de los mecanismos de mercantilización de la Naturaleza, la intensificación de la competencia geopolítica por la apropiación y el control de "recursos", la securitización y militarización de los territorios, la aceleración de la carrera científico-tecnológica por la creación de innovaciones extractivas aptas para la explotación de recursos críticos en condiciones extremas. En suma, nos hallamos ante la profundización de políticas y dispositivos de expropiación/segregación racista/clasista/sexista de las poblaciones de sus medios naturales de vida (2017, p.195).

En el fondo, entonces, la lucha es por el territorio. Territorio que no es simplemente tierra para quienes pertenecen a ella, sino es hogar, espacio vital y simbólico de producción y reproducción de la vida desde una identidad, una subjetividad *otra*. Y la lucha se da en diversos niveles e intensidades, pero, en última instancia, siempre se resuelve en violencia sobre los territorios/cuerpos racializados de las más diversas formas por el poder dominante.

VIII. El cuerpo, el rostro, la mirada (o lo que el poder no puede desaparecer)

El mismo 17 de octubre, cuando apareció el cuerpo de Santiago Maldonado, empezaron a circular fotos que daban cuenta de la posibilidad de que el cadáver hallado fuera

ARTÍCULOS 27 / SyV

él. Las reacciones ante dichas imágenes fueron de lo más variadas, preponderando, creo yo, las manifestaciones de repudio al entender que la publicación y circulación de las mismas configuraba una nueva agresión contra Santiago, otra profanación de su cuerpo, la insensibilidad frente al dolor de familiares y amigos y la ausencia de un sentido mínimo del pudor y de respeto por el otro.

Es que un cuerpo no es solo un cuerpo. El cuerpo es el origen de la subjetividad, es soporte de la vida y de la muerte. Es donde se inscribe la huella de los sucesos vividos. Es lugar de lucha y de deseo, de los errores y quebrantos. Es, en definitiva, soporte de la experiencia de subjetivación (Elizondo Huerta, 2006). Las cicatrices, los tatuajes, su pelo, su barba, su vestimenta, su mirada (¡qué mirada!) nos hablan de opciones existenciales que dieron sentido a su vida y que, incluso, dan un sentido a su muerte:

Al mostrarme como cuerpo, me manifiesto efectivamente como presencia en el mundo y en relación con los demás; decir "yo existo" significa "soy un cuerpo para el otro". El otro no es una mera probabilidad, dirá Sartre, "Je ne conjeture pas de l'existance diautrui, je le affirme" (E.N. 308); él existe realmente, lo reconozco y es coautor de mi propia existencia. Necesito del prójimo para captar con plenitud todas las estructuras de mi ser hasta tal punto que sin el otro mi ser se desvanecería. Soy mi cuerpo para el otro y me presento constituido por él. "No existe imagen de uno mismo sin la imagen del cuerpo del otro (Castels, 58)" (Rovaletti, 1998, p.111).

La aparición del cuerpo nos permite poner en palabras el dolor. Objetivar el dolor, en el cuerpo mutilado y apaleado, nos permite otorgarle un sentido o al menos intentar comprender el sentido que intentó encarnar dicha corporalidad.

Vivimos una era en donde la subjetividad se encuentra alienada de la sensibilidad corporal. El sujeto moderno se concibe a sí mismo como sujeto racional, extrañado de la dimensión corpórea de la existencia. Por eso reclamar su aparición es un acto de sensibilidad política. La aparición del cuerpo de Santiago implica la posibilidad de empezar un duelo que nunca es definitivo, pero que requiere la materialidad corporal como condición de posibilidad ineludible para ese proceso psíquico/emocional de quienes amaron/tocaron a Santiago.

La aparición de su cuerpo entendida como un logro de la lucha popular no deja de ser una interpelación ética al cuerpo social en su conjunto, en el que el rostro y la mirada de Santiago jugaron un rol fundamental. Su imagen recorrió el mundo y ello nos recuerda la ética de Levinas al afirmar:

El rostro se niega a la posesión, a mis poderes. En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión (...) La expresión que el rostro introduce en el mundo no desafía la debilidad de mis poderes, sino mi poder de poder (Levinas, 1961, p.211).

Dicha interpelación deja abierto al menos un cuestionamiento fundamental: ¿por qué aún hoy en la humanidad del s. xii unos cuerpos se respetan, se cuidan, se veneran y otros se niegan, se torturan, se ocultan, se exterminan?

SyV/28 ARTÍCULOS

SANTIAGO. NOSOTROS

Hace tres meses, miles, millones, no sabíamos quién era Santiago.

Hoy sí sabemos.

Hoy Santiago es Santi, el Lechu, el Brujo que fuimos conociendo a través de sus hermanos y amigos.

Amigos que hizo por todos lados.

Santiago es la hermosa persona que es. Sí, que es y seguirá siendo, y también todo lo que nos pasa a partir de su desaparición forzada y de su asesinato.

Hoy Santiago, sin haberlo imaginado, es mucho más que Santiago.

Santiago es un país, atravesado por lo que le hicieron a Santiago.

Santiago es un pueblo, un pueblo perseguido hace siglos y que Santiago quiso acompañar.

Santiago es un cuerpo, pero sobre todo es el cuerpo que él decidió poner por una causa.

Santiago es la verdad, y toda la mentira que construyen a su alrededor quienes lo llaman "el artesano", "el tatuador", "el joven" o "Maldonado" a secas, porque ni siquiera pueden nombrarlo.

Decir Santiago no les sale. Se sienten incómodos. Y esa lejanía se les nota, se les hace indisimulable.

Santiago para ellos es Santiago Maldonado, es el caso Maldonado.

Para nosotros, no. Para nosotros Santiago es un hermano que nos arrancaron.

Santiago es su esencia, su espíritu, sus ojos y todo lo que hicieron con él, lo que siguen haciendo los enemigos de siempre, los asesinos de siempre, los mentirosos de siempre.

Pero Santiago no murió en vano. No fue desaparecido ni asesinado para que sólo lo recordemos, para que sólo pidamos Justicia.

Santiago llegó a nuestras vidas, a través de su muerte, para que abramos más los ojos.

Y también para que los cerremos.

Para que miremos dentro —de nosotros, de nuestras raíces, de nuestra tierra—y nos encontremos.

Nos encontremos con lo que somos y con lo que queremos ser.

Para caminar juntos, para construir juntos.

Miremos a los ojos de Santiago, por más que duela.

Miremos a través de sus ojos.

Allí está Santiago, y tantos otros sueños por los que vamos a seguir luchando junto a Santiago³.

Referencia bibliográficas

Cachorro, G. & Díaz Larrañaga, N. (2004). El abordaje de las prácticas corporales en los procesos de mundialización de las culturas. *Revista Trampas de la Comunicación*, N ° 25. La Plata: FPyCS.

Cachorro, G. (2009). Prácticas corporales. Traducción de sentidos en la ciudad. *Revista Pensar a prática*. Goias, Vol 12, N° 2. Recuperado de http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/6326

Cachorro, G. (2010). "Deporte, jóvenes y procesos de subjetivación". En CD Actas de las VI Jornadas de Sociología de la UNLP.

Calveiro, P. (2004). Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina." 1a ed.

ARTÍCULOS 29 / SyV

³ Anónimo. Extraído de la página oficial de Facebook de *Revista Cítrica* el 01 de noviembre de 2017 al cumplirse tres meses de la desaparición forzada de Santiago Maldonado.

- 2a reimp. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- **Elizondo Huerta, A.** (2006). Cuerpo y subjetividad. ¿Un nuevo ordenamiento social? En Cachorro G. (editor) *Cuerpo y subjetividad* (pp. 13-38). La Plata: EDULP.
- **Guatavita Garzon, A.** (2014). "La construcción de sentido de la desaparición forzada en el proceso de memoria de hijos e hijas en Colombia" Tesis para optar por el grado de Magíster en Historia y Memoria, Universidad Nacional De La Plata, Facultad De Humanidades y Ciencias De La Educación, Secretaría de Postgrados, Director: Daniel Kersner, UBA, Codirectora: Sandra Raggio, UNLP, La Plata.
- **Levinas, E.** (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* España: Ediciones Sígueme Salamanca, España, sexta edición. -1ra Edición 1971-
- **Harvey, D.** (2005). El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión. En *Socialist register*, 2004 (enero 2005). Buenos Aires, Argentina: editado por CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.org.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf
- **Heredia, V. y Heredia, J. R.** (noviembre de 2013). El delito de desaparición forzada de *Revista Pensamiento Penal*. Recuperado de http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/cpcomentado/cpc37756.pdf
- Machado Aráoz, H. (2017). 'América Latina' y la ecología política del sur. Luchas de Re-existencia, revolución epostémica y migración civilizatoria. En *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*, Joan Martínez-Alier [et al.]; coordinación general de Héctor Alimonda; Catalina Toro Pérez; Facundo Martín. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Universidad Autónoma Metropolitana; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciccus.
- **Machado Araóz, H.** (2013). Crisis ecológica, conflictos socioambientales y orden neocolonial: las paradojas de nuestrAmérica en las fronteras del extractivismo. En *REBELA*, V.3, N. 1, Out.-
- Machado Araóz, H. (2016). "Catamarca, ¿ciudad indolente? Aproximaciones a la ciudad como tecnología anestésica en contextos de depredación neocolonial". Exposición presentada en la Escuela Temática África América Latina: Sociología de los cuerpos y las emociones. Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES) Institute de Recherche pour le Développement (IRD). Buenos Aires, 24 al 26 de agosto de 2016.
- Porto Goncalvez, C. W. (2017). Lucha por la Tierra. Ruptura metabólica y reapropiación social de la naturaleza. En *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*, Joan Martínez-Alier [et al.]; coordinación general de Héctor Alimonda; Catalina Toro Pérez; Facundo Martín. 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Universidad Autónoma Metropolitana; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciccus.
- **Rovaletti, M. L.** (1998). Corporalidad. El problema del cuerpo en el pensamiento actual. Buenos Aires: Lugar editorial. Pp. 109-119.
- **Segato, R.** (2010). Las estructuras elementales de la violencia. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Cómo citar este artículo

Vergara Duveaux, A. S. (2018). Plantar el cuerpo: la desaparición forzada como negación radical de la subjetividad. El caso de Santiago Maldonado. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/plantar-el-cuerpo

SyV/30 ARTÍCULOS





EN EL PRIMER PERONISMO

Por Dajana Villarreal

Resumen

El presente artículo tiene como principal objetivo analizar el Estado durante el primer peronismo profundizando en las prácticas de acción estatal. Desde esta perspectiva, focalizaremos en aquellas políticas y prácticas orientadas a administrar la prisión, la disciplina y el castigo de *los delincuentes* en el período 1946-1955, teniendo en cuenta el papel que cumplió la figura de Roberto Pettinato dentro de la gestión penitenciaria y las cárceles de la "nueva Argentina". **Palabras clave:** peronismo, políticas penitenciarias, Roberto Pettinato.

A modo de introducción

El análisis de ciertos aspectos del Estado en el gobierno peronista ha sido uno de los fenómenos más trabajados y debatidos de la historia argentina del siglo XX. Numerosos trabajos han tenido como objeto de estudio al Estado durante el peronismo ofreciendo explicaciones sobre su conformación, funcionamiento y relación con diferentes actores políticos y sociales.

Estas investigaciones dieron como resultado el análisis del proceso de ampliación de las funciones estatales a partir de 1943, el cual posibilitó que el peronismo —una vez siendo gobierno— pudiera llevar a la práctica su programa y, en especial, sus políticas sociales¹. Los autores describen la creación a ritmo acelerado de nuevos organismos estatales, la configuración de políticas públicas que se desenvolvieron y la formación de una elite

ARTÍCULOS 31 / SyV

¹ Para un estudio pormenorizado en este sentido se sugiere recurrir a la producción teórica de autores clave en la temática como Patricia Berrotarán, Daniel Campione y Juan Carlos Torre.

estatal que, con viejos y nuevos elementos, sirvió para asegurar desde el Estado la experiencia peronista. Muchos de estos lineamientos políticos no eran completamente una novedad en el clima de ideas de la época y no marcaron solo rupturas; sin embargo, resultaron de importancia dado que los gobiernos anteriores no las habían materializado. Otra de las cuestiones en que los especialistas han puesto particular atención es la conformación de las elites técnicas gubernamentales y las denominadas segundas líneas de gobierno, lineamiento que abordaremos en el presente trabajo.

Coincidimos en la importancia que cumplió la modernización del Estado en este período, que funcionó bajo las reglas de la racionalidad y la planificación, que amplió sus áreas de acción y sus burocracias.

Nuestro análisis tendrá como centro los cambios introducidos en la gestión de Roberto Pettinato en el cargo de titular de la Dirección General de Institutos Penales (desde ahora DGIP).

La historiadora Lila Caimari (2012) demuestra que hubo una nueva conceptualización del castigo en ese período donde el discurso estatal pasó a girar en torno a los derechos del preso. Esta reforma se concretó dentro de un proceso de cambios y amplias trasformaciones sociales, económicas, políticas y culturales, donde el Estado desarrolló políticas públicas orientadas a la protección social.

Las discusiones en torno al sistema penitenciario en la actualidad se han instalado despertando opiniones controversiales que surgen de los discursos provenientes de diferentes actores políticos y de los medios masivos de comunicación. Estos abren el debate a partir de las conocidas problemáticas carcelarias como la superpoblación y el hacinamiento, la corrupción y las posibilidades de resocialización.

Nos resulta valioso elaborar una visión sobre esta etapa para reflexionar cómo la prisión fue mutando y readaptándose hasta hoy, para una mejor comprensión de la historia reciente y para enriquecer los debates actuales.

Roberto Pettinato "un hombre detrás del Hombre"²

Después de la Segunda Guerra Mundial el Estado adquiere un rol protagonista. Un nuevo modelo estatal que va a corresponder con la época. La investigadora Patricia Berrotarán (2003) afirma la idea de que Perón presentaba un plan de gobierno con una nueva forma de concebir el Estado y las políticas públicas, de construir los problemas y las soluciones. En este aspecto también nos resulta importante el papel que cumplieron las instituciones dentro de un período que presentó momentos de tensión y conflicto político.

Debemos tener en cuenta que en octubre de 1946 Juan Perón presentó en la Cámara de Diputados el Plan de Gobierno 1947-1951. En su discurso manifestó sus principales objetivos, teniendo como objetivo central reorganizar la gestión estatal. En sus palabras, describió las carencias de aquellos funcionarios que no poseían los conocimientos adecuados, muchas veces sin vocación, con una pobre cultura general y en cualquier categoría. La reforma tenía como base la racionalización, la eficacia y la planificación y proponía la reforma ministerial.

SyV/32 ARTÍCULOS

² En referencia al trabajo de Raanan Rein (2008). "Los hombres detrás del Hombre: la segunda línea de liderazgo peronista" Sevilla, revista *Araucaria* nro17.

Este es el clima mediante el cual se produce una profunda transformación dentro de las instituciones penitenciarias, acompañando las ideas del momento y con el apoyo del Ejecutivo que facilitó un nuevo andamiaje. Las modificaciones que tuvieron como objetivo cambiar el día a día de los penados se realizaron bajo la gestión de Roberto Pettinato, por eso nos resulta relevante resaltar su liderazgo dentro de este proceso. Él fue el impulsor de las reformas, cuya figura dominó la escena en esos años. Su carrera había comenzado en los niveles más modestos de la burocracia penitenciaria. A diferencia de otros funcionarios, no pertenecía al mundo de los juristas, la criminología o la psiquiatría. Él conocía las cárceles "desde adentro", desde el contacto directo con los penados. Fue ascendiendo en los diferentes puestos de la administración penitenciaria hasta alcanzar el cargo de director general de Institutos Penales, la posición de mayor jerarquía, en 1947. Al asumir estableció como principales pilares la dignificación y el desagravio de los penados³.

Pettinato había colaborado con Juan Perón desde 1943, se había mantenido leal al peronismo y eso le fue retribuido en sus diferentes ascensos. Comenzó su carrera en 1933, a los 25 años siendo cadete y ayudante en la Penitenciaría Nacional. En 1936 fue nombrado subalcalde y en 1939, jefe de la Sección Penal del presidio de Ushuaia. Durante el primer año luego del golpe de Estado de 1943 fue llamado, en primer lugar, a participar en la Secretaría de la Presidencia de la Nación y, luego, se lo designó subdirector general de Propaganda de la Subsecretaría de Informaciones de la Nación. Si bien el paso por este cargo duró poco tiempo, le brindó a Pettinato las herramientas para luego desde la DGIP hacer pública su obra y difundir sus medidas.

En 1945 fue nombrado subdirector de la Penitenciaría Nacional donde manifestó sus ideales de "humanización de los penales" y planteó la intención de construir un campo deportivo. El presidente y la primera dama visitaron la Penitenciaría el 17 de octubre de 1946 demostrando un aval a su gestión. Pettinato ascendió a prefecto mayor y asumió en octubre de ese año la dirección del establecimiento.



Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales (1949). "Visita efectuada a la Primera Dama Argentina, señora María Eva Duarte de Perón, por el Señor Director General de Institutos Penales y personal de la Repartición, a fin de agradecer a dicha dama las mejoras logradas merced a su eficaz intervención" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.179).

ARTÍCULOS 33 / SyV

³ Para un análisis sobre la temática recomendamos las lecturas de los siguientes trabajos: Caimari, L. (2012). Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina 1880-1955. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Cesano, D. (2011). La política penitenciaria dura nte el primer peronismo (1946-1955): Humanización, clima ideológico e imaginarios. Córdoba: Brujas.

Silva, J. «Memoria Académica.» 5 al 7 de diciembre de 2012. Las cárceles de la "Nueva Argentina": Administración del castigo y catolicismo durante el peronismo clásico" http://www.memoria.fahce.unlp. edu.ar/art_revistas/pr.5779/pr.5779.pdf

En enero de 1947 el director general de Institutos Penales de la Nación, el doctor Ortiz, renunció a su cargo para desempeñarse como juez del Crimen de la Capital. Al encontrarse el espacio vacante el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Belisario Gache Pirán, manifestó sus intenciones de continuar con la tradición de nombrar figuras cuyas carreras universitarias fueran de relevancia o bien, personas que tuvieran trayectoria en cargos gubernamentales. A pesar de ello, Perón impuso su decisión y el 25 de enero de 1947 Pettinato asumió la DGIP, esto puso en evidencia el vínculo de cercanía y confianza que existía.

A su vez, él mismo resaltó en sus discursos su experiencia adquirida durante la gestión conservadora mediante el contacto cotidiano con los detenidos. Así Pettinato en 1947 afirmaba:

La acentuada predilección de mi espíritu y la experiencia recogida a través de los años de servicio que he prestado en los dos principales establecimientos carcelarios del país, la Penitenciaría Nacional y el Presidio de Ushuaia, son los elementos primordiales que he tomado como base y guía para el desenvolvimiento de mi acción, acción, que, posiblemente por el entusiasmo y el celo puestos en el cumplimiento del deber, es de una vastedad excepcional (Talleres Gráficos de la DGIP, 1949, p.6).

Desconfiado de los "saberes académicos", defendía el contacto cotidiano con los detenidos como principal herramienta para lograr cambios verdaderos.

Resulta interesante indagar cómo se dio el recorrido de Pettinato como funcionario de gobierno dentro del sistema penitenciario, desde el lugar más modesto de gestión de la prisión hasta convertirse en la imagen de la reforma penitenciaria justicialista. En este sentido, entendemos que su figura puede considerarse dentro de la "segunda línea" de liderazgo peronista. Descartamos la idea de que la concreción de las políticas del peronismo se llevaron adelante sin que exista alguna intermediación entre Perón, Eva y sus partidarios, como afirma Raanan Rein y Claudio Panella (2013) "la premisa de que el peronismo constituía un régimen monolítico y sin fisuras es hoy imposible de sostener" (p.7). Quienes conformaron esta "segunda línea" aportaron sus conocimientos y habilidades en el ámbito político, gremial y empresario, sumando voluntades y reafirmando el apoyo a Juan Perón. Estos "hombres detrás del hombre" no surgen luego del éxito peronista, sino antes y durante la gestión, esto nos indica que participaron sumando su capacidad de gobierno y contribuyeron con las funciones que cumplieron. En palabras de Rein y Panella (2013): "El éxito hubiera sido imposible de lograr sin estos intermediarios" (p.8). Entre estas personalidades podemos mencionar a Domingo Mercante, Ángel Borlenghi, Ramón Carillo y José Espejo dentro de una lista numerosa de figuras que, provenientes de diferentes espacios y con trayectorias diversas, se posicionaron y desempeñaron su labor dentro de la heterogeneidad del movimiento peronista con el apoyo de su líder.

La designación de Pettinato como director de la DGIP debe ser entendida en perspectiva histórica como una ruptura, ya que a la hora de revisar la trayectoria de los tres funcionarios que ocuparon ese cargo desde su origen en 1933 podemos ver que eran abogados graduados en la Universidad de Buenos Aires y, a su vez, contaban con una actuación previa en la burocracia gubernamental. Pettinato no tenía formación universitaria ni una larga carrera en la gestión estatal; en efecto, comenzó a desempeñar cargos de importancia a partir de 1943, solo pocos años antes de alcanzar la máxima jerarquía penitenciaria. Esto nos señala un cambio en las prácticas institucionales a la hora de designar un funcionario.

SyV/34 ARTÍCULOS

Reformas: hacia un intento de "humanización del castigo"

Mediante el decreto N° 35758/47, que se publicó bajo el título *Por la recuperación social del penado*, se reglamentó la Ley N° 11833 del año 1933. La reforma penitenciaria peronista tuvo como centro la dignificación de los penados. Este decreto atendió la situación de las cárceles siguiendo el interés que había sido depositado en la problemática desde años anteriores por parte de la gestión conservadora.

Los gobiernos conservadores de la década de los 30 habían puesto su atención en el estado material de los penales, con la sanción de la Ley N° 11833 y la creación de la Dirección General de Institutos Penales que centralizó la organización a nivel nacional, ya que no había una institución hasta el momento que respondiera a las demandas a nivel nacional. Conjuntamente, se crea en 1936 la *Revista Penal y Penitenciaria* (RPP) donde se refleja el interés del período por parte de criminólogos y funcionarios en generar políticas que dieran respuesta a las problemáticas carcelarias.

La mayor preocupación de la época tuvo su núcleo en resolver las demandas edilicias. Se aplicó el "Plan de construcciones carcelarias" para solucionar, principalmente, la problemática de la superpoblación en los establecimientos penales. Se edificó una cárcel de encausados en la Capital Federal que tendría como destino a los procesados. Se construyeron, entre otras obras de interés, los penales de Rawson y Rio Gallegos y se habilitaron nuevas cárceles en Resistencia y Santa Rosa.

Los funcionarios peronistas continuaron con la agenda penitenciaria ampliando su labor con una nueva mirada sobre la figura de los penados, que fue acompañada por el contexto de debate a nivel internacional que tuvo un sello particular basado en la importancia del vínculo familiar y el deporte como elementos significativos para la recuperación social de los condenados. Se llevaron a cabo medidas que velaron por el respeto por la dignidad dentro de las cárceles. Así, se suprimió el uniforme a rayas, se implementó la indemnización pecuniaria para aquellos que sufrieran accidentes de trabajo en prisión, también se organizó un régimen especial para presos próximos a recuperar la libertad, se eliminaron los grilletes para los traslados y se flexibilizó el régimen de visitas⁴.



Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales (1949). "Reclusos realizando prácticas deportivas en la Penitenciaría Nacional" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.84).

ARTÍCULOS 35 / SyV

⁴ Para un análisis de las políticas penitenciarias durante el peronismo ver la obra de Lila Caimari, capítulo VIII "Que la revolución llegue a las cárceles" en *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la argentina 1880-1955* citado en el presente artículo.

Se incluyó la creación de la escuela Penal Penitenciaria para técnicos en oficios, en equiparación con las escuelas técnicas y en directa relación con el interés nacional de contar con mano de obra especializada. Y con respecto a la capacitación del personal penitenciario, se creó la Escuela Penitenciaria de la Nación "destinada a la formación y perfeccionamiento de los agentes penitenciarios" (Decreto N° 35758/47).

El Instituto de Criminología fue el encargado de realizar las investigaciones criminológicas y científicas sobre el perfil de los condenados. Es relevante indicar, que en este sentido, se manifestó una continuidad con los postulados positivistas de fines del siglo XIX basados en la clasificación de los sujetos y en el ideal resocializador.

La eliminación del uniforme bicolor con rayas horizontales fue una de las primeras medidas. Debemos tener en cuenta que muchas reformas de esta índole fueron llevadas a cabo considerando la importancia del clima de ideas de la posguerra⁵. El 17 de octubre de 1947 fue el día elegido para presentar el nuevo uniforme públicamente, el atuendo de color sobrio y sencillo buscaba respetar "la dignidad humana" abandonando el uso del viejo uniforme "vejatorio". Pettinato el día de la "justicia social" expresó frente al personal y los penados que se cumplía con los requerimientos del presidente de la Nación, General Perón, de que se dejara el estigmatizante uniforme que era un resabio de un sistema penal ya felizmente superado.



Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales (1949). "Uniforme bicolor a rayas suprimido, en comparación con el nuevo uniforme de penados, visto de frente" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.183).

La creación de un Régimen Atenuado de Disciplina se dio en 1947 para los presos que estuvieran cercanos a terminar su condena. Con la intención de evitar el cambio abrupto entre el encierro y el "mundo exterior", es decir, antes de obtener su libertad, los detenidos podían acceder a actividades en espacios comunes, por ejemplo, compartir el almuerzo con otros reclusos o contar con una sala de entretenimiento

SyV/36 ARTÍCULOS

⁵ La condena a los crímenes de tortura y de guerra cometidos en la Segunda Guerra Mundial acompañado de una reflexión sobre la idea de respetar al ser humano en su diversidad. En este sentido, se destaca la importancia de reconocer los derechos humanos a nivel internacional.

y de lectura para las horas libres. Esta medida fue aplicada en la Penitenciaría Nacional, fue celebrada con éxito y presentada por Pettinato en congresos internacionales.

La importancia de la formación de los funcionarios penitenciarios se manifestó en la creación de la Escuela Penitenciaria de la Nación en 1947 destinada a la formación y perfeccionamiento de los agentes penitenciarios, cuya finalidad era la de preparar un personal especializado consciente de su misión.

Los conocimientos que adquiría el personal se orientaban a una sólida formación en cuestiones penales, administrativas y saberes técnicos. La discusión en torno a la capacitación de los funcionarios había comenzado en los años 30 y se concretó dentro de la gestión peronista, siendo considerada un ejemplo. Pettinato presentó el instituto como único en su género en el mundo en cuanto a sus características y organización.

Considerando el trabajo como un eje fundamental para que los detenidos lograsen incorporar hábitos y disciplina, se creó la División de Trabajo Carcelario con la tarea de implementar las medidas necesarias para el desarrollo del trabajo en todas las instituciones penitenciarias. Pettinato (16 de octubre 1947) afirma con seguridad que ningún recluso permanecerá "ocioso", ya que no existe ningún método moralizador superior al trabajo y que su premisa era hacer trabajar a todos los reclusos con espontaneidad y si fuera posible, con alegría.

Dada la diversidad regional que presentaban las cárceles del país, se instauraron dos tipos de capacitación profesional: una urbana y otra rural. En contextos urbanos muy desarrollados se construyeron escuelas industriales y talleres para el aprendizaje de oficios y profesiones, mientras que para los establecimientos ubicados en ámbitos rurales se dispuso la edificación de colonias penales destinadas a la instrucción agrícola.

También se buscó la conservación del núcleo familiar estableciendo un régimen de visitas privadas íntimas para aquellos reclusos casados. Respecto a esto, Pettinato (16 de octubre de 1947) manifestó que el matrimonio era considerado una institución central para la vida en familia y debía ser respetado, por ello la relevancia de mantener el vínculo conyugal.

Esto último conformó la obtención de un derecho para los detenidos y buscó, a la vez, solucionar lo que se consideraba el "problema sexual" en las prisiones, que ya había sido un tema de debate instalado desde décadas anteriores.

Sin duda, uno de los cambios que más trascendió, por su significación, fue la clausura del Presidio de Ushuaia en marzo de 1947. La medida fue presentada por Pettinato como propia y original y comunicada con vigor por la prensa oficialista. Sin embargo, respondía a un pedido histórico por parte de diferentes sectores políticos. La decisión representó terminar con un pasado de horror, en ella se manifiesta nuevamente "el propósito del gobierno de seguir humanizando el régimen penitenciario" (Decreto N° 7577/47). Los argumentos que sostuvieron tal decisión se centraron en aplicar a las modernas técnicas carcelarias las nuevas leyes de justicia social y respeto del factor-hombre, para satisfacer las exigencias de una política criminal racional. Los rigores del clima afectaban la salud de los penados y del personal. Asimismo, la falta de medios de transporte marítimo hacía difícil la organización carcelaria y no permitía que los detenidos pudieran mantener una "vinculación afectiva directa" con sus familiares y esto constituía un factor fundamental para la rehabilitación de los detenidos. Este último aspecto fue muy considerado durante los años de gestión penitenciaria peronista, como mencionamos anteriormente.

ARTÍCULOS 37 / SyV



Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales (1949). "Los últimos reclusos de la ex cárcel de Ushuaia son embarcados en el vapor "Rio Santa Cruz" que los conducirá a Buenos Aires" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.32).

La clausura del penal de Ushuaia por decreto se fundamentó tanto en el aspecto social como en el hecho de que la lejanía del penal representaba un problema económico y administrativo importante. El "trágico penal de Ushuaia" había subsistido contra claros preceptos constitucionales y la "nueva Argentina" no podía contar con un penal tan alejado de su ideal humanizador.



Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales (1949). "Último contingente de reclusos abandonando la ex cárcel de Ushuaia" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.30).

La difusión de las políticas implementadas

Si bien las medidas eran dadas a conocer a partir de diferentes discursos, ese no fue el único medio para transmitir los cambios llevados adelante en la reforma penitenciaria. Lo acontecido en las cárceles no podía ser acompañado del público exterior como cualquier otro evento público o conmemoración. Es por ello que la fotografía fue un elemento clave a la hora de dar a conocer lo que sucedía dentro de los penales. Eso puede verse claramente en los diarios oficialistas, en la *Revista Penal y Penitenciaria* o bien en las *Memorias del Ministerio de Justicia*. Pettinato expresó en diferentes discursos la importancia que tenía informar sobre la obra realizada diariamente a fin de romper

SyV/38 ARTÍCULOS

con la tradicional indiferencia que existía respecto de los asuntos penitenciarios, de manera que todo el mundo supiera lo que ocurría dentro de los muros en las cárceles.

La obra del gobierno era difundida de manera activa a la sociedad. Es relevante hacer referencia a la capacidad que tuvieron los funcionarios durante el peronismo de exponer sus acciones de gobierno.

Se presentaba la obra realizada marcando la diferencia con el pasado, instalando la idea de una reparación histórica; son ejemplos la eliminación de los uniformes "degradantes", el cierre del penal de Ushuaia mancando "el final de una sociedad oscura", los grilletes usados para traslado quedaban atrás para convertirse en piezas de museo representando el castigo de un "pasado oscuro". Un pasado que no tenía en cuenta la realidad de esos hombres como verdaderos sujetos de derecho, un presente que significaba un verdadero cambio de estatus para los detenidos no solo por la mejora en los establecimientos penitenciarios, sino que también los reconocía como audiencia, por ello los penados se convirtieron en los protagonistas de las celebraciones y no faltan fotografías en las cuales Pettinato se dirige a ellos explicando nuevas medidas mientras esos hombres aplauden acompañando el discurso.

Dentro de la prisión el elemento de difusión de la justicia social fue el periódico para reclusos *Mañana* editado por la DGIP para que circule en todas las unidades de su dependencia. La existencia de un periódico para los penados no era nueva, ya desde principios de siglo habían sido publicados periódicos que tenían como objeto poner en contacto a los penados con los sucesos del mundo exterior evitando noticias de crímenes y delitos. Este periódico se encargó de difundir el bienestar de los trabajadores en la "nueva Argentina" que gracias a Juan Perón y Eva gozaban de mejores condiciones laborales. Es así que al igual que en otras instituciones oficiales los detenidos leyeron *La razón de mi vida* y a partir de estas publicaciones conocieron un mundo que no podían vivenciar.

Los logros de su gestión también se dieron a conocer en el ámbito internacional. Con el objetivo de mostrar los éxitos de la "nueva Argentina" en materia penitenciaria se celebró el Primer Congreso Panamericano Penitenciario, que coincidió con el Segundo Congreso Penitenciario Nacional en 1949.

Si bien la capacitación técnica y administrativa fue el eje central de los encuentros, en conjunto con la formación permanente e intercambio de ideas a nivel nacional; estos espacios también fueron establecidos para favorecer la propaganda oficial y dar a conocer los éxitos del gobierno.

Pettinato, en tanto director general de Institutos Penales, no solo llevó adelante la reforma carcelaria sino también desplegó un intenso trabajo editorial con el objetivo de difundir las ideas y las obras de gobierno y participó activamente en conferencias, congresos y disertaciones en el país, en universidades y en el exterior.

A través de diversas estrategias Pettinato logró mantenerse en la gestión a lo largo de todo el gobierno peronista. Al respecto, Silva (2012) señala:

La publicidad que exhibió intensamente sobre la reforma penal como su cercanía y lealtad hacia Perón, el interés por mostrarse como un funcionario público eficiente, la difusión internacional de sus ideas, sus vínculos con académicos y actores políticos, así como el despliegue constante de actividades políticas y partidarias dentro y fuera de las cárceles (p.79).

ARTÍCULOS 39 / SyV

Las medidas realizadas bajo su administración fueron desarrolladas en numerosos artículos de la RPP. Los escritos de Pettinato se basaron en la descripción de los cambios introducidos a partir de la llegada de Perón, con el objetivo de establecer una ruptura con el período anterior y, a su vez, poder comunicar a la sociedad lo que sucedía en las prisiones.

Como ya mencionamos anteriormente, las cárceles fueron escenario de celebraciones y diferentes actos durante esta gestión. El 16 de octubre de 1947 se organizó un evento especial con el fin de festejar el segundo aniversario del 17 de octubre. Pettinato elaboró un discurso para la ocasión que fue enunciado delante de una enorme pintura de Perón sonriendo.



Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales (1949). "Conferencia del 16 de octubre de 1947 en la Penitenciaría Nacional, por el segundo aniversario del 17 de octubre, de la Justicia Social", [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.169).

Resulta notable cómo estas escenas irrumpieron en el contexto de encierro donde se generó una creciente politización. Durante la gestión justicialista los actos político-partidarios aumentaron notablemente. La mayoría de estas conmemoraciones requerían asistencia obligatoria de determinados funcionarios y eran acompañadas de un enérgico discurso y simbología peronista. En este sentido, las ciencias sociales han indagado sobre la importancia de los símbolos y celebraciones peronistas y el grado de "peronización" que adquirieron las instituciones.

Como venimos analizando a lo largo de este artículo, estos eventos dentro de la prisión no solo tuvieron una intención de reforzar el aspecto partidario, sino también poner el énfasis en la acción transformadora del Estado y, a su vez, devolverle a esos sujetos el lugar de interlocutores parte de la sociedad.

Reflexiones finales

Si bien en esta primera indagación hemos podido aproximarnos a las principales medidas de la reforma penitenciaria justicialista, sus formas de difusión y propaganda y al

SyV/40 ARTÍCULOS

rol que Pettinato cumplió formando parte de la "segunda línea" de liderazgo peronista; existen ciertos puntos que nos resultan interesantes, que han sido revisados por diversos autores y deseamos abordar en próximos análisis.

Así nos ocurre con la cuestión del catolicismo en las cárceles en la época. Podemos afirmar que las cárceles justicialistas evidencian un fuerte proceso de cristianización en el período liderado por Pettinato. Durante los años que Pettinato actuó al frente de la DGIP, las ceremonias religiosas fueron descritas y anunciadas en las páginas de la RPP y muchos de los actos festivos de la Penitenciaria Nacional fueron precedidos por celebraciones de misas donde participaban autoridades y penados. Un ejemplo es el cierre del Penal de Ushuaia donde se ofreció una misa en memoria de los empleados y reclusos que fallecieron durante su estadía en la prisión. Eso significa que el catolicismo empapó fuertemente los discursos del director así como también las ceremonias en las cárceles.

Otra perspectiva por revisar es aquella que señala la utilización de la prisión como herramienta de disciplinamiento y silenciamiento de opositores al peronismo provenientes del campo social, el sindicalismo y los partidos más importantes a nivel nacional⁶.

Otra mirada de igual atractivo se centra en establecer cuál fue la relación de los expertos, criminólogos y juristas con la figura de Pettinato. Nos preguntamos si se presentaron tensiones y/o disputas en las prácticas de estos funcionarios dentro de la administración de la prisión.

Por último, consideramos importante dejar en claro que el interés de este análisis no ha sido solamente histórico. Revisar el sistema penitenciario en este período, en realidad, significa intentar encontrar las razones que explican la crisis del sistema carcelario actual y plantearse la relación entre las instituciones carcelarias y los Estados que las administran, de acuerdo a sus modelos económicos y políticos.

Referencias bibliográficas

Berrotarán, P. (2003). Del Plan a la Planificación. El Estado durante la época peronista. Buenos Aires: Imago Mundi.

Caimari, L. (2001). Ciencia y Sistema Penitenciario. En Academia Nacional de la Historia, *Nueva Historia de la Nación Argentina*, "La Argentina del siglo XX", Tomo VIII. Buenos Aires: Planeta.

Caimari, L. (2012). Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina 1880-1955. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cesano, D. (2011). La política penitenciaria durante el primer peronismo (1946-1955): Humanización, clima ideológico e imaginarios. Córdoba: Brujas.

Decreto N° 7577/47. Boletín Oficial N° 15729, Buenos Aires, 25 de marzo de 1947.

Decreto N° 35.758/47. Boletín Oficial N° 15916, Buenos Aires, 19 de noviembre de 1947.

Raanan, R., & Panella, C. (2013). La Segunda Línea, Liderazgo Peronista 1945-1955. Buenos Aires: PUEBLO HEREDERO - EDUTREF.

ARTÍCULOS 41 / SyV

⁶ Para ampliar la información sobre la temática: Nazar, Mariana (UBA). (2007). Los indeseables. Un acercamiento al perfil ideológico de los trabajadores detenidos bajo Poder Ejecutivo Nacional durante el primer peronismo. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán. Disponible en http://cdsa.aacademica.org/000-108/512.pdf

- Silva, J. (2012). Las políticas penitenciarias del Estado nacional entre 1930 y 1960 [en línea]. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2268/ev.2268.pdf
- **Silva, J.** (2012). Las prisiones en la "Nueva Argentina": Reforma penitenciaria, representaciones del castigo y usos políticos de las cárceles en el peronismo clásico (1946-1955). Tesis de maestría. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- **Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales** (1949). Roberto Pettinato "Consideraciones preliminares", Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires.
- **Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales** (1949). "La reforma carcelaria expuesta en la Universidad de Córdoba", Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires
- **Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales** (1949). Roberto Pettinato. "Conferencia del 16 de octubre de 1947 en la Penitenciaría Nacional, por el segundo aniversario del 17 de octubre, de la Justicia Social", Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires.
- Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales (1949). "Último contingente de reclusos abandonando la ex cárcel de Ushuaia" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.30).
- Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales (1949). "Los últimos reclusos de la ex cárcel de Ushuaia son embarcados en el vapor "Rio Santa Cruz" que los conducirá a Buenos Aires" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.32).
- **Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales** (1949). "Reclusos realizando prácticas deportivas en la Penitenciaría Nacional" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.84).
- **Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales** (1949). "Conferencia del 16 de octubre de 1947 en la Penitenciaría Nacional, por el segundo aniversario del 17 de octubre, de la Justicia Social" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.169).
- **Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales** (1949). "Visita efectuada a la Primera Dama Argentina, señora María Eva Duarte de Perón, por el Señor Director General de Institutos Penales y personal de la Repartición, a fin de agradecer a dicha dama las mejoras logradas merced a su eficaz intervención" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.179).
- **Talleres Gráficos de la Dirección General de Institutos Penales** (1949). "Uniforme bicolor a rayas suprimido, en comparación con el nuevo uniforme de penados, visto de frente" [Fotografía]. Memoria y Estadística 1947. Ministerio de Justicia de la Nación: Buenos Aires (p.183).

Cómo citar este artículo

Villarreal, D. (2018). Roberto Pettinato "el hombre detrás del Hombre": políticas y prácticas penitenciarias en el primer peronismo. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

SyV/42 ARTÍCULOS





Por Lautaro Javier Foppiano

Por Lautaro Javier Foppiano

Resumen

El presente artículo tiene por objeto reseñar los principales lineamientos de un proyecto de investigación en curso que se propone analizar los cambios en la concepción y el rol del Estado en la Argentina de mediados de los años treinta, centrando la mirada en los debates periodísticos, parlamentarios y académicos que suscitara la creación del Banco Central de la República Argentina. La propuesta persigue, por tanto, un doble objetivo: por un lado, la identificación de las principales ideas que se ponen en juego en torno a dichos debates (y las consecuentes formas en que los grupos en pugna conciben la relación entre el Estado y la economía); por el otro, reflexionar sobre el proceso de conformación de las elites técnicas estatales a partir de su intervención en las reformas del sistema bancario y monetario. Para ello, insertaremos la propuesta en el contexto del actual debate historiográfico sobre burocracias y saberes estatales, y propondremos un abordaje de las fuentes que nos permita dar cuenta del universo categorial desde el cual los autores del período construyeron su discurso (Palti, 2012), lo que contribuirá a restituir el contexto de enunciación en el que fueron pensadas y puestas en marcha las reformas económicas del período.

Palabras clave: Estado, burocracia, Banco Central, economía dirigida, keynesianismo.

Introducción

El rol del Estado argentino en la década de los treinta ha sido profusamente debatido en el ámbito historiográfico y la literatura que ha abordado el período es claro testimonio

ARTÍCULOS 43 / SyV

de las distintas interpretaciones a las que este ha dado lugar. En efecto, desde una perspectiva de análisis *societalista* (Alford & Friedland, 1991), muchos autores vieron el retorno de la tradicional elite conservadora que configurará un Estado al servicio de las clases propietarias y que, por tanto, prescindirá de ampliar sus bases de sustentación social. Otros autores postulan, desde una perspectiva *dirigencial* (Alford & Friedland, 1991), la emergencia de un Estado modernizador capaz de instrumentar una política económica original sobre la base de una burocracia estatal dotada de un conjunto de flamantes cuadros técnicos que destacaban merced a su alta formación y pericia en materia económica. Se trata, pues, según esta última línea interpretativa, de un Estado que se fija objetivos propios y elabora soluciones técnicas ante una coyuntura de crisis como la de los años treinta; un Estado dentro del cual se abre paso un nuevo actor —el de las elites tecnocráticas estatales— que se muestra capaz de pensar respuestas a una crisis que la clase dirigente tradicional no está en condiciones de enfrentar.

Ahora bien, si uno de los méritos de este último núcleo interpretativo reside en su capacidad de poner en tensión las miradas que redujeron las reformas del período a la mera encarnación de la voluntad y los intereses de actores locales y extranjeros específicos (contribuyendo a pensar dicho tópico desde una mirada que no niegue *a priori* la autonomía de *lo político*), debemos preguntarnos si la centralidad que le confiere al carácter técnico de la burocracia estatal deja suficiente lugar al análisis de actores que también podrían considerarse relevantes (estableciendo, a su vez, categorías analíticas que nos parece necesario explicitar y debatir).

En el presente trabajo nos propondremos, pues, abordar los debates en torno a la creación del Banco Central de la República Argentina (1935) desde una perspectiva capaz de restituir la naturaleza política del mismo, atendiendo a la multiplicidad de actores y de voces que -en virtud del carácter performativo de sus discursos- dieron forma al escenario político del que emergiera la nueva entidad bancaria. La propuesta consiste, pues, en esbozar los lineamientos generales de una interpretación que inscriba nuestro objeto de estudio en el marco de un complejo entramado en el que intervienen elementos de diversa naturaleza que, en el marco de la incertidumbre propia de un período de crisis orgánica, actuaron en forma complementaria. Es probable, por ejemplo, que el proceso de inserción de cuadros técnicos al cuerpo estatal no pueda comprenderse cabalmente si no se lo inscribe en el marco de la crisis de representatividad del sistema político argentino de los años treinta. Podría argumentarse, en efecto, que es ese el contexto en el que se despliega un discurso político tendiente a legitimar las reformas del período dotándolas de un halo de racionalidad económica capaz de resistir los embates de naturaleza política que el oficialismo recibía tanto de la oposición política como del universo periodístico (discurso que, a su vez, resultaba enteramente funcional a un grupo de jóvenes economistas que buscaban legitimar su flamante campo científico y, de modo complementario, dar forma a un espacio laboral promoviendo su inserción en la función pública). Si bien es esta una línea argumental presente en algunos de los más relevantes trabajos sobre el tema (Caravaca, 2012), es menester resaltar que una lectura atenta de las fuentes nos revela la precaución que debemos tener al trabajar con este tipo de hipótesis. En efecto, esta pareciera sostenerse en la supuesta centralidad del argumento de la cualificación técnica como sustento de las reformas económicas del período. Sin embargo, a lo largo del presente artículo intentaremos demostrar que el núcleo de las críticas que afrontaron dichas reformas no se agotaba —ni se centraba— en el señalamiento de un déficit en la formación

SyV/44 ARTÍCULOS

del saber político que las promovía, sino en elementos tan dispares como los objetivos político-electorales no declarados de las mismas, los daños que la alteración del clásico paradigma liberal generaba en la economía local, o el carácter expeditivo de un sistema parlamentario en el que el oficialismo se mostraba poco dispuesto a promover un auténtico debate de las cuestiones de fondo. Es este uno de los aspectos que nuestra investigación se propone discutir.

Puede observarse, en consecuencia, y creemos importante remarcarlo, que el presente no es un trabajo que se inscriba en el campo de la historia económica 1, sino uno que encuentra sus raíces en el registro de la historia política y, más específicamente, en los estudios sobre el Estado que desde hace ya más de dos décadas volvieron a adquirir relevancia en el contexto de la producción historiográfica local e internacional (Skocpol, 1989). Puntualmente, nuestra propuesta se inscribe en el marco de los estudios sobre saberes y burocracias estatales que en los últimos años fueron adquiriendo mayor presencia en el debate historiográfico local, nutriéndose de un conjunto de investigaciones recientes que han contribuido a profundizar nuestro conocimiento del tema (Di Liscia & Soprano, 2017; Palermo & Silva, 2016; Plotkin & Zimmermann, 2012; Caravaca, 2012; Plotkin & Caravaca, 2007).

En efecto, el tipo de indagación que proponemos adquiere sentido si se advierte que la discusión que subyace en medio de los debates que analizaremos es aquella que trata sobre el vínculo entre Estado y economía, asunto de eminente carácter político y de especial relevancia en el contexto de la crisis de los treinta. En efecto, los debates sobre la creación del Banco Central constituyen, a nuestro criterio, un eslabón particularmente relevante de un proceso más amplio, complejo y esquivo de las lecturas lineales, a saber: aquel por el cual el Estado se fue estableciendo como uno de los actores centrales de las políticas públicas en Argentina.

En las líneas que siguen, pues, recorreremos sucintamente los debates parlamentarios, periodísticos y académicos que suscitara la creación del Banco Central —y algunas de las reformas económicas de la primera mitad de los años treinta que lo precedieron—. Para hacerlo, ordenaremos la exposición estructurándola a partir de tres órdenes de interrogantes que han actuado como guía de nuestra investigación y que procuran contribuir a delinear los principales rasgos de una interpretación del entramado *política-técnicos-burocracia* atenta a los matices y la complejidad que todo proceso histórico exhibe**2**.

Impugnaciones al *saber político* y legitimación del campo de la economía estatal

El primero de nuestros interrogantes se relaciona con el tipo de vínculo que, en el contexto de los debates mencionados, se estableció entre la dirigencia política del período

ARTÍCULOS 45 / SyV

¹ Escapa a los objetivos y la naturaleza del presente trabajo la exposición e interpretación de las reformas económicas de los años treinta desde una perspectiva económica. A tales efectos, se recomienda consultar: Rougier & Sember, 2018; Gerchunoff & Llach, 2007; Lidle & Pita, 2011; Cortés Conde, 2001; Lorenzutti, 1996.

² Por tratarse de los avances parciales de un proyecto de investigación en curso, el presente escrito no aspira a brindar respuestas acabadas a los interrogantes planteados, sino que ha sido pensado como una instancia de reflexión crítica capaz de delinear y redefinir el conjunto de interrogantes que dan forma a dicha investigación, sometiéndolos a la lectura crítica de la comunidad académica.

y los técnicos económicos. ¿Qué valoración de ambos reflejan las fuentes del período y a partir de qué tipo de relación contribuyeron para dar forma al proyecto de creación del Banco Central?

Lo que en primer lugar se debe aclarar al adentrarnos en este interrogante es que desde las columnas del diario *La Prensa* y desde las bancadas opositoras del Congreso Nacional, se lanzó una intensa discusión pública que no solo cuestionó las intenciones y las prácticas parlamentarias con las que los proyectos de reforma financiera fueron aprobados, sino que también puso en discusión el rol del Estado en lo que respecta a su margen y capacidad de intervención en la esfera económica, tópico que registraba numerosos antecedentes en la historia argentina y que será particularmente recurrente en los cinco años previos a la creación del Banco Central. En efecto, la década iniciada en 1930 supuso para la Argentina un conjunto de interrogantes, debates y transformaciones que impactaron en forma directa en la esfera estatal. La conjugación de la ruptura del orden constitucional y una crisis internacional de inédita magnitud, dio forma a un complejo proceso de redefinición del rol del Estado en el que se inscribieron los debates de reforma económica que aquí nos ocupan.

He aquí, pues, el marco a partir del cual pensar el vínculo entre dirigencia política y técnicos económicos (entre saber político y saber experto, respectivamente). En efecto, en tanto que orgánica, la crisis de los treinta supuso a su vez una crisis de representatividad que se vio reflejada en una buena porción de las críticas que se esbozaron desde los periódicos y desde el parlamento contra las reformas económicas del período. En el diario La Prensa (18 de mayo de 1935), por ejemplo, se alude al presidente Justo y a sus funcionarios como "gobernantes de recursos fáciles" que, en pos de "sus perspectivas electoralistas y su comodidad presente", rehúyen de introducir reformas económicas capaces de "asentar sobre bases sólidas el crédito y el futuro de la Nación" (p.5). De igual modo, al evaluar y criticar la acción gubernamental referida a las Juntas Reguladoras, el diario *La Prensa* (2 de junio de 1935) es contundente: "El gobierno ha encontrado una nueva renta de la cual no desea desprenderse" (p.6). En efecto, una buena parte de las críticas que el intervencionismo estatal recibe de este periódico se asientan explícitamente en el descrédito de la clase dirigente. Desde una de sus columnas habituales La Prensa (2 de mayo de 1935) llegará a comparar a los políticos con los curanderos, sosteniendo que el grado de peligro que implica este último para el enfermo es idéntico al que los "políticos ignorantes", los "politicastros", implican para sus pueblos —toda vez que "en política (...) el absurdo es cosa corriente y consentida" (p.8).

En idéntica dirección se inscribieron muchas de las críticas que la oposición parlamentaria disparara contra los proyectos de reforma financiera. En ocasión de su discusión en el ámbito del Senado, Lisandro de la Torre acusará una y otra vez al Poder Ejecutivo de perseguir un objetivo no declarado en los proyectos de reforma, a saber: el de emitir en su exclusivo beneficio "muchos millones" de pesos para disponer de ellos "a su antojo, en el momento que se le ocurra, sin consultar al auditorio del Banco

SyV/46 ARTÍCULOS

³ Las críticas que durante los años treinta recibiera el liberalismo económico provenían de variados sectores de la sociedad argentina, y guardaban relación con un pasado que almacenaba el registro de las dificultades y tensiones experimentadas en otras coyunturas de crisis como las de 1873 y 1890. En efecto, la intervención estatal en materia financiera, o la presencia de debates asociados a demandas proteccionistas por parte de sectores ligados a la producción local, no eran elementos nuevos en la historia argentina (Hora, 2000; Caravaca, 2011).

Central." En definitiva, en opinión del Senador por Santa Fe no se trataba sino de un proyecto por el que la nueva entidad funcionaría al arbitrio del gobierno, quien dispondrá así de una importante masa de recursos para expandir su influencia política. Lo que se escondía —lo que "anidaba en el fondo de este proyecto" — no eran, pues, más que "propósitos absorbentes y dictatoriales" (Halperin Donghi, 2007, p.193).

La comprensión de este aspecto del debate nos parece central, dado que las decisiones de política económica no se toman únicamente en función de un determinado corpus bibliográfico de teoría económica, sino en el marco de coyunturas políticas que contribuyen a dictar la dinámica y los mecanismos del debate —incluso mucho más que los reglamentos parlamentarios—, y en el marco también de determinados contextos de enunciación que marcan los límites de lo decible e imprimen a cada concepto una carga valorativa específica que es necesario restituir a la hora de elaborar una interpretación del pasado desde el campo historiográfico. Pues bien, aún sin desconocer la naturaleza de los testimonios hasta aquí citados —que deben ser interpretados en función del debate eminentemente político en el que se inscriben—, es necesario concluir que una parte de las críticas esbozadas hacia la creación del Banco Central, antes que discutir aspectos técnicos del mismo, apuntaban a la posible utilización de los recursos nacionales con fines exclusivamente políticos, entendidos estos en el estrecho marco de lo político partidario y, por consiguiente, contrario a los intereses de la Nación en su conjunto. La fuerza de este tipo de críticas, sin embargo, no solo es atestiguada por fuentes vinculadas a los espacios de oposición política.

El 6 de junio de 1935 el presidente Agustín P. Justo comenzaba su discurso de inauguración del Banco Central de la República Argentina sosteniendo que el proyecto de creación de la nueva entidad bancaria se había caracterizado por su desprendimiento "de toda consideración de orden *político* subalterno" y que entre sus objetivos se hallaba el de "*preservar de toda injerencia política* las funciones de fiscalización y regulación" financiera y monetaria (Ministerio de Hacienda de la Nación Argentina, 1935, p.9). Quien lo sucediera ese día en el uso de la palabra, el ministro de Hacienda Federico Pinedo iría aún más lejos al afirmar que "ni una partícula del oro acumulado por la colectividad argentina con fines monetarios (...) *ha sido tomada por el gobierno*" (Ministerio de Hacienda de la Nación Argentina, 1935, p.17).

La paradójica necesidad del presidente y su ministro de desvincular discursivamente a la flamante institución monetaria del universo político que la estaba creando era expresión del modo en que el oficialismo intentaba hacer frente al fuerte cúmulo de críticas que el proyecto de creación de la nueva entidad bancaria recibiera en el marco del arduo debate periodístico y parlamentario que en estas líneas reseñamos. En efecto, gran parte de la tarea de defensa y legitimación de los proyectos parlamentarios por parte del Poder Ejecutivo estuvo destinada a desprender la creación de la nueva entidad de su carácter político: durante el debate en el Senado del 21 de marzo de 1935, el ministro Pinedo deberá aclarar una y otra vez que "el gobierno no puede influir en las decisiones del Banco", que "no tiene ningún propósito megalómano" y "que no desea tener el dominio absoluto" (*La Prensa*, 22 de marzo de 1935, p.10) de este. Lo cual no resulta extraño si se considera que el argumento central de muchos editoriales en contra de la creación de la nueva entidad consistió en sostener simple y llanamente que "aquellos planes tienen más de *políticos* que de financieros" (*La Prensa*, 20 de marzo de 1935, p.8). *La Prensa* llegó incluso a implementar desde marzo

ARTÍCULOS 47 / SyV

de 1935 una columna especial titulada "La opinión pública y los proyectos financieros" en la que se publicaban cartas de lectores intentando constatar el rechazo de estos al proyecto del Ejecutivo. La presión ejercida por las páginas del periódico fue lo suficientemente fuerte como para que el propio Ministerio de Economía emitiera comunicados oficiales para dar respuesta a las críticas vertidas en sus páginas y que el propio presidente de la Nación admitiera en el ya citado discurso de apertura (1935) que "este Banco se funda contra la opinión que flota en ciertos círculos".

Ahora bien, estrechamente vinculada a estas críticas al sistema político aparece la cuestión de la incorporación de técnicos económicos a la función pública —los portadores del saber experto al que hemos aludido—, que en su mayor parte son jóvenes egresados de la flamante Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires creada en 1913. Incorporación que ha sido interpretada por algunos autores (Caravaca, 2012) como el modo de legitimación e instrumentación de las reformas económicas ante los inéditos e inextricables nudos gordianos que la crisis de los treinta presentaba a la elite gobernante tradicional. En efecto, esta línea interpretativa establece una asociación causal entre, por un lado, la magnitud de los desafíos que la crisis planteaba a la economía argentina y, por el otro, la conformación de elites técnicas estatales capaces de dar respuesta a ese conjunto de desafíos que el saber político tradicional no está en condiciones de enfrentar. Se concluye, así, que el saber político no era ya competente para afrontar un conjunto de reformas que, por su creciente grado de sofisticación, reclamaban el aporte de la profesionalización propia del saber técnico económico. El propio ministro de Hacienda Federico Pinedo sostenía en 1936 que "transformaciones tan profundas como las ocurridas en los últimos años (...) tienen que haber trastornado (...) los programas elaborados para solucionar problemas relativamente sencillos comparados con los actuales". A lo que añadía: "Los hombres políticos de formación espiritual de otra época (...) no podían ser los indicados para embocar esos [nuevos] problemas", dado que sus criterios "resultan de una ineficacia manifiesta para decidir con acierto las cuestiones de organización y de técnica gubernativa que las circunstancias obligan a resolver en términos perentorios" (Pinedo, 1947).

Si bien, como vemos, tal interpretación se respalda en parte en una voz que proviene de las fuentes del período, creemos que los elementos del debate hasta aquí reseñados contribuyen a matizar la centralidad que este grupo de expertos en materia económica adquiere en algunas interpretaciones historiográficas. El debate público sobre las reformas económicas del período no se centró en los aspectos técnicos de estas, sino en una multiplicidad de elementos principalmente vinculados a la crisis de representatividad del sistema político. Acaso el equívoco resida en cuestiones de orden metodológico, a saber: el refrendar acríticamente los testimonios pretéritos desprendiéndolos de sus contextos de enunciación y, por tanto, de su dimensión performativa (Palti, 2012). En efecto, al indagar en las fuentes del período que dieron cuenta de los debates suscitados en torno a la creación del Banco Central nos proponemos operar una restitución de los contextos de enunciación que nos permita analizar no

SyV/48 ARTÍCULOS

⁴ Acaso la riqueza de la mirada del historiador no resida tanto en la posibilidad de refrendar o refutar los discursos que analiza, sino en la de comprender —al considerar la dimensión performativa del lenguaje— las modalidades específicas en las que estos funcionaron en el marco de un escenario político determinado. La caracterización del rol del Estado y del proceso de legitimación del saber económico como soporte de la agencia estatal depende, pues, en parte, del tipo de abordaje metodológico por el que optemos.

solo lo que los actores *dicen*, sino fundamentalmente lo que *hacen* al decirlo (es decir, la *fuerza ilocutiva* de los discursos que dieron forma al debate). Una de las claves para interpretar testimonios como el del ministro Pinedo reside, pues, en la atenta consideración de un contexto político marcado por dos situaciones convergentes: por un lado, una sucesión de gobiernos con equívoca o dudosa legitimidad, sea por su carácter de facto o por su fraudulento origen electoral, que apela a la cualificación técnica de sus funcionarios como instancia de legitimación; por el otro, un grupo de jóvenes profesionales que busca crear un espacio de inserción laboral en la función pública insistiendo en la necesidad de dotar al aparato estatal de una moderna y eficiente burocracia.

Y es a raíz de estas consideraciones que ingresamos en nuestro segundo orden de interrogantes —acaso parcialmente respondido—, a saber: ¿De qué modo deben ser analizados los testimonios que, desde los mismos años treinta, bregaban por la profesionalización de la función pública como único camino para salir de la crisis? Y, más importante aún, ¿debe cernirse el estudio de la conformación del campo de los economistas estatales a los desafíos económicos de la crítica coyuntura de los años treinta, o la conformación del entramado burocracia-política-técnicos puede ser mejor comprendida si se la piensa en el marco de una cronología más amplia? Veamos con cierto detenimiento esta última cuestión.

Las críticas que en el marco del debate de los proyectos financieros se esgrimirán en contra de la dirigencia política no eran en modo alguno novedosas, y creemos que rastrearlas en el tiempo nos posibilitará pensar el proceso de legitimación del saber técnico insertándolo en un marco temporal más amplio, a los efectos de arribar a una interpretación más articulada y abarcativa del período. Resulta interesante constatar, en este sentido, que mucho antes de la crisis de los treinta, específicamente en diciembre de 1922, advertía ya Prebisch desde las páginas de la Revista de Ciencias Económicas sobre la necesidad de contar con una burocracia estatal más calificada. En efecto, a inicios de los años veinte, ante la crisis generada por la desvalorización del ganado vacuno, el por entonces exdirector de Estadística de la Sociedad Rural Argentina reclamaba un tipo de intervención estatal que requería trabajar en favor de una mayor "moralidad administrativa en los funcionarios públicos" ante la existencia de una burocracia con escasa capacidad técnica "en cuya formación han intervenido los apetitos de la política criolla antes que la selección de los más capaces" (Prebisch, 1991). Señalamiento que, por otra parte, también se hallaba presente por fuera del estricto ámbito del debate académico de los años veinte. En efecto, los embates que el gobierno radical recibiera, primero de la oposición política y de la prensa escrita, después de los propios golpistas, apuntaban fuertemente al señalamiento de la demagogia, pero también a la "desorganización administrativa y financiera", al "asalto de las posiciones públicas", al "desbarajuste moral, político y administrativo" y, fundamentalmente, al "auge de la mediocridad" y al "encumbramiento de los menos preparados" (Giménez Pieres, 1931, p.9).

El reclamo por la profesionalización del aparato estatal puede rastrearse, pues, como mínimo, una década antes de la crisis de los treinta. ¿Por qué no pensar entonces el proceso de legitimación del saber experto en materia económica —y la consecuente incorporación de técnicos económicos a la función pública— en el marco de un proceso en el que la crisis de los treinta sea *una* etapa, de cabal importancia desde luego, pero una etapa al fin, antes que su principal detonante?

ARTÍCULOS 49 / SyV

Incluso la necesidad de contar con un Banco Central fue vislumbrada mucho antes de la conformación del campo de los *economistas estatales*. En efecto, desde el primer proyecto presentado por el diputado mendocino Julián Barraquero en 1899, pasando por el que en 1917 presentara Hipólito Yrigoyen para crear el Banco de la República, en más de diez ocasiones se habían presentado proyectos que insistían en la necesidad de contar con una entidad bancaria rectora (Rougier & Sember, 2018; Lidle & Pita, 2011; Lorenzutti, 1996). Es menester concluir, pues, que buscar la especificidad que la crisis de los treinta tuvo en el marco del proceso que aquí se estudia —a fin de cuentas fue en 1935, y no antes, que efectivamente se creó el Banco Central—no debe privarnos, sin embargo, de una lectura capaz de ampliar sus límites cronológicos a los efectos de arribar a una interpretación más coherente y articulada del proceso estudiado.

El problema del marco teórico

Nos queda, por último, un tercer orden de interrogantes por plantear. ¿En qué marco teórico debemos pensar el intervencionismo estatal de la Argentina de 1930? ¿Se desprende del análisis de las fuentes, por ejemplo, el carácter keynesiano de las reformas económicas (Caravaca, 2012)? De no quedar clara esta cuestión, ¿desde qué otras perspectivas puede comprenderse la problemática de la inspiración teórica de las mismas? 5

Una posible vía de acercamiento a dicho problema —a nuestro juicio, no tan prometedora— es la de intentar dilucidar si el Prebisch de 1935 (principal autor del proyecto de creación del Banco Central) se vio inspirado, o no, por ideas keynesianas. Pues bien, en el índice onomástico de la versión corregida y aumentada de los *Escritos* de Raúl Prebisch publicados por la CEPAL en 2006**6**, la primera mención a Keynes data de un conjunto de clases dictadas entre mayo y noviembre de 1946. A partir de aquí hay otras cinco menciones de las cuales cabe destacar una, que constituye un hito en la introducción de la teoría keynesiana en el ámbito universitario local: la *Introducción a Keynes*, publicada por el Fondo de Cultura Económica en 1947. Es decir que la primera exposición ordenada del sistema keynesiano elaborada por Raúl Prebich es doce años posterior a la creación del Banco Central.

Sin embargo, una lectura atenta de las obras anteriores a 1935 revela otras dos menciones, aunque cabe aclarar que constituyen referencias claramente secundarias. La primera de ellas se ubica en un artículo de la *Revista de Ciencias Económicas* referido a la crisis alemana de posguerra, publicado en 1922. En este se recurre a Keynes en dos ocasiones al simple efecto de respaldar datos concretos sobre la balanza de pagos alemana, con dos citas a pie de página en las que se indican las obras de las que se extraen dichos datos: *Las consecuencias económicas de la paz* y *A revision of the Treaty* (que Prebisch conoce, según él indica, por la cita que otro autor hace del mismo). La otra mención —también situada en la *Revista de Ciencias Económicas*— es de

SyV/50 ARTÍCULOS

⁵ La cuestión adquiere relevancia si se considera que algunas investigaciones, a nuestro criterio muy valiosas, proponen leer las reformas del período desde la lógica de una *Argentina keynesiana* (Caravaca, 2012).

⁶ Dicho índice solo recoge las menciones a Keynes en los títulos de los *Escritos* de Prebisch, es decir en aquellos casos en que algún aspecto de la obra del economista británico es central.

1927 y corresponde a un artículo sobre las teorías demográficas en el que Prebisch menciona un prólogo que Keynes escribiera a un libro de Williams referido a los problemas malthusianos del crecimiento poblacional. Hasta donde hemos podido investigar, habrá que esperar hasta 1944 para encontrar una nueva referencia al celebérrimo economista británico en la obra de Prebisch, y no será sino para analizar la disputa en torno a su plan y al de White en el marco de Bretton Woods**7**.

Podemos preguntarnos entonces: ¿conocía Prebisch al menos una parte de la obra de Keynes hacia 1935? La respuesta no admite lugar a dudas: sí. ¿Indica esto, sin embargo, que conocía al autor del sistema keynesiano —sistematizado recién en la Teoría general del empleo, el interés y el dinero de 1936 (Wier & Skocpol, 1993)—, o más bien a un relevante economista cuya voz se iba elevando paulatinamente en el ámbito internacional, como algunos otros autores a los que Prebisch también cita marginalmente en sus obras de estos años? Si bien la resolución de este interrogante es claramente relevante a la hora de caracterizar el modo en que se piensa al Estado en los años treinta, creemos que la opción metodológica más conveniente no es la de intentar determinar cuánto de keynesiano tenía Prebisch en 1935 a partir del estudio minucioso de su obra —lo que siempre dará lugar a la controversia—; sino la de restituir, siguiendo los lineamientos de lo que se conoce como nueva historia intelectual (Palti, 2012), el contexto de enunciación desde el cual fueron pensadas y elaboradas las reformas económicas del período.

Pues bien, a la hora de indagar en las fuentes en qué términos concretos fueron postuladas, defendidas e impugnadas dichas reformas, descubrimos que cuando la crítica no reposaba en la crisis de representatividad del sistema político argentino, rondaba en torno a los debates que a nivel mundial generaba un tópico parcialmente cubierto en la actualidad por la historiografía: el de la economía dirigida (Bacolla, 2008; Caravaca, 2011; Persello, 2017). En efecto, sostenía Alejandro Shaw en el marco de una conferencia brindada en la Academia Nacional de Ciencias Económicas en 1933: "Entran el mundo y la República Argentina en una época de economía dirigida**8**; quienes más pronto se adapten a esta nueva modalidad, serán los que menos sufrirán" (Shaw, 1933). En igual sentido el dirigente socialista mendocino Benito Marianetti sostendrá, en 1937, que la economía dirigida "es, quiérase o no, el tema del momento" (Olivari, 1937, p.2). Y como tal fue utilizado en las páginas de los principales periódicos del período para interpretar el nuevo rol que el Estado debía adquirir en un contexto de crisis como el que se vivía. Para los editorialistas del diario La Nación, por ejemplo, "así como el libre cambio es un error cuando impera el proteccionismo en el resto de la tierra, la economía dirigida es una necesidad cuando la actividad de la producción mundial está sujeta a las condiciones dictadas por los intereses de los

ARTÍCULOS 51 / SyV

⁷ No se desconocen aquí los cuatro artículos de Keynes publicados en The Times con los que Prebisch tomara contacto en 1933 (Cortés Conde, 2001; Fernández López, 1996). El contacto con estos, sin embargo, es atestiguado por rememoraciones posteriores de Prebisch antes que por sus escritos del período, y debe ser tratado con las consideraciones propias del tipo de fuentes con el que se trabaja en la historia oral (Cataruzza, 2012).

⁸ Concepto que también debe ser utilizado para pensar el proceso de conformación del campo de la economía estatal. En efecto, sostiene Shaw en el marco de dicha conferencia que "la base de una economía dirigida es tener una *verdadera administración*, es decir, un cuerpo de empleados *de carrera*, estables y *libres de presión política* para su nombramiento y su desenvolvimiento (...) El primer paso a dar, imperiosamente necesario, es crear la carrera administrativa y cuerpos técnicos de asesores." (Shaw, 1933)

pueblos extranjeros" (La Nación, 9 de abril de 1935, p.6). En opinión de otros analistas, en cambio, la crisis era precisamente el fruto de la reformulación del rol del Estado en la economía -reformulación a la que se le asignaba un nombre preciso: economía dirigida-. Fue precisamente en esta línea de razonamiento que se inscribieron los editoriales del diario La Prensa que con más virulencia y profundidad analítica atacaron las reformas económicas del período. Hecho que se ve reflejado por las obras del propio Prebisch, que registran una clase de 1936 específicamente destinada a discutir las interpretaciones que asociaban dichas reformas con los preceptos de la economía dirigida (Prebisch, 1991). ¿Podemos, pues, desde el campo historiográfico, construir una representación del pasado que soslaye la presencia de un concepto tan vigente en los debates del período?

Creemos que el valor del tipo de indagación que aquí se propone —deudora, como dijimos, de los aportes metodológicos de la nueva historia intelectual— consiste, pues, en restituir la fuerza ilocutiva de conceptos como "economía dirigida", a los efectos de articular una interpretación historiográfica capaz de conocer y comprender el universo categorial desde el cual se dieron los debates sobre el vínculo entre Estado y economía en la Argentina de los años treinta 10.

Por último, creemos pertinente señalar que el análisis del marco teórico de las reformas económicas de los años treinta no debe conducir a soslayar los matices y contradicciones propios de toda época de crisis. En efecto, en los debates parlamentarios del período no faltaron los legisladores que, tras reconocer explícitamente su adhesión al liberalismo económico, acompañaron con su voto reformas inspiradas en los principios de la economía dirigida, acaso estimulados por un pragmatismo que los presentaba como la única forma de ajustarse a una coyuntura particularmente crítica (Persello, 2006). Paradoja que se hacía también presente en las columnas de opinión de un diario como *La Nación* que, tras sostener la necesidad de impulsar una política de *economía dirigida*, reconocía en el mismo editorial que "la economía liberal y el libre cambio son, sin duda, los sistemas más eficaces para el progreso y la prosperidad de los

SyV/52 ARTÍCULOS

⁹ Si bien no abordaremos aquí la ardua labor de definir "economía dirigida", bastará con señalar que el término había adquirido desde sus inicios dimensiones demasiado generales y delimitaciones poco precisas. En la concepción de Bertrand de Jouvenel, quien escribe un libro sobre el tema en 1929 y es reconocido por Olivari (1937) como el creador del concepto, se trataba de la adopción de medidas tendientes a dirigir las acciones humanas, sin forzarlas, en función del bien general. Podía incluir, por tanto, en opinión del polifacético intelectual francés, desde la planificación de las grandes líneas de la política económica hasta la ejecución directa de la producción. En opinión Raúl Prebisch, quien por entonces ocupaba el cargo de director general del flamante Banco Central, la economía dirigida era un sistema en el que la producción, la distribución y el consumo se veían sometidos a la regulación estatal, reemplazando así el sistema de la libre concurrencia y quitando de las manos de los agentes privados elementos de suma importancia para la vida económica (Prebisch, 1936). Se trataba, por tanto, de un concepto ambiguo y equívoco que por ello mismo se podía aplicar tanto a la experiencia de la Rusia soviética como a la de la Italia fascista. La presencia del tópico en el ámbito internacional puede atestiguarse aludiendo al Congreso Internacional de Economía Dirigida desarrollado en Ámsterdam en 1931, o a la considerable cantidad de trabajos publicados en los años treinta por autores europeos (Sombart, 1932; Bodin, 1937; Olivari, 1937).

¹⁰ A modo de ejemplo, bastará con señalar que "economía dirigida" no era un simple concepto sobre el que un grupo de intelectuales discutía desde las páginas de revistas especializadas que poca llegada tenían al gran público. El tópico se hallaba también presente en el universo político y en el periodismo gráfico, y registraba una intensidad de la que aquí —dados los límites del presente trabajo— solo se presentó una pequeña muestra.

pueblos" (9 de abril de 1935, p.6). La presencia de tal afirmación en 1935 debiera prevenirnos contra las categorizaciones taxativas con que pensar un período de crisis en el que la contingencia y el pragmatismo podían imponerse a los principios dogmáticos.

Aun cuando la naturaleza y los límites del presente artículo nos impidan un desarrollo *in extenso* de estas cuestiones, creemos que los elementos señalados alcanzan para justificar la necesidad de un abordaje capaz de restituir el contexto de enunciación desde el cual fueron pensadas las reformas económicas en la Argentina de mediados de los años treinta, a los efectos de arribar a una conceptualización dotada de la mayor relevancia explicativa posible.

Conclusiones parciales

El presente artículo tuvo por objeto delinear algunos de los principales rasgos que, a nuestro criterio, debe contemplar una interpretación compleja y articulada de las transformaciones en la concepción y el rol del Estado en la Argentina de los años treinta. Antes que brindar respuestas completas y acabadas a los problemas planteados, su objetivo fue el de reflexionar sobre los lineamientos generales y los avances parciales de una investigación en curso.

En este sentido, creemos haber aportado elementos para sostener, en primer lugar, que el proyecto de creación del Banco Central desató un intenso debate que puso de relieve las distintas concepciones que sobre el Estado circulaban en la época y, en segundo lugar, que su indagación —al restituir el carácter político del debate— nos resultará útil para profundizar nuestro conocimiento de las conceptualizaciones con que se ha pensado hasta aquí al Estado y a las reformas que este emprende en los años treinta. Creemos, a su vez, que el análisis de las mismas no puede ser escindido de un proceso que, a nuestro juicio, lo enmarca y lo sostiene: el de la legitimación del saber económico como sustento de la agencia estatal. Proceso que nos hemos propuesto pensar a partir de la articulación de los siguientes elementos: la formación de un cuerpo de economistas profesionales cuya raíz puede rastrearse al menos dos décadas antes de los años treinta (Plotkin & Caravaca, 2007), acompañado de una paulatina pérdida del prestigio social de la clase dirigente y de la eclosión de una crisis económica que inaugura un proceso de reformas que intentarán legitimarse socialmente recurriendo a un discurso que subrayaba la necesidad de construir un aparato burocrático capaz, eficiente y cualificado para su implementación.

No se trata, desde luego, de negar la contribución de figuras como Prebisch en las reformas económicas implementadas durante la gestión Pinedo en el Ministerio de Hacienda, o de quitar peso a la incorporación de técnicos en un Estado que —en el marco del proceso de redefinición que brevemente hemos analizado— profundiza o extiende su influencia en diversas áreas. Se trata, por el contrario, de interpretar estos elementos como parte de un complejo entramado en el que parecieran aunarse las necesidades de una dirigencia política que se ve impugnada por diversos sectores sociales, con las de un grupo de técnicos que comienza a abrirse paso en la función pública y necesita, por tanto, esgrimir argumentos para que el saber político reconozca la relevancia del saber experto del que son poseedores. La propuesta consiste, pues, en operar desde el campo historiográfico una restitución de los contextos de enunciación capaz de rescatar la fuerza ilocutiva de los discursos que unos y

ARTÍCULOS 53 / SyV

otros esgrimían. Se trata, a fin de cuentas, de incorporar estos elementos a una interpretación historiográfica capaz de dar cuenta de la complejidad, el dinamismo y los matices que todo proceso histórico exhibe.

Referencias bibliográficas

- Alford, R. & Friedland, R. (1991). Los poderes de la teoría. Buenos Aires: Manantial.
- **Bacolla, N. A.** (2008). Debatiendo sobre lo incierto. La crisis del treinta en la tinta de sus actores e intérpretes. *Estudios Sociales* (35), 61-89.
- Bodin, C. (1937). Economía dirigida, economía científica. Santiago de Chile: Ediciones Ercilla.
- **Caravaca, J.** (2011). ¿Liberalismo o intervencionismo? Debates sobre el rol del Estado en la economía argentina (1870-1935). Buenos Aires: Sudamericana.
- **Caravaca, J.** (2012). La Argentina Keynesiana. Estado, política y expertos económicos en la década de 1930. En M. Ben Plotkin, & E. Zimmermann, *Las prácticas del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.
- **Caravaca, J.** (2013). Raúl Prebisch, la economía y los economistas. Entre una crisis y la crisis, 1930-1935. *Estudios del Desarrollo, II,* 105-132.
- **Cataruzza, A.** (2012). Dimensiones políticas y cuestiones historiográficas en las investigaciones históricas sobre la memoria. *Storiografia*(16).
- **Cortés Conde, R.** (diciembre de 2001). Raúl Prebisch: Los años de gobierno. *Revista de la CEPAL*(75), 83-87.
- Curanderos y politicastros. (2 de mayo de 1935). La Prensa, p. 8.
- **Di Liscia, M. S., & Soprano, G.** (2017). Burocracias estatales: problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- El Banco Central y sus funciones esenciales. (18 de mayo de 1935). La Prensa, p. 5.
- El criterio presidencial sobre la industria agrícola. (2 de junio de 1935). La Prensa, p. 6.
- El Senado aprobó ayer los proyectos financieros del Poder Ejecutivo. (22 de marzo de 1935). *La Prensa*, p. 10.
- **Fernández López, M.** (1996). El ciclo económico argentino: estudios de Raúl Prebisch. (Universidad de Buenos Aires, Ed.) *Ciclos* (10), 17-32.
- **Gerchunoff, P., & Llach, L.** (2007). El ciclo de la ilusión y el desencanto. Buenos Aires: Emecé Editores.
- **Giménez Pieres, J.** (1931). La Revolución del 6 de Setiembre de 1930. Su motivo, sus hombres, su gobierno. Buenos Aires.
- **Halperin Donghi, T.** (2007). *La República imposible* (1930-1945). Buenos Aires: Emecé Editores.
- **Hora, R.** (octubre-diciembre de 2000). Terratenientes, empresarios industriales y crecimiento industrial en la Argentina: los estancieros y el debate sobre el proteccionismo (1890-1914). *Desarrollo Económico Revista De Ciencias Sociales. IDES*, 40(159), 465-492.
- La solidaridad partidaria en los asuntos económicos y financieros. (20 de marzo de 1935). La Prensa, p. 8.
- **Lidle, P. C., & Pita, J. J.** (octubre-diciembre de 2011). Historia de la creación del Banco Central de la República Argentina. *Ensayos Económicos*(64), 117-139.
- **Lorenzutti, J.** (1996). Dinero, política y bancos. Historia del Banco Central de la República Argentina. Buenos Aires: Ediciones Dunken.
- Ministerio de Hacienda de la Nación Argentina. (1935). Inauguración del Banco Central de

SyV/ 54 ARTÍCULOS

- la República Argentina. Buenos Aires: Gillermo Kraft Ltda.
- Olivari, R. (1937). *Economía dirigida*. Buenos Aires: Imprenta federación gráfica bonaerense. Palermo, S., & Silva, J. (2016). Expertos, burocracias y política de masas en Argentina. *Estudios Sociales del Estado*, 2(3), 6-21.
- Palti, E. (2012). Giro lingüístico e historia intelectual. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.Persello, V. (enero-julio de 2006). Partidos políticos y corporaciones: las juntas reguladoras de la producción, 1930-1943. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani(29), 85-118.
- **Persello, V.** (2017). La Comisión de Control de Cambios. Burocracia y "economía dirigida". En M. S. Di Liscia, & G. Soprano, *Burocracias estatales. Problemas, enfoques y estudios de caso en la Argentina (entre fines del siglo XIX y XX)* (págs. 99-118). Rosario: Prohistoria Ediciones.
- **Pinedo, F.** (1947). En tiempos de la República (Vol. IV). Buenos Aires: Editorial Mundo Forense.
- **Plotkin, M., & Caravaca, J.** (octubre-diciembre de 2007). Crisis, ciencias sociales y elites estatales: la constitución del campo de los economistas estatales en la Argentina, 1910-1935. *Desarrollo Económico, Revista de Ciencias Sociales*, 47, 401-428.
- **Plotkin, M., & Caravaca, J.** (2013). Publicaciones especializadas y liberalismo periférico. Notas sobre la transmisión de ideas económicas en Argentina. 1879-1890. *Revista de Indias, LXXIII*(257), 55-80.
- Plotkin, M., & Zimmermann, E. (2012). Las prácticas del Estado. Buenos Aires: Edhasa.
- Prebisch, R. (1991). Obras. 1919-1948 (Vol. I). Buenos Aires: Fundación Raúl Prebisch.
- **Rougier, M., & Sember, F.** (2018). Historia necesaria del Banco Central de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- **Sidicaro, R.** (1993). *La política mirada desde arriba. Las ideas del diario La Nación.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- **Skocpol, T.** (enero-marzo de 1989). El Estado regresa al primer plano: estrategias de análisis en la investigación actual. *Zona Abierta*(50), 71-122.
- **Sombart, W.** (1932). El porvenir del capitalismo. *Revista de Occidente*.
- **Wier, M., & Skocpol, T.** (1993). Las estructuras del Estado: una respuesta "keynesiana" a la Gran Depresión. *Zona Abierta* (63-64), 73-154.

Cómo citar este artículo

Foppiano, J. L. (2018). Saber experto y saber político en los debates sobre la creación del Banco Central. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

ARTÍCULOS 55 / SyV





Por Antonella Ursino

Resumen

El presente trabajo se propone abordar algunos problemas que desarrollaron las corrientes críticas de la educación: la reproducción del capital cultural y su relación con los aparatos ideológicos del Estado, la teoría eficientista y la pedagogía de la liberación. En la primera parte, se analizará el impacto del sistema capitalista en la sociedad y la pedagogía en relación con dos escenas de la película chilena *Machuca* (2004), dirigida por Andrés Wood. En la segunda parte, se reflexionará en torno a los focos de resistencia que se presentan en el filme, pero que también permiten pensar la convivencia de cosmovisiones del mundo tanto en la esfera educativa como en la económica, social y política.

El análisis se compondrá de una articulación entre las temáticas que trabajan las corrientes críticas con la película chilena que relata la historia de Gonzalo Infante y Pedro Machuca en el marco de un proyecto educativo que desafía los modos de relación social planteando instancias de respeto e igualdad. Se prestará atención al contexto sociohistórico en el que se expresan las distintas posiciones de los sectores sociales presentes en el filme que dan cuenta de la reproducción social y de la resistencia ligada a la transformación.

Palabras clave: corrientes críticas, Machuca, reproducción, transformación, educación.

A modo de introducción

Las corrientes críticas surgen frente a una necesidad de reinventar el curso de la educación al hacer foco en una visión reflexiva de la realidad que cuestiona la reproducción cultural y discute el rol de la institución escolar como formadora de seres "aptos" para el sistema social dominante. Desde estas corrientes se cuestiona el impacto del capitalismo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como también los modos de socialización expresados en la división de clases. Esta primera aproximación

SyV/56 ARTÍCULOS

demuestra que las corrientes críticas son las encargadas de desarrollar en su tesis central el carácter indisociable de la educación con el resto de las esferas socioeconómicas y político-culturales, que alude a un "deber ser" con fuerte impronta de los sectores dominantes.

Henry Giroux (1990) desarrolló un análisis sobre la Escuela de Frankfurt en el que explica la importancia de la mirada crítica —opuesta al positivismo racionalista— como primer paso de la lucha, la emancipación y la transformación social. Existe un fuerte cuestionamiento al positivismo que justifica desde el atributo de la razón humana a todo acto acrítico que solo valora lo fáctico por sobre las dimensiones de la reflexión y la acción.

Al mismo tiempo y retomando a la Escuela de Frankfurt, Giroux (1990) sostiene que las escuelas son agentes de reproducción cultural y social de las ideologías dominantes. Este aspecto crítico está directamente ligado a la tesis central de Bourdieu y Passeron (1995) sobre la reproducción del capital cultural dominante al relacionar a la escuela con los distintos modelos económicos, sociales, políticos y culturales que determinan la sociedad que se quiere construir, es decir, los sujetos útiles que se necesitan. La reproducción desde las corrientes críticas nos habla de dimensiones interrelacionadas que dan cuenta de la construcción desigual de la realidad donde los "más aptos" para un sistema capitalista en crecimiento son los que alcanzan sus objetivos.

Para analizar estas cuestiones y comprender otra visión de la realidad vinculada a la liberación y a diversos ejemplos de opresión social, tomamos el caso de la película *Machuca* (2004) dirigida por Andrés Wood, que relata la historia de Pedro Machuca y Gonzalo Infante, dos chicos con realidades diferentes: Machuca proviene de sectores marginales y Gonzalo pertenece a la clase alta chilena. Ambos entablan una amistad en el marco de un experimento realizado por el rector del colegio Saint Patricks, el Padre McEnroe, que buscaba mediante la incorporación de chicos del poblado en la escuela de élite, el respeto, la integración y la igualdad en las relaciones sociales, así como también una mirada crítica de la realidad social en la que los estudiantes estaban inmersos. A partir de allí, se van desarrollando distintos sucesos en el filme que tienen que ver con el clima de época y las experiencias y conocimientos que adquieren Machuca e Infante dentro del contexto de agitación social que se vivía en Chile en aquel momento.

La película está inspirada en la vida del Padre Gerardo Whelan en el Saint George College. Desde el Ministerio de Educación de Chile, en pleno gobierno de Salvador Allende (previo al golpe de Augusto Pinochet), se estableció un sistema de becas para integrar a niños de sectores marginados al sistema educativo.

A lo largo del filme se observan rasgos de los abordajes de las corrientes críticas que se detectan, especialmente, en la fuerte relación entre la institución escolar y la política gubernamental de aquel momento en vista de un golpe de Estado devastador.

El presente trabajo intenta dar cuenta de diferentes aspectos que trabajaron las corrientes críticas, visibles en el filme escogido, partiendo de las teorías de la reproducción que abordan Pierre Boudieu y Jean-Claude Passeron, Louis Althusser y Gimeno Sacristán desde distintos enfoques que se entrecruzan en un punto específico: una crítica sostenida al sistema capitalista y a la reproducción de la desigualdad social mediante las instituciones, entre ellas, la escuela.

En la segunda parte del trabajo, se abordará la liberación en condiciones de opresión social que indican una presión y legitimidad de una cultura dominante y un tipo

ARTÍCULOS 57 / SyV

de hombre útil para el mundo —nuevamente encontramos relación con los autores de la reproducción—. Además, se atenderán los focos de resistencia que convergen en la escuela para demostrar que esta institución, además de ser un espacio reproductor de desigualdades, también es un espacio de disputa hegemónica entre grupos dominantes y subordinados donde puede desarrollarse el pensamiento crítico.

Machuca: una reflexión desde la reproducción

Para poder analizar algunas de las problemáticas que se plantean desde las corrientes críticas de la educación resulta interesante observar dos escenas de la película *Machuca* que visibilizan los efectos de pensar un solo tipo de educación, así como también un solo tipo de "hombre ideal". Uno de los puntos más interesantes de la película es la posición de los padres de los estudiantes —como veremos más adelante, cuando analicemos una escena que los tiene como protagonistas— quienes representan a los productos educativos, en términos de Gimeno Sacristán (1992) al establecer la comparación entre la fábrica y la escuela. Esto demuestra la efectividad de la reproducción a partir del trabajo pedagógico que instala un *habitus* para lograr la proliferación del capital cultural dominante (Bourdieu y Passeron, 1995). En este punto es importante destacar que, siguiendo esta línea de la reproducción, la clase dominante es la que instala el capital cultural que desprestigiará y expulsará a quienes no cumplan con las condiciones de dominación.

En consonancia con estas ideas, en las siguientes escenas también toman protagonismo los llamados aparatos ideológicos del Estado (AIE) que presenta Louis Althusser (1988): la iglesia, la escuela y la familia.

Por último, como se ha señalado, también se verá en esta primera parte del trabajo cómo la película encuentra relación con los postulados críticos de Gimeno Sacristán (1992) sobre la pedagogía por objetivos que vincula el proceso de enseñanza y aprendizaje con la organización taylorista de la industria en las fábricas.

A continuación, se intentará analizar, a partir de las dos escenas escogidas, cómo opera la reproducción de un solo tipo de hombre: el útil para la sociedad, el "producto elaborado" que sirve de modelo para moldear la "materia prima"; el adulto y el niño, respectivamente.

Escena I

Cuando el padre de Machuca lo encuentra con su amigo Gonzalo le dice: "¿Sabes dónde va a estar tu amigo en 5 años más? Entrando a la universidad. ¿Y tú? Vas a estar limpiando baños. En 10 años más tu amigo va a estar trabajando en la empresa del papito ¿y tú? Vas a seguir limpiando baños. Y en 15 años más tu amigo va a ser dueño de la empresa del papito ¿y tú? Adivina. Vas a seguir limpiando baños. Tu amigo para ese tiempo ni siquiera se va a acordar de tu nombre".

Escena II

En la iglesia de la escuela se reúnen el Padre McEnroe junto con los estudiantes y sus padres. Se discute sobre el proyecto de inclusión que se estaba llevando a cabo en la institución y aparecen diversas opiniones: algunos de los padres apoderados del colegio responsabilizan a los chicos nuevos por supuestas agresiones a sus hijos. Plantean

SyV/ 58 ARTÍCULOS

que los estudiantes becados y sus familias son, en realidad, ajenos a la institución y no deben siquiera conocerse con los demás. La madre de Gonzalo Infante plantea diferencias entre un grupo y otro: "No se deben mezclar peras con manzanas", señala. Sin embargo, también aparecen voces disidentes en el seno de la propia comunidad fundadora. Entre sus exponentes se encuentra el padre de Gonzalo, partidario del gobierno de Salvador Allende y las nuevas políticas de inclusión. Este se manifiesta a favor de la integración entre pobres y ricos, aludiendo a un modo de ver el mundo que no entiende de distinciones de clase. Por ello, avala las decisiones del Padre McEnroe. Al mismo tiempo, la madre de Pedro cuenta que siempre culpaban a su padre cuando había algún problema en el trabajo y sugiere que los culpables siempre son los mismos: los pobres. Invita a la reflexión: "¿Cuándo se van a hacer las cosas de otra manera?".

Análisis de la escena I

Se presentan dos claves. En principio, la pedagogía por objetivos que se explica en un mal producto si pensamos la comparación que analiza Gimeno Sacristán entre la fábrica y la escuela. El "pobre" es ese mal producto que se descarta, es esa persona que no sirve al sistema político y económico.

El padre de Machuca naturalizó una cuestión fundamental: los pobres son los excluidos del sistema pero también son los malos productos, los ineficaces. El niño sin moldear (equiparado a la materia prima de producción) nunca alcanzará el modelo adulto, es decir, el producto elaborado que actúa como ejemplo y prototipo para nuevos productos/sujetos. Dice Gimeno Sacristán (1992):

La sociedad industrial basada en el dominio de las fuerzas naturales que le ofrece el singular desarrollo de la tecnología moderna, junto a la idea básica de que el progreso es fundamentalmente de orden material y económico, no puede exigir sino la firme aplicación de los enfoques eficientistas e instrumentalistas en la educación que ha de ayudar a conseguir ese progreso (p.8).

Esas percepciones son las que se reproducen desde la escuela mediante la autoridad pedagógica que opera desde el trabajo pedagógico, legitimando y deslegitimando la cultura (Bourdieu y Passeron, 1995). Esto se expresa en los dichos del padre de Pedro Machuca puesto que esa instancia de internalización de los roles humanos en función de su situación económica es la que habilita la penetración del discurso/enfoque eficientista que equipara el proceso educativo con el proceso industrial.

Pero en el caso del filme, el objetivo educativo del Padre McEnroe —basado en un modelo de enseñanza y aprendizaje impulsado por el Ministerio de Educación de Chile en pleno gobierno de Salvador Allende— presenta una alternativa para repensar el sistema educativo mediado por las relaciones de los sujetos sociales.

En esta línea, se puede percibir en esta escena la efectivización de las operaciones de los AIE expresados en las palabras del propio padre de Machuca: cuando habla de los roles futuros tanto de Infante como de su hijo, se entiende una distinción ideológica que explica cómo el aparato de la familia moldea y reproduce la fuerza del trabajo en tanto unidades de producción y consumo determinadas por la clase social.

Desde la mirada del padre de Machuca, entonces, una persona pudiente (Infante y su familia) no tendrá el mismo trabajo o bien la misma realidad que una persona

ARTÍCULOS 59 / SyV

marginada y excluida de la sociedad como Machuca y su familia, quienes terminarían haciendo trabajos que la clase alta no se atrevería a hacer porque esos trabajos insalubres son "para los pobres", para aquellos sujetos que por "no haberse esforzado lo suficiente" no han llegado a tener un estatus de vida que sí tienen los adinerados del sistema.

Para finalizar con el análisis de esta escena, Bourdieu y Passeron (1995) sostienen que frente al reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante se expresa un reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural; es decir que se excluye, una vez más, la cultura diferente, la otra cultura. Sobre ello, explican:

En una formación social determinada, el trabajo pedagógico por el que se realiza la autoridad pedagógica dominante, tiene siempre la función de mantener el orden, o sea, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, en tanto que tiende, ya sea por la inculcación o por la exclusión, a imponer a los miembros de los grupos o las clases dominadas el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y a hacerles interiorizar, en medida variable, disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca los intereses, materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes (p.20).

Análisis de la escena II

Por un lado, se observa que algunos padres sostienen un discurso conservador, amparándose en valores insertos en una lógica erigida desde una posición dominante. El mérito individual, el uso de la razón, el criterio, la moral y la vocación, parecieran ser condiciones dignas de aquellos que solo pueden pagarlas.

Por otro lado, un sector propone que la educación se funde en principios de igualdad, solidaridad, tolerancia y respeto, queriendo dar cuenta de que se trata de un derecho inherente a todos los estudiantes, no solo a los hijos de las familias más pudientes. Esta postura contrasta con la anterior, pues contempla y valora las experiencias y realidades de todas las personas presentes en el recinto, dejando bien en claro que el origen social no puede condicionar el acceso a un derecho que debe ser igual para todos.

Se deja entrever así el contexto social y político propio del momento histórico que atravesaba la sociedad chilena. Había una fuerte disputa entre dos modelos de país, dos concepciones distintas de la sociedad y sus instituciones: el socialismo y la derecha chilena, una de las más cruentas de Latinoamérica que termina por instalar una dictadura en todo el territorio.

Encontramos en esta segunda escena un entrecruzamiento de lógicas y cosmovisiones que representan la reproducción del capital cultural dominante logrado a partir de una perdurabilidad del *habitus* mediante un trabajo pedagógico que llevan a cabo las distintas autoridades pedagógicas ubicadas tanto en la escuela como en la familia. Bourdieu y Passeron (1995) afirman:

La productividad específica del trabajo pedagógico, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el habitus que produce es 'duradero', o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada (p.16.).

SyV/60 ARTÍCULOS

El habitus duradero es lo que determinará, en primera instancia, el primer paso del intento por amalgamar la sociedad. No hay lugar para la heterogeneidad en la visión de alguno de los padres más pudientes de esta historia: aquel diferente, el "pobre", no tiene lugar en una escuela elitista, religiosa y fundada por quienes se esforzaron (mirada tecnócrata y con anclaje en la meritocracia) por levantar la institución.

Al mismo tiempo, aparece una cuestión eficientista ligada a la pedagogía por objetivos que afirma la eficiencia o ineficiencia de los sujetos a partir de las prácticas educativas que los seleccionan según sus aptitudes. Resulta interesante pensar esta mirada ligada siempre a la reproducción del capital dominante para comprender las expresiones que se oyen en esta escena donde los padres de los estudiantes, procedentes de distintas realidades, expresan su descontento frente al intento por establecer una verdadera democracia e igualdad educativa.

En 1992, Gimeno Sacristán definió un tipo de educación ligado al contexto industrial donde el aprendizaje se traducía en utilidad y eficiencia. "La educación se reduce aquí a un mero entrenamiento en coherencia con la extrapolación del modelo industrial, donde formación es, ante todo, adquisición de destrezas concretas y útiles" (pp.6-7).

En esta línea también podemos analizar los tres aparatos ideológicos del Estado que operan en esta escena: la escuela, la iglesia y la familia. La escuela y la iglesia en tanto espacio donde se desarrolla la escena, pero también instituciones desde las que se establece y reafirma la reproducción cultural. La familia en tanto aparato reproductor por excelencia donde se ubican las principales concepciones ideológicas —desde las más críticas y democráticas hasta las más eficientistas y propias de la meritocracia, que hablan de un hombre útil frente a otro inútil, no apto para el sistema—.

Estas visiones sostenidas y analizadas a lo largo de estas páginas, se presentan en los dichos de los padres al momento de considerar la continuidad del proyecto educativo de igualdad social. Frases desafortunadas como "los mezclan con gente que no tienen por qué conocer", aludiendo a la integración entre los más pudientes y los marginados; "no se pueden mezclar las peras con las manzanas" y "somos diferentes" explican desde el conservadurismo ideológico, situado en la postura de los padres más pudientes, una mirada excluyente respecto de la vinculación social cuya base se encuentra, entre otras cuestiones, en la procedencia de los sujetos, en este caso los niños. Plantean una diferencia en tanto discriminación de un grupo sobre otro. Althusser (1988), marxista que abordó la reproducción de la fuerza de trabajo, explica:

(...) Se puede afirmar entonces que la crisis, de una profundidad sin precedentes, que en el mundo sacude el sistema escolar en tantos Estados, a menudo paralela a la crisis que conmueve al sistema familiar, tiene un sentido político si se considera que la escuela (y la pareja escuela- familia) constituye el aparato ideológico de Estado dominante. Aparato que desempeña un rol determinante en la reproducción de las relaciones de producción de un modo de producción amenazado en su existencia por la lucha de clases mundial (p.16).

Para reflexionar en torno a esta problemática de la educación y el rol de las escuelas como reproductoras de la ideología dominante en conjunto con la familia, es necesario repensar el lugar de la educación en una sociedad, apostar por alternativas de enseñanza y aprendizaje, pero también alternativas de vinculación social que permitan posicionarse desde una mirada crítica frente a los desafíos que plantea el dinamismo

ARTÍCULOS 61/SyV

social en el que estamos inmersos los sujetos, determinado por el sistema económico, social, político y cultural que rige en cada territorio.

En la última parte de este trabajo que intenta abordar algunas de las problemáticas de la reproducción social desde la educación y la esfera familiar, se observarán las escenas escogidas desde una mirada dialógica que visibilice la condición de oprimidos y opresores sociales en vistas de una pedagogía de la liberación.

Machuca y la educación problematizadora

El proyecto cultural de la modernidad se expresó en los objetivos fundantes de la escolarización: la conformación del ser ciudadano que logra apropiarse y reproduce símbolos patrios encuentra su lugar de pertenencia en los patrones de nacionalidad que se dan a partir de la configuración de Estados nación (sociedades del orden, el control y la disciplina) y aprende a controlar sus pasiones siendo un ser racional y civilizado para diferenciarse de un estado de naturaleza irracional. Estas ideas solo podían ser llevadas a cabo a través de la institución escolar que pensaba en una sociedad homogénea, tal como se ha explicado en este trabajo.

Pero esta ha sufrido ciertos desplazamientos que llevaron a resignificar el lugar de la enseñanza/aprendizaje, así como también los saberes "legítimos e ilegítimos", la cuestión de la autoridad para pensar en el respeto y la transmisión cultural y la entrada en escena de los medios de información y comunicación así como también la emergencia de las nuevas tecnologías producto de un mundo capitalista y globalizado. El panorama sociocultural y la coyuntura afectan directamente a todas las esferas de la vida social, entre ellas la educación, donde se han registrado una serie de transformaciones.

Hasta el momento hemos analizado la reproducción social del capital cultural dominante y las instancias de rechazo hacia distintas formas de ver el mundo, de posicionarse frente a las múltiples realidades sociales. A continuación, se prestará especial atención a los focos de resistencia visibilizados en los estudios de la pedagogía crítica latinoamericana. El caso de *Machuca* permite reflexionar en torno a las alternativas pedagógicas, es decir, en términos de Adriana Puiggrós (1990), a las experiencias que se oponen al orden educativo dominante a través de sus metodologías, la postura de educadores y educandos, etcétera.

Las corrientes críticas en América Latina surgen en la década del sesenta, época de gran revuelo social, en la que se vivieron diversas experiencias para pensar en la liberación latinoamericana de los legados dominantes, como por ejemplo la Teología de la Liberación y los métodos de alfabetización encabezados por Paulo Freire en Brasil. En este contexto de resistencia toma protagonismo la pedagogía de la liberación cuyos objetivos se vinculaban a una fuerte acción política ligada al desarrollo de alternativas para la transformación social sobre la base de la reflexión crítica. La historia relatada en *Machuca* se desarrolla en los años setenta, en los que se ubican movimientos de resistencia social y política orientados al cambio social. 1

SyV/62 ARTÍCULOS

¹ En la década de los setenta se sucedieron en el continente sistemáticos golpes de Estado que buscaban, entre otros objetivos, la erradicación del comunismo. Hacia el final de la película se muestran los inicios de la dictadura de Augusto Pinochet en Chile en 1973, atentando contra los movimientos políticos de entonces.

En consonancia con estas líneas, la educación popular supone un tipo de enseñanza y aprendizaje alternativo al orden dominante establecido, puesto que no se siguen las formas tradicionales de un "educador que sabe" y un "educando que no sabe" (educación bancaria), sino que se parte de la experiencia de los sujetos para la construcción colectiva del conocimiento. El educador es entendido como un orientador en la educación, es decir que tiene un rol importante pero no se impone desde su saber, sino que habilita la palabra.

Ese educador es también el Padre McEnroe que cuando presenta a los nuevos estudiantes, le pregunta su nombre a Machuca y al no oírlo le pide que lo repita más fuerte. Entonces, le señala al niño que "debe hacerse escuchar", reconociendo así su voz. Queda implícito el mensaje de McEnroe: nadie hablará por uno, sino que uno es quien debe hacerse escuchar. La voz de los grupos sociales diversos no debe ser otorgada ni hablada por el otro, sino que debe ser reconocida. Esa es la visión que tiene el Padre McEnroe respecto a las relaciones sociales que se visibiliza en sus distintas apariciones e intervenciones en la película.

Esta cuestión también puede verse en la escena de los padres de los estudiantes elegida en este trabajo: un padre afirma que desde la escuela se ejerce un paternalismo hacia los marginados, pues ellos están ahí sin haber hecho ningún esfuerzo (mirada eficientista). Frente a esta declaración, otro padre le responde que hablar por el otro es una forma de paternalismo, como si ese otro no tuviera voz.

Desde las corrientes críticas latinoamericanas se reivindica el reconocimiento de la voz de la otredad a partir de la concepción de la diferencia y diversidad que conforma el interior de los grupos sociales.

Esta nueva configuración educativa supone la construcción de sujetos políticos y de derecho que puedan reconocer sus condiciones para lograr transformar sus realidades. Se trata de una educación basada en una pedagogía crítica para conocer y conocerse, reconocer la historia de los pueblos y percibir las condiciones de opresión y desigualdad social de las que hay que liberarse. Se intenta, entonces, construir la unidad en favor de la diversidad y la diferencia.

Pensar desde esta perspectiva no solo es una alternativa pedagógica, es también —en términos de la tesis desarrollada por Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1968)— darle lugar a la liberación de los colectivos que se ubican en condiciones de opresión social. En el filme se observa ese aspecto, en primer lugar, en la escena que protagoniza el padre de Machuca, quien siente esa presión por parte de las clases altas y extiende a su hijo su cosmovisión. Por eso le adjudica un rol sosteniendo que, pese a su esfuerzo, siempre va a ser un marginado, mientras que el niño más pudiente (el amigo de Machuca, Gonzalo Infante) tendrá otro futuro debido a sus condiciones económicas de vida.

Aquella educación problematizadora de la que nos habla Freire (2011) es un tipo de práctica de enseñanza y aprendizaje que implica una horizontalidad educativa asociada a la mirada reflexiva sobre las trayectorias reales de los grupos sociales y no un mero aprendizaje de contenidos. Esto puede observarse a partir de la mirada de alguno de los padres de los estudiantes del colegio Saint Patricks pero también desde la posición ideológica del Padre McEnroe y desde la postura de Gonzalo Infante a lo largo de todo el filme. Sobre ello, Freire (2011) afirma:

ARTÍCULOS 63 / SyV

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos sobre la base de los cuales se constituirá el contenido programático de la educación (p.112).

Efectivamente, esa es la educación que concibe McEnroe en esa reunión (segunda escena) y esa misma es la que defienden algunos padres cuando sostienen que esperan una educación más democrática e igualitaria. Ahora bien, estas concepciones entran en discusión frente a la mirada dominante de los padres que no quieren "mezclar peras con manzanas". La educación bancaria, como sostiene Freire (2011), pretende sin decirlo directamente una incomunicación (falta de diálogo) entre educadores y educandos, que se focaliza solo en los contenidos educativos por lo que la importancia radica en el educador y se rechaza tanto el compañerismo como los saberes de los estudiantes.

Al trasladar estas cuestiones a las dos escenas escogidas —aunque también este análisis puede pensarse a lo largo de toda la película— y en relación con los teóricos de la reproducción, podemos afirmar que la educación bancaria pensada desde el capital cultural dominante es un eslabón más del *habitus* que debe perdurar en el tiempo para encontrar su efectivización.

Una última cuestión tiene que ver con el reconocimiento en *Machuca* de los oprimidos y los opresores. Marginados y pudientes, respectivamente, estos sectores demuestran claras intenciones educativas contrapuestas. Al mismo tiempo, resulta interesante observar el caso, por ejemplo, del padre de Gonzalo Infante, quien pese a tener una buena posición económica (útil al sistema para poder expulsar al resto de los sectores sociales) habla desde la igualdad social y la equidad demostrando que no es una condición necesaria la procedencia a la hora de pensar alternativas educativas, proyectos de país, etcétera.

También se puede apreciar esto en Pedro Machuca, quien pese a ser diferente de Gonzalo Infante en muchos aspectos (condiciones de vida expresadas en la cuestión *económica*, *social y política*) decide ser su amigo y comprende a aquel orientador, el Padre McEnroe, que luchó por un mundo más igualitario.

Para finalizar, en *Machuca*, especialmente en estas dos escenas, se observa una *convivencia* de modos de ser, de ver y *pronunciar* el mundo. Aparecen problemas que estudia la pedagogía como la presencia de alternativas pedagógicas y cómo pensar los lugares de educadores y educandos para construir un sistema de enseñanza más justo y equilibrado donde prime el diálogo y el vínculo social por sobre los contenidos que construirán el tipo de hombre que se quiere explotar. Sobre ello, Freire (1968) reflexiona: "Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su *intencionalidad*, niega los comunicados y da existencia a la comunicación" (pp. 88-89).

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se ha intentado reflexionar en torno a ciertos problemas que estudian las corrientes críticas que configuran, al mismo tiempo, los análisis de

SyV/64 ARTÍCULOS

la escena educativa. Se han abordado casos en el film que remiten a la reproducción del capital cultural dominante, a la teoría eficientista y a los focos de resistencia que siempre están presentes en el escenario social, solo que a veces no se visibilizan.

La película *Machuca* plantea una necesidad de cambiar el sistema educativo pero también de cambiar un sistema más fuerte: el capitalista. Como se ha sostenido a lo largo de estas páginas, la desigualdad social expresada en las relaciones humanas se comprende mejor si pensamos en conjunto las distintas esferas de la vida social. La educación no puede pensarse por fuera de un sistema imperante, por fuera de un Estado que rige las normas por fuera de las condiciones de vida de los sujetos. Henry Giroux (1994) plantea la necesidad de gestar un pensamiento crítico pedagógico:

La búsqueda de una pedagogía radical basada en una política cultural implica la tarea de crear modelos teóricos que proporcionen un discurso crítico para analizar las escuelas como emplazamientos de contestación socialmente construidos y activamente involucrados en la producción de conocimiento, técnicas y experiencias vividas (p.13).

Esta última reflexión habilita un debate mayor que concibe, por un lado, a la educación como posibilidad de formar sujetos críticos —pero diferentes— y, por el otro, como un reproductor social de un *habitus* y una ideología política y económica que atiende al contexto local y global.

En el filme aparecen estas dos caras de una misma moneda: una escuela reproductora de desigualdades y una escuela que quiere educandos problematizadores, preguntones y respetuosos de la realidad y la voz de la otredad. Tarea difícil para los educadores de este mundo cambiar el sistema educativo y dejar de pensar sujetos ideales para pensar en la construcción de grupos sociales diversos que en su interior también son diferentes.

Para concluir con estas ideas, uno de los desafíos más fuertes que tiene la pedagogía y la educación en tiempo presente es que frente a la convicción de plantear un ideal de sujeto y un modelo de enseñanza y aprendizaje, corre el peligro más aterrador de todos que es la homogenización del ser y hacer de los ciudadanos, que implica la desvalorización de las múltiples realidades sociales. Por eso el camino es, quizá, más complejo: orientarse a una educación de y en favor de la diferencia.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del estado. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1995). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara. Libro 1: Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica.

Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Edición 2011. **Gimeno Sacristán, J.** (1992). La pedagogía por objetivos. Capítulos 1 y 2. Madrid: Morata. **Giroux H. & Flecha R.** (1994). Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: Editorial El Roure S.A.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Capítulo 1. Siglo XXI Editores.

ARTÍCULOS 65 / SyV

Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Referencias en medios audiovisuales

Wood, A. (Director). (2004). Machuca. [Película]. Chile-España: Wood Producciones/ Tornasol Films.

Cómo citar este artículo

Ursino, A. (2018). *Machuca*: de la crítica a la liberación. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

SyV/66 ARTÍCULOS



ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES "AULA" Y "CURRICULUM" EN EL MARCO DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN VIRTUAL



Por Ricardo Benitez

Resumen

El presente trabajo analiza espacios virtuales de aprendizaje. A partir de la descripción de lo que en esos espacios sucede y sus particularidades, se abordan temas referidos a las categorías conceptuales "curriculum" y "aula". Se comparan estos dispositivos actuales en formatos virtuales con las primeras aulas de la época medieval, haciendo hincapié en lo novedoso de cada una en un tiempo histórico determinado. De igual manera, se analiza la relación entre estudiantes y docentes en este tipo de espacios de aprendizaje, teniendo en cuenta características del curriculum.

Palabras clave: virtualidad, curriculum, clase, asincronía, política, innovación

La clase en la virtualidad

El pedagogo inglés David Hamilton, en su artículo «Orígenes de los términos educativos "clase" y "curriculum"» (1993), escribe:

La palabra "clase" no apareció como substituto de "escuela" sino, hablando en sentido estricto, para identificar las subdivisiones en el seno de las escuelas. Los pensadores del Renacimiento creían que el aprendizaje, en general, y las escuelas municipales, en particular, se promoverían con mayor eficiencia mediante unidades pedagógicas pequeñas (párr.30).

Pero antes de esto, refiriéndose a la época medieval, el mismo autor, cuando describe la educación de los hijos de los pocos que podían acceder a ella, y los dispositivos de esa época, afirma que "no había necesidad pedagógica de que todos los estudiantes

ARTÍCULOS 67 / SyV

permanecieran en presencia del profesor durante todas las horas lectivas" (Hamilton, 1993, párr.11). Teniendo en cuenta esta última afirmación, podemos comparar y decir que la educación virtual plantea, también, esta característica.

En la actualidad, en el formato virtual, un docente puede leer lo que el estudiante escribió, puede saber cuándo ingresó a la plataforma virtual o cuántas veces lo hizo, puede contestar preguntas, evaluarlo y guiarlo; pero para esto no es necesario que ambos estén al mismo tiempo en el mismo lugar. Ni siquiera es necesario que estén en el mismo momento interactuando frente a la pantalla en tiempo real. La asincronía, no coincidir temporalmente uno con el otro, es una característica importante de esta modalidad. Hasta se pueden realizar trabajos colaborativos sin estar nunca conectados al mismo tiempo al ciberespacio. Entonces, una expresión cotidiana y harto conocida como "la clase" vuelve a redefinirse, o al menos se aplica a algo diferente a lo que estábamos acostumbrados hasta no hace mucho, con la imagen del pizarrón y los pupitres milimétricamente ordenados, en cualquiera de los niveles educativos.

¿Hemos vuelto a adoptar formas de escolarización medievales? La pregunta busca pensar características similares entre la época histórica donde surge la clase tradicional como la conocemos y los trayectos educativos virtuales actuales. Si, como señala Hamilton (1993) "la división de los alumnos en clases iba a constituir una de las innovaciones pedagógicas más importantes en toda la historia de la educación (Mir, Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites, 1968)" (párr.1), la virtualidad le da otro viraje tan importante como ese al concepto de clase.

Que un grupo de estudiantes de todo un territorio, distantes entre sí cientos de kilómetros, que hasta pueden ser de diferentes países como sucede con el cursado de algunas maestrías, puedan llevar adelante una práctica de formación, interactuar en discusiones asincrónicas e intercambiar información en un marco formal, nos obliga a volver a pensar la categoría conceptual "clase".

Este nuevo modo de pensar los dispositivos y los procesos formativos en educación, se diferencia de lo que estamos acostumbrados a considerar como una clase tradicional.

Es posible hacer, también, un paralelismo entre este formato virtual y el hecho de que en esas primeras clases, en la época medieval, no había presunción alguna de que todo estudiante estuviese aprendiendo 1 el mismo pasaje de la lección que el docente dictaba. Lo comparable es que no hay manera de que un tutor o docente virtual, hoy, sepa que el estudiante virtual haya leído todos los temas, aunque en la plataforma figure que los haya bajado todos a su computadora. Si bien los dispositivos de evaluación pueden dar cuenta de las apropiaciones de conceptos, la virtualidad no ofrece garantías indiscutibles. Tampoco las clases presenciales en el formato tradicional la ofrecen.

Virtualidad: una breve y posible descripción de esta modalidad

En el marco de la educación a distancia, los docentes y otros tipos de profesionales se inscriben en cursos, seminarios y carreras de modalidad virtual. Los espacios o plataformas donde deben encontrarse con su docente o tutor y con el resto de sus

SyV/68 ARTÍCULOS

¹ Vale tomar la aclaración de Hamilton (1993) sobre lo que pasa por ser "aprendizaje" es históricamente contingente y que esa contingencia debe ser discutida exhaustivamente.

compañeros, tienen lugares virtuales donde deben presentarse y desarrollar las consignas en un diálogo asincrónico, tratando de hilar conceptos y discusiones.

Se puede pensar la virtualidad como un espacio que se habita y se transita. Sobre esto, la autora Sara Pérez (2009), citando conceptos de Burbules, dice:

El campus virtual es un lugar, en los términos planteados por Burbules (2004, p.174). Entonces, nos proponemos ver los entornos virtuales de aprendizaje como texto multimodal y analizar si esta hipótesis de Burbules se corrobora. Este autor sostiene que un lugar es un espacio significativo social o subjetivamente, con las siguientes características: tiene una dimensión objetiva: la gente se mueve a través de él; sabe dónde está; tiene una dimensión temporal: emerge, cambia y se desarrolla diacrónicamente (p.501).

En esta virtualidad aparecen los foros, espacios virtuales de discusión e intercambio conducido por el docente o el tutor. La idea es que el cursante debe tomar, en las intervenciones de los foros, conceptos centrales de las clases y de la bibliografía, debe tener en cuenta lo escrito por otro u otros compañeros partiendo de la consigna que el docente o tutor plantea, donde este debe generar discusiones e invitar al diálogo. Antes de que suceda esto, se lee una clase u otro tipo de contenido que está "anclado" en la plataforma virtual de la institución. Pueden ser textos, imágenes, videos, etcétera.

La educación a distancia, que es una modalidad aún novedosa, **2** se extiende en un mercado que cada vez tiene más demanda. La educación superior en general, y el perfeccionamiento docente en particular, en estos tiempos de trabajos con jornada completa, familias y nuevas tecnologías, tiene esa tendencia.

Un foro: ejemplo de una posible dinámica dentro de este espacio virtual

Leyendo un foro de discusión en una plataforma virtual, se ve que, una tras otra, las intervenciones de los participantes y del tutor se suceden. Uno copia una cita de la clase, hace un pequeño comentario. Otro hace lo mismo. El docente trata de hilar las participaciones, hace un resumen que incluyen diferentes intervenciones, invitando a entablar un diálogo entre los participantes. Estudiantes que copian y pegan parte de textos de la bibliografía pero sin ningún tipo de análisis, otros se anima a retomar lo dicho por sus compañeros y hacen un análisis profundo del tema. El docente retoma intervenciones e invita a los restantes a que escriban si están de acuerdo o no y cómo justificarían su punto de vista desde la bibliografía obligatoria.

Puede pasar que por mucho tiempo nadie intervenga.

El docente invita y busca estrategias para invitar a la participación. Esta puede ser de muchas maneras, dependiendo de cada docente. Hay intervenciones que rondan sobre los conceptos y dan ejemplos.

El docente trata de retomar categorías teóricas pertinentes relacionadas. Hace resúmenes de las intervenciones e invita a pensar.

ARTÍCULOS 69 / SyV

² El 22 de enero de 1998 el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina aprueba el órgano de Aplicación para la Educación a Distancia en Argentina (Decreto 081/98), con la ambición de retomar el artículo 24 de la Ley Federal de Educación y establecer que ese Ministerio será el responsable de reconocer y autorizar la creación de instituciones universitarias que adopten como modalidad exclusiva o complementaria a la conocida como educación a distancia.

El rol del docente, más allá de la virtualidad, sigue siendo el mismo que el que tiene cualquier docente en cualquier aula de cualquier nivel educativo. Acompaña y guía, interviene invitando a la reflexión sobre el contenido, a reformular, da ejemplos. Debe tener claridad en los conceptos y manejar los contenidos de manera pertinente, etcétera.

Estas características del docente, más allá de los tiempos modernos, las plataformas virtuales y las discusiones asincrónicas, siguen tan vigentes como debieron estarlo siempre. Ser docente en un aula de una institución escolar, compartiendo charlas con estudiantes o en un espacio virtual, sigue o debería seguir significando lo mismo.**3**

Ahora, a partir de este relato de lo que sucede en un espacio virtual, relacionaremos esa modalidad con características del curriculum.

Espacios de formación virtual y la polisemia del concepto curriculum

En este momento histórico las nuevas tecnologías cobran gran importancia en muchos ámbitos de la vida. En este contexto, la virtualidad y las plataformas virtuales podrían ser planteadas como un factor relevante en una nueva forma de construcción social en los espacios de formación. Cualquiera sea la disciplina que se decida aprender de manera virtual, definir el concepto curriculum sigue siendo igual de complejo.

Para comenzar a analizar este relato sobre el aula virtual, se recurre a la idea de construcción social referida al curriculum que plantea Sacristán (1998), pensándolo como un proyecto pedagógico y cultural.

La diversidad de actores en juego, la práctica compleja de interrelaciones que sucede en cualquier espacio de enseñanza aprendizaje, los lineamientos pedagógicos y las intencionalidades políticas, demandan poder repensar un concepto antiguo en educación pero enmarcado en un nuevo contexto como es la virtualidad.

El curriculum, como herramienta político pedagógica, no es aceptado sin más por todos los protagonistas de la comunidad educativa en la historia. Hay miradas críticas y análisis profundos. Así, por ejemplo, Paulo Freire (1975), precursor de la pedagogía de la liberación, pone en fuerte discusión a los contenidos de la currícula y su aplicación, dejando en claro que la escuela es la herramienta de reproducción de las diferencias sociales y que los estudiantes son formados desde una concepción bancaria, donde "el educador va llenando a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos" (p. 64). Pone en tensión al curriculum cuando explica que enseñar los contenidos sin problematizarlos es sostener la porción de saber elegida por un sistema opresor, es seguir sosteniendo la reproducción del sistema donde los educandos terminan siendo los oprimidos sin ningún tipo de conciencia sobre ello. Al respecto, escribe Freire (1975):

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con contenidos. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (p.60).

SyV/70 ARTÍCULOS

³ Variada bibliografía existe sobre el rol docente y/o el del tutor en la virtualidad. Sobre esto habla Marta Libedinsky (2015) en "Cómo enseñar para la transferencia en las aulas en línea de nivel superior". IX Conferencia Internacional GUIDE. Educación y sociedad en red. Los desafíos de la era digital.

Se ve la dimensión política del curriculum y la necesidad de tensionar los saberes que este recorta, o sea, lo que se debe aprender.

Otro autor que analiza el curriculum y el rol del educador es Henry Giroux (1990). Escribe, en medio de una crisis del sistema educativo de su país, hablando del rol del docente frente a los contenidos de la currícula y la idea que tiene la administración pública sobre

La tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (p.172).

Así como Freire y Giroux toman a los contenidos del curriculum y al curriculum mismo como no neutral y como instrumento que responde a intereses específicos, Jimeno Sacristán (1988) reconoce ocho subsistemas interrelacionados que ubican al curriculum en un ámbito no solo pedagógico y cultural sino también político. En palabras del autor:

"En orden a realizar un análisis clarificador de nuestro sistema educativo, creo que conviene distinguir ocho subsistemas o ámbitos en los que se expresan prácticas relacionadas con el curriculum, en los que se decide o en los que se generan influencias para el significado pedagógico del mismo.

- 1. El ámbito de la actividad político-administrativa.
- 2. Es subsistema de participación y control.
- 3. El sistema de producción de medios
- 4. La ordenación del sistema educativo.
- 5. Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc.
- **6.** Subsistema técnico-pedagógico: Formadores, especialistas e investigadores en educación.
- 7. El subsistema de innovación.
- **8.** El subsistema práctico pedagógico" (Sacristán, 1988, p.25). La interrelación de estos subsistemas hace que el concepto de curriculum sea complejo de entender y analizar.

De los ocho subsistemas, en este artículo solo se tomarán dos: el subsistema de producción de medios y el subsistema de innovación.

Teniendo en cuenta esto, y en esta línea de análisis, se tomará un ejemplo sencillo para dar cuenta de un dispositivo de formación a distancia: el Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación 4, que tiene una plataforma virtual desde donde se plantea una idea de formación continua para docentes de todo el territorio nacional, teniendo en cuenta su diversidad en un paradigma que se puede pensar desde una perspectiva ligada a la pluralidad. Docentes de todo el país se inscriben en cursos y postítulos, compartiendo espacios virtuales con colegas de toda la Argentina.

ARTÍCULOS 71 / SyV

⁴ Se puede indagar más sobre las propuestas del Instituto Nacional de Formación Docente en el siguiente sitio web: https://infod.educacion.gob.ar/acerca-de#about

Se puede pensar en una centralidad excesivamente marcada, como idea política, en la elección de contenidos y formación de docentes de todo un territorio, basados en una currícula común. Pero también se puede decir que, luego, cada docente traslada los contenidos trabajados a sus diferentes regiones y particularidades, fomentando cierta descentralización subjetiva donde los sujetos tienen mayor poder de decisión.

Esto da cuenta de un sistema de formación docente que ha tenido una fuerte impronta normalizadora y homogeneizante, de la que muchas veces es difícil escapar porque sigue latente en el ADN de las prácticas escolares y de los modelos y concepciones de formación docente, más allá de que ya no existan las maestras normales superiores.

Para Jimeno Sacristán (1988) el curriculum no es algo abstracto y está íntimamente ligado al sistema educativo, para el que se diseña.

Se podría analizar el aula virtual tomando todos los subsistemas que describe Jimeno Sacristán (1988), sabiendo que cada uno de ellos se relaciona de algún modo con la práctica de la enseñanza de contenidos a partir de un curriculum, pero con la idea de resaltar la virtualidad y su alcance se tomaran dos: el subsistema de producción de medios, que Sacristán (1998) describe como ligada a prácticas económicas pero potentes en su alcance, con gran incidencia en la práctica pedagógica. Estos medios son los que se concretan en material didáctico para todo un sistema educativo. Tomo este subsistema en particular, a raíz de lo ambicioso de tener una plataforma virtual con alcance nacional y con el objetivo de formar a miles de docentes de un sistema educativo. Esto se realiza desde un soporte virtual que sigue siendo, a pesar de su gran éxito en términos de matrícula real desde hace años, algo nuevo. Para Sacristán (1998) esta producción de medios de la currícula se concreta en materiales didácticos diversos que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del curriculum. El autor hace hincapié en el libro como casi material exclusivo, pero se puede afirmar que la irrupción de las plataformas virtuales modifica o amplía el espectro de lo que se conoce como producción de medios, aunque compartan con el libro la gran llegada que está teniendo en el sistema educativo argentino a todos sus agentes.

Otro de los subsistemas que tomaremos para analizar la virtualidad como espacio de formación es el de innovación, ya que este tipo de formación está dando una respuesta a una necesidad de toda una nueva generación de docentes que cada vez tiene menos tiempo real y una necesidad imperiosa de formación. Pero, por otro lado, este dispositivo de formación virtual también responde a intereses políticos y sociales en una coyuntura particular. Con respecto a esto, Sacristán (1998) escribe que "es evidente que una renovación cualitativa de la práctica exige producción alternativa de materiales didácticos y sistemas de apoyo directo a los profesores en su práctica que no pueden resolver masivamente grupos aislados y bienintencionados de profesores" (p.29). La utilización de plataformas virtuales, como la que emplea el Programa Nuestra Escuela del Ministerio de Educación Nacional, va en ese sentido, en una búsqueda de innovación y alto impacto en todo el sistema educativo.

Aquí, aunque sea reiterativo, el curriculum se ve como una herramienta pedagógica, política y cultural.

SyV/72 ARTÍCULOS

El curriculum real y el curriculum oculto en espacios de formación virtual

En los cambios que se han dado a lo largo de la historia, desde Comenio hasta la actualidad, pasando de la transmisión de conocimiento en los monasterios hasta la fecha, se han definido diferentes formatos, estructuras y dispositivos para que los conocimientos que "deben ser enseñados" lleguen "a los que deben llegar". Las decisiones políticas y los cambios de paradigma siempre han tenido como fruto un compendio de conocimientos que son recortados arbitrariamente. De esta manera, se busca legitimar saberes y prácticas, concepciones ideológicas ligadas a decisiones políticas que tendrán, en la aplicación del curriculum, un alto impacto en la sociedad. Luego, en las prácticas en cada escuela, sala, aula, curso, instituto de formación o carrera de grado o posgrado se vivirán resistencias, tensiones, contradicciones o aceptaciones totales o parciales. Esto es propio, también, de los dispositivos virtuales de la educación a distancia. La virtualidad no queda fuera de este tipo de tensiones.

Pensemos el curriculum en un marco de configuración de espacios de virtualidad, que, como ya fue observado, tienen alto impacto en la formación de muchos profesionales. Cada vez se crean más ofertas de enseñanza a distancia (gratuitas o aranceladas, públicas o privadas) de infinidad de universidades, institutos u otras organizaciones en todo el mundo.

Cuando se lleva a la práctica el contenido del curriculum, en la mediación de los profesores y los estudiantes, ¿dónde se ve o se percibe el curriculum oculto? Puede ser en la práctica cotidiana, en los intercambios en las aulas, en las charlas de los que hablan en el fondo de las aulas, en la sala de docentes o en los pasillos de las escuelas. Ahí, en esos lugares y actos, aparecen los aprendizajes colaterales o secundarios que remiten a la noción de curriculum oculto. Eso que se denomina curriculum oculto es lo que no está escrito pero sucede. Como un rumor con mucho peso en la cotidianidad de todo ámbito educativo y que valida prácticas de manera contundente tanto como los contenidos del curriculum real y hasta pueden poner en discusión o en duda lo que este último plantea.

Si se piensa en la virtualidad, ¿dónde se puede visualizar este fenómeno? ¿En qué intervenciones aparecen el curriculum real y el curriculum oculto, si sabemos que no existe, nunca, una práctica neutral ni la técnica al margen de los valores en cualquier ámbito educativo formal?

También se puede plantear el mismo cuestionamiento con respecto a otro componente del curriculum real, que son las enseñanzas implícitas y que no están incluidas en la agenda explícita, es decir esa influencia que ejercen los docentes sobres los estudiantes. Eso que hace que un estudiante ame y disfrute una clase o que escriba un insulto hacia un docente en el baño de varones.

¿Cuán docente entrañable u objeto de burla se puede ser en la virtualidad?

Se puede afirmar que el curriculum explícito es fácil de "ver" y analizar en este ámbito virtual. Se podría analizar el porqué de esos contenidos desde una mirada político-pedagógica y hasta se podría aventurar a nombrar lo que queda fuera de esos contenidos, lo que se define como curriculum nulo, eso que se decide quede fuera de los programas educativos, con el mismo criterio que se incluyen otros.

¿Dónde aparecen todas estas características del curriculum en la virtualidad?

Si el curriculum real es la interacción entre lo explícito y el oculto ¿Dónde se visualiza en la educación a distancia? ¿En qué intersticio sucede lo oculto en una plataforma

ARTÍCULOS 73 / SyV

virtual, dónde surgirán esos saberes que el curriculum explícito no dice? ¿En qué espacio criticarán los cursantes a sus docentes virtuales o tutores? ¿Dónde discutirán y dirán palabras que no se animan a decir frente a la clase virtual los cursantes entablando, quizás, nuevas concepciones o relaciones entre los conceptos trabajados?

Se plantean estas cuestiones en el marco de esta categoría teórica elegida pero sin una respuesta clara. La virtualidad en la formación docente es relativamente joven y habrá que seguir discutiendo e investigando sobre ella con relación a los conceptos clásicos en educación.

Referencias bibliográficas

Burbules, N. (2004), Rethinking the Virtual, E-Learning, vol. 1, N° 2. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-3803-7_1

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Piados.

Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "curriculum", en: Revista Iberoamericana de Educación N° 1, OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de https://rieoei.org/historico/oeivirt/rieO1aO6.htm

Ministerio de Cultura y Educación. Decreto 081/98. Órgano de aplicación para la educación a distancia en la argentina. Recuperado de http://www.portalbioceanico.com/re_legnac_educacion_adistancia_decerto_docd01.htm

Pérez, S. & Imperatore, A. (2009). Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teóricos-metodológicas. Quilmes: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Sacristán, J. (1989), El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ed. Morata.

Cómo citar este artículo

Benítez, R. (2018). Análisis de las categorías conceptuales "aula" y "curriculum" en el marco de los espacios de formación virtual. Sociales y Virtuales, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

SyV/ 74 ARTÍCULOS



RESEÑA CRÍTICA DE LA OBRA MEDITACIONES SOBRE EL MISTERIO DE LA ENSEÑANZA DE JUAN BAUTISTA DE LA SALLE



Por Juan Mannino

La obra *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza* (s.f.) de Juan Bautista de La Salle es un conjunto de mandamientos educativos dirigidos a los maestros que han sido elegidos por Dios para la instrucción de los niños. El libro está estructurado en XVI capítulos de tres puntos cada uno, que insisten, tratan y predican reiterativamente las premisas del celo y la vigilancia, el castigo, el custodio y el pecado.

Todas estas son palabras con las que uno se encuentra reiteradamente al leer la obra de La Salle, lo contrario sucede con la palabra "escuela", que solo figura como escuela cristina y en contadas ocasiones. Esto no es casualidad, ya que para el autor la escuela cristiana es un medio para la santificación de los niños. En ese sentido, no existen claros límites (tangibles e intangibles) entre la Iglesia y la escuela, más bien, todo lo contrario. El maestro debe ser un ángel custodio que, en la medida de lo posible, cuide con *ardiente celo* el desarrollo de sus niños para apartarlos del pecado, advirtiendo y corrigiendo, mediante castigo prudente (de ser necesario), a los escolares. No solo en las horas de escuela o iglesia, sino incluso fuera de estos ámbitos.

Para La Salle, los maestros no son más (ni menos) que un medio para encaminar la salvación de las almas de los niños y, a través de este ministerio, también la de ellos mismos.

Puesto que sois embajadores de Cristo en el empleo que desempeñáis, debéis ejercerlo como representante del mismo Jesucristo. El cual quiere que vuestros discípulos os consideren como a Él mismo, y que reciban vuestras instrucciones como si fuera Él quien se las diese... (La Salle, s.f.)

De todos modos, vale destacar algunas nociones importantes a las que arriba el autor en lo que, a primera vista, no parece más que un manual de instrucciones para los maestros.

ARTÍCULOS 75 / SyV

En el capítulo V, La Salle establece que los niños aún no están listos para comprender y practicar las verdades y máximas cristinas, por eso Dios les proveyó de buenos guías y ángeles visibles para que les enseñen.

En el capítulo VI, nos revela *cómo* debe enseñar el maestro o ángel custodio y cómo llevar a cabo la educación de la juventud. "Es obligación vuestra subir todos los días a Dios por la oración, para *aprender de Él* cuanto debéis enseñarles; y bajar luego a ellos, *acomodándolos a su capacidad*, para descubrirles cuanto Dios os haya encargado que les digáis..." (La Salle, s.f.).

En el capítulo XIV, el autor deja bien claro que la prioridad, en lo que hoy llamaríamos curriculum, debe ser la instrucción de la religión:

Si habéis dado la *preferencia* a la enseñanza de las materias profanas, como lectura, escritura, y aritmética, sobre aquellas que son de mucha mayor importancia porque, de por sí, contribuyen al sostenimiento de la Religión, aunque no debáis descuidar las primeras, que son también de estricta obligación para vosotros (La Salle, s.f.).

En este mismo capítulo, el autor repara en el cuidado de no hacer preferencias clasistas en la escuela. "Daréis cuenta a Dios...si no habéis descuidado a algunos, que eran quizá los más ignorantes, o acaso también los más pobres; si no habéis tenido predilecciones con otros, ya porque eran ricos o agraciados" (La Salle, s.f.).

La Salle también describe ciertas características que debe reunir el maestro para cumplir su labor. El maestro, antes que nada, debe dar el ejemplo y, luego, tiene que procurar con mucho *celo* que los niños pongan en *obra* las verdades del Evangelio. El maestro tiene que enseñarles a los niños los *medios* para practicar esas verdades.

Si bien no ahonda demasiado en la naturaleza de esos *medios*, sí supone que se trata de algo arduo y difícil, ya que señala que para conseguir esta labor "estéis dispuestos a sacrificar vuestra propia vida" (La Salle, s.f.); y que, finalmente, la recompensa de semejante tarea será en el reino de los cielos.

En el día del juicio serán vuestra gloria si les habéis enseñado bien...seréis glorificados por haber instruido bien a los niños, y no solamente en aquel día, sino también por roda la eternidad, porque la gloria que les hayáis proporcionado se reflejará sobre vosotros (La Salle, s.f.).

La Salle propone una vigilancia casi panóptica que es llevada a cabo por los maestros. Esto se refleja no solo en la obra reseñada, sino también en otras como *Guía de las escuelas cristianas* y *Reglas comunes a los hermanos de las escuelas cristianas* (1706). Estas obras retratan una vigilancia precisa y funcional llevada a cabo a través del lenguaje de señas. Un solo gesto les bastaba a los niños para saber cuándo sentarse, levantarse, hablar o callarse.

A este nivel de vigilancia se suma un seguimiento exhaustivo de los alumnos, inédito hasta la época. Así es como los maestros desarrollan métodos innovadores como, por ejemplo, la configuración de fichas personales de cada alumno.

La Guía propone diversos medios para llegar a ese conocimiento [el conocimiento profundo del alumno]: la recogida de informes en el momento de la inscripción en

SyV/76 ARTÍCULOS

la escuela, los encuentros del maestro con los padres cada vez que sea necesario, la presencia prolongada del maestro entre los alumnos, los elementos necesarios para elaborar los resultados de esa observación (cinco registros que ofrecían una especie de radiografía del comportamiento de cada uno), la redacción de una síntesis con la apreciación del maestro en los *registros de cualidades y defectos* de los alumnos... (Lauraire, 2004, p.8).

El maestro adquiere instrumentos técnicos, efectivos y precisos para custodiar, guiar y corregir mediante el castigo prudente a sus escolares. Pero también, es un eslabón más en una cadena de vigilancia. Es decir, en la práctica, el inspector controla al director, el director al maestro y este a los alumnos.

Estos métodos, tan detallados y organizados, generan con el tiempo saberes que coadyuvan a determinar cierta concepción de la infancia, ya que en ellos se describen cualidades específicas de cada alumno, nominación detallada de cada *buen o mal* comportamiento. La disciplina escolar como método, entonces, colabora en la transmisión de saberes para comprender la niñez en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La vigilancia obsesiva del niño abre la posibilidad de desarrollar una observación científica de la infancia. La Salle postula que:

Los niños son como una masa de carne, y que en ellos el espíritu no se desprende de la materia sino con el tiempo...no se hallan todavía en estado de comprender fácilmente por sí mismos las verdades y máximas cristianas; de suerte que menester buenos guías y ángeles visibles que se las enseñen (s.f.).

Estos ángeles deben exponer estas verdades de modo sensible y acorde a la talla del espíritu de los niños, para salvarlos de la ignorancia y hacerlos capaz de comprender las cosas divinas. La Salle subraya que no solo es importante hacerles asequible a los niños el sentido de estas máximas, sino también, y lo más importante, que estas sean llevadas a la práctica.

Se percibe con claridad en las *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza* el hecho de que es indispensable *bajar* estas verdades (conocimiento), pero no *cómo* lograrlo o llevarlo a cabo. De todos modos, parece ser que La Salle intuye lo difícil de esa tarea, entonces, establece características que delimitan el nuevo rol del maestro.

Manifestad, pues, en toda vuestra conducta que os consideráis como ministros de Dios respecto de los niños que os están confiados, desempeñando vuestras funciones con *caridad* y *celo* sincero y verdadero; soportando con mucha *paciencia* las molestias que os ocasionen... (s.f.).

Esta lógica un tanto *misteriosa* que plantea la obra *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza* (nada improvisado su título), en cuanto no es fácil encontrar las formas de *cómo hacer* lo que *se debe hacer*, se matiza cuando La Salle recuerda a los maestros que la mejor manera de transmitir los valores morales (sencillez, humildad, mansedumbre) y las disciplinas profanas (aritmética, escritura) es a través de la imitación. "Conducíos en consonancia con estas máximas, sed imitadores míos y poned los ojos en aquellos que proceden conforme al dechado nuestro que tenéis" (La Salle, s.f.).

Es sabido que la Iglesia se ha nutrido del (y ha nutrido al) *arte escolar* para desarrollar la fe cristiana en los niños, pero también lo ha hecho con otras artes como la música, en efecto, desde mucho antes que se publicara la obra de La Salle.

Por ejemplo, ya en el Renacimiento (trescientos años antes de que se publicara la obra reseñada) la música ocupaba un lugar destacadísimo en la enseñanza de los

ARTÍCULOS 77 / SyV

evangelios. A tal punto, que existen registros de miles de partituras (canto gregoriano, por ejemplo) en las que distintas melodías *elevaban* los salmos y demás partes de la misa para ayudar a inscribir la fe en los cristianos.

Así fue como se desarrolló una técnica y una teoría del canto, de la melodía y la armonía. En la música del Renacimiento, se asociaba un intervalo melódico (quinta bemol) al mismo diablo (diabolus in música). Entonces, los grandes compositores de la Iglesia, como Bach, fueron desarrollando o poniendo en uso nuevas escalas (armónica, melódica) para evitar ese intervalo diabólico, pasando de la forma modal a la nueva tonalidad, generando, curiosamente, una de las más grandes revoluciones en el mundo de la música, que posibilitó el paso de la música renacentista a la música barroca.

Lo que quiero señalar, aceptado el paralelismo anterior con la música del Renacimiento, es que puede ser interesante preguntarse si los aportes a la educación manifiestos en las obras de La Salle, y rescatados posteriormente por teóricos de la educación, fueron resultado de un trabajo pedagógico *intencional* o una consecuencia de su obsesión por el orden; un *efecto colateral* de la vigilancia con ardiente celo, de la regulación del castigo, del control *panóptico* de los maestros y alumnos...con el principal objetivo de lograr que la escuela cristiana, a través del adoctrinamiento, colaborara en la creación de sujetos de *fe ciega* para ampliar y fortalecer la Iglesia y el reino del señor. Reino que debía sumar tanto a los hijos de los ricos como a los hijos de los pobres.

Finalmente, cabe preguntarse también si estos esquemas rígidos, propios del cristianismo, estos *aportes* que también dejó La Salle como, por ejemplo, el castigo y la vigilancia, no se siguen sosteniendo en muchas de las escuelas cristianas. Y si es así, de qué manera se siguen sosteniendo y para qué.

Referencias bibliográficas

La Salle, J. B. (s.f.). *Meditaciones sobre el Misterio de la Enseñanza.* **Lauraire, L.** (editor) (2004). *La guía de las escuelas cristianas.* Roma: Cuadernos Mel.

Cómo citar este artículo

Mannino, J. (2018). Reseña crítica de la obra *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza* de Juan Bautista de La Salle. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperad o de http://www.urldelartículo.com

SyV/78 ARTÍCULOS





Por Carolina Jehel

Resumen

El presente trabajo se propone repensar aspectos del ritual y su simbología a partir de una aproximación a los postulados teóricos del antropólogo Víctor Turner (1999) y la lectura de dos artículos de Martha Amuchástegui, uno publicado en 1997 y otro en 2003, en los que la docente e investigadora nos ofrece su punto de vista para analizar la ritualidad patriótica en la escuela en Argentina.

El ritual es la actividad que permite transmitir un sistema simbólico y, por ello, es siempre comunitario, aun cuando su práctica efectiva pueda ser, eventualmente, individual:

El sujeto del rito, tanto si es individual como si es corporativo, alcanza un nuevo estado a través del rito y, en virtud de esto, adquiere derechos y obligaciones de tipo «estructural» y claramente definido, esperándose de él que se comporte de acuerdo con ciertas normas de uso y patrones éticos (Turner, 1999, p.104).

Para Martha Amuchástegui (1997) "los rituales son necesarios para generar sentimientos", sentimientos que en Argentina contribuyeron a la consolidación del Estado nación al lograr desarrollar un sentido de identidad y de comunidad, lo que la autora llama "sentirse parte de una tradición". En tanto, Víctor Turner (1999) explica que los símbolos poseen un componente ideológico y otro sensorial.

En nuestro país, los rituales patrios buscaron transmutar en nacional y homogénea la identidad del pueblo inmigrante, multicultural y diverso. Con el paso del tiempo los símbolos fueron perdiendo su fuerza y los rituales parecen no lograr interpretar a la sociedad del siglo XXI. Necesitamos repensar los valores que hoy nos interpelan.

Palabras clave: rituales y símbolos, patria, actos escolares, Amuchástegui, Turner.

ARTÍCULOS 79 / SyV

Introducción

Cuando un antropólogo observa una cultura debe hacer una interpretación no solo de lo evidente, lo audible, lo contado por sus actores principales, sino también de los paralelismos entre lo representado y las emociones observadas. En lo simbólico podemos inferir los valores y normas que se intentan transmitir y afianzar a través del ritual, estos símbolos tienen una gran carga significativa y emocional y es importante aprehender correctamente estos aspectos tanto si participamos en su representación y consolidación, como si intentamos explicarlos, evitando caer en el error de pensar la alteridad desde nuestras propias dimensiones:

En cuanto miembros de la sociedad, la mayor parte de nosotros vemos sólo lo que esperamos ver, y lo que esperamos ver no es otra cosa que aquello para lo que estamos condicionados, una vez hemos aprendido las definiciones y clasificaciones de nuestra cultura (Turner, 1999, pp.105-106).

En los actos escolares una serie de símbolos y rituales rememoran una fecha patria particular. Cada una de las actividades y objetos (como, por ejemplo, bailes, el himno nacional y otras canciones, representaciones teatrales, narraciones, vestimenta de la época, la bandera y la escarapela) conforman una estructura simbólica que refiere a un hito histórico puntual reproducido a través del ritual patrio: el acto escolar. El ritual es:

Una conducta formal prescrita, en ocasiones no dominada por la conducta tecnológica, y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas. El símbolo es la más pequeña unidad del ritual que aún conserva las propiedades específicas de la conducta ritual; es la unidad última de estructura específica en un contexto ritual (Turner, 1999, p.21).

El ritual mantiene su vigencia por lo que simboliza y por su capacidad de representar las cambiantes realidades históricas por las que atraviesa toda sociedad.

La simbología de los rituales patrios

En un estudio antropológico el autor Víctor Turner (1999) buscó establecer una relación entre los distintos aspectos del ritual y su sistema de símbolos. Para ello, analizó un conjunto de informes etnográficos acerca de los ritos de pasaje entre los ndembu, grupo del noroeste de Zambia, estos ritos representan el paso de un estado cualquiera a otro, y entre ellos se tiende un espacio de transición:

El ser transicional o «persona liminar» se halla definido por un nombre y un conjunto de símbolos. E1 mismo nombre se emplea muy a menudo para designar por igual a personas que están siendo iniciadas a estados de vida muy diferentes entre sí. Por ejemplo, entre los ndembu de Zambia el término mwadi puede significar varias cosas: puede servir para designar al «novicio de los ritos de circuncisión», o al «jefe recién designado que está pasando sus ritos de instalación», o incluso a «la primera esposa, o esposa ritual», que tiene importantes funciones rituales en el interior de la familia doméstica (Turner, 1999, p.106).

SyV/80 ARTÍCULOS

Durante el período liminal los individuos se hallan en un espacio de indeterminación, no pertenecen al anterior estado, pero aún no han alcanzado uno nuevo, y, al mismo tiempo, pertenecen a ambos, se los considera sucios, contaminantes:

Los seres transicionales resultan ser particularmente contaminantes, puesto que no son ni una cosa ni otra; o tal vez son ambas al mismo tiempo; o quizás no están aquí ni allí; o incluso no están en ningún sitio (en el sentido de las topografías culturales reconocidas), y están, en último término, «entre y en mitad de» todos los puntos reconocibles del espacio-tiempo de la clasificación estructural (Turner, 1999, p.108).

A partir de los ritos de paso, se desarrollarán una serie de rituales y símbolos que les permitirán adquirir un nuevo estatus frente a la sociedad.

Los procesos de ritualización consisten en hacer visibles, audibles y tangibles ideas, pensamientos, sentimientos y emociones que, en general, dan cohesión a la vida social, cualquier expresión diferente puede poner en peligro la unión del grupo.

Siguiendo a Amuchástegui (1997), a principios del siglo XX, "cuando tomó fuerza la educación pública" en Argentina, existía una gran masa de inmigrantes que:

Provocaba temor en la clase política: se suponía que tanta mezcla de nacionalidades y acentos no ayudaba a consolidar una identidad propia. Los actos escolares aparecían como la mejor ocasión para homogeneizar la base cultural de los chicos, en su mayoría primera generación en la Argentina. Estas celebraciones le daban un significado a la palabra Patria, que se construía a partir de ejes definidos: el origen de nuestros antepasados (12 de Octubre), el nacimiento de la Nación (25 de Mayo y 9 de Julio), el respeto a los próceres que participaron de las gestas (San Martín, Belgrano) y la defensa de los símbolos que nos representan, como el Himno y la Bandera (Amuchástegui, 1997).

El Estado argentino sentía "temor" ante la "contaminación cultural" y necesitaban establecer rituales que llevaran a toda la población a identificarse con el modelo de Estado nación, excluyendo e impidiendo formas de representación divergentes; de allí el carácter autoritario, rígido y religioso de los actos que no permitieron formular cuestionamientos a sus prácticas ni tampoco otorgaron a sus protagonistas la libertad de elegir sus formas de participación o, incluso, de decir si realmente querían hacerlo.

Tomando en consideración las reflexiones anteriores podemos decir que en nuestro país el ritual nace como la interpretación simbólica del pasaje de colonia a país libre y crea el mito de un pueblo unido contra el enemigo externo, en pos de un mismo y único ideal de libertad. El acto escolar creó símbolos y rituales que refirieren a grandes héroes de la libertad y la conquista de la independencia, que aún se conservan y se repiten tradicionalmente. Sin embargo, muchas veces, los símbolos corren el riesgo de ser aislados del ritual y llevan a interpretaciones particulares que pueden ser dispares y que incluso pueden hacer perder de vista la finalidad del ritual.

Esto parece evidenciarse en la experiencia de los actos escolares donde la simbología es una secuencia mecánica que va perdiendo su verdadero sentido, pues, en muchos casos, ya no responde a las coyunturas actuales que deberían representar. Cuando pensamos en los actos escolares podemos observar cómo el ritual (que en otros tiempos representó un modelo de nación y buscó consolidarse a partir de

ARTÍCULOS 81 / SyV

representaciones cargadas de emotividad) se ha ido desdibujando por no poder actualizar sus valores simbólicos para representar una realidad más compleja:

Se necesitan condiciones sociopolíticas distintas. Es la manera de pensar la representación: ¿quién te representa? ¿Se puede ver la horizontalidad? Estamos acostumbrados a un orden jerárquico. La maestra tiene que hacer el acto como se lo pide la directora y la directora piensa en qué pasa si viene la supervisora. Referenciamos en los rangos y no en la autoridad real, que en una escuela debe ser el consenso (Amuchástegui, 2003).

El ritual de conmemoración a partir del acto escolar fue instituido entre fínales del siglo XIX y principios del siglo XX, con el nacimiento de la escuela pública, para alcanzar ciertos objetivos que corresponden a otra realidad de país, a otra época, donde fue necesario unificar los valores patrios en un criterio común de nacionalismo homogéneo, para legitimar el ideal de nación soberana y autónoma, dado que gran parte de la sociedad estaba conformada por culturas y creencias cívico-religiosas dispares.

Hace cien años la clase gobernante ejercía un tipo de poder más unilateral, con fuertes raíces religiosas y militares, que se trasladó a las aulas y a los actos para erigir una escuela acuartelada y jerárquica, donde se otorgó preeminencia al rango y la autoridad. El acto escolar fue símbolo de respeto y obediencia sin injerencia de los escalafones más bajos, así la maestra ordenaba a los niños las partes que debían representar, el silencio era obligatorio y sagrado y las opiniones de los participantes no eran bienvenidas.

En este contexto, el Estado cumplió un rol de disciplinador social, de educador y formador de ciudadanos, creando una conciencia colectiva y unificada de país. Se apeló a infundir una doctrina patriótica recreada y reforzada en los rituales escolares, donde se representaron a los grandes hombres e ideales de la época. Para dar consistencia a dichos rituales se apeló a sentimientos de emancipación y soberanía.

El acto escolar funcional al Estado nación

Estos actos buscaron ligar las representaciones del pasado para legitimar las políticas de ese momento. No debemos olvidar que a principios del siglo XX la masa trabajadora, en su mayoría inmigrante, comenzaba a sublevarse a causa de las pésimas condiciones de vida y trabajo que debían soportar. Fue una época signada por revueltas, tragedias y huelgas obreras. El Estado necesitaba recuperar la credibilidad apelando a un sentido de patriotismo y unidad nacional. Así, en la escuela no solo se disciplinó socialmente al niño y al joven sino que, por su intermedio, se llegó a las familias: los padres trabajadores, en su mayoría analfabetos. La escuela y la representación simbólica de esta se tornaban en un eje estratégico y hegemónico para gobernar a los ciudadanos.

Las prácticas hegemónicas, para Gramsci, tienen por objeto la formación del conformismo cultural en las masas: una serie de actitudes, de comportamientos, de valores y de pensamientos que permiten a una clase ejercer su supremacía y articular, para los fines de su dominio, los intereses y las culturas de otros grupos sociales. En definitiva, este proceso (fundamentalmente cultural) le permite a los grupos dominantes hacerse también dirigentes de la sociedad. Para esta finalidad, los grupos dominantes trabajan el interjuego

SyV/82 ARTÍCULOS

entre hegemonía y consenso a través de la educación, el derecho, los partidos políticos, la opinión pública, los medios de comunicación, etcétera (Jorge Huergo, 2009, párr.6).

Hacia la segunda mitad del siglo XX el componente hegemónico de los actos y sus argumentos político-religiosos disfrazados sufren un resquebrajamiento y caen poco a poco en el descrédito y la falta de propósito. Cuando un ritual pierde el sentido, deja de evocar valores y emociones, empieza poco a poco a perder su razón de ser, lentamente los símbolos pierden su virtuosidad y lo que en un momento fue fuente de orgullo, respeto y sentido, de pronto solo es una cáscara vacía, carente de significado y representatividad.

Turner (1999) explica que los símbolos contienen tres propiedades esenciales. La primera es la condensación, donde se juntan muchos significados. La segunda, cuando se intenta unificar esos significados. Y la tercera es la segregación de dos polos de significado distintos: por un lado, lo ideológico, que incluye los valores y normas sociales y, por el otro, lo sensorial que se relaciona con la parte externa del símbolo que evoca emociones, sentimientos y deseos. Los símbolos son hechos sociales y culturales que se unifican en una creencia y un ritual:

La propiedad más simple es la de condensación: muchas cosas y acciones representadas en una sola formación. En segundo lugar, un símbolo dominante es una unificación de *significata* dispares, interconexos porque poseen en común cualidades análogas o porque están asociadas de hecho o en pensamiento. Esas cualidades o esos vínculos de asociación pueden en sí mismos ser totalmente triviales o estar distribuidos al azar o muy ampliamente por todo un ancho abanico de fenómenos. Su misma generalidad les permite vincular las ideas y los fenómenos más diversos. (...)

La tercera propiedad importante de los símbolos rituales dominantes es la polarización de sentido. (...) Llamaré al primero de estos el "polo ideológico" (componentes de los órdenes moral y social) y al segundo el polo sensorial. En el polo sensorial, el contenido está estrechamente relacionado con la forma externa del símbolo. (Emociones, deseos y sentimientos) (Turner, 1999, pp. 30-31).

El autor entiende al ritual como un modelo a seguir que concentra simbologías vigentes para el grupo social en el que se celebran y esa pluralidad de sentidos representa las normas vigentes que permiten transmitir y actualizar tradiciones y mantener viva la necesidad de cohesión del grupo.

De lo que se trata no es de dejar de lado lo que forma parte de nuestra historia, sino de visibilizar a todos sus actores, devolverlos a la historia para que puedan también contar su verdad, para que la historia nos permita aprender de los errores, para dar lugar a aquellos que han sido y son despojados de sus derechos y reivindicaciones.

Nuestra sociedad no puede ver que el conflicto no solo está en la base, sino que necesita formas de superación. La forma es buscar acuerdos, desacuerdos, cruces, pactos. Eso es lo que no se puede ver: que si no hay formas de acuerdo el conflicto no se supera. Porque hasta ahora se supera por la eliminación del otro. La superación de cualquier conflicto es el acuerdo; si no, solo queda negarlo. Eso es lo que termina pasando en la escuela. Pero no por voluntad de los docentes, sino que en la reproducción de la cultura

ARTÍCULOS 83 / SyV

uno de los elementos que aparece es que no se encuentran maneras de plantear el conflicto (Amuchástegui, 2003).

El ritual que cuenta la historia no debería ser solamente funcional a intereses particulares, sean estos de un país, persona, clase social, género, etc., porque en tal caso deja de ser historia y se torna en adoctrinamiento.

A modo de conclusión

Sabemos que la historia está, muchas veces, sesgada y no incluye a todos los actores. Cuando hablamos de la revolución y de la independencia hoy sabemos que las clases bajas, "la plebe", cumplieron un rol significativo, que en otras épocas ni se mencionaba, al igual que el rol de los esclavos, indígenas y las mujeres. Estos actores fueron frecuentemente invisivilizados, ya que destacar su protagonismo podría no ser funcional al modelo de sociedad que se pretendía conservar. Un modelo patriarcal, con fuerte intervención religiosa y con un ordenamiento jerárquico al estilo militar. Las instituciones obedecieron a ese modelo donde las clases subalternas no debían tener protagonismo puesto que esto amenazaría al statu quo imperante. Las clases dominantes buscaron preservar sus intereses y la emancipación de las clases sociales "inferiores" no era lo más conveniente. Hoy, cuando se habla del "enemigo" interno o externo, se sigue contando la historia desde perspectivas e intereses particulares.

En este nuevo siglo el desafío es ser capaces de crear nuevos rituales que representen a todas las personas, culturas y sociedades, que promuevan la paz, la hermandad y el cuidado de la naturaleza. "Tiene que haber un cambio en la sociedad que otorgue confianza a otras formas de representar el lazo social, para que eso pueda ser transmitido en la escuela" (Amuchástegui, 2003).

Construir valores y esperanzas para un mejor porvenir, incorporando símbolos y significados actuales sin perder de vista nuestras auténticas raíces históricas.

Referencias bibliográficas

Amuchástegui M. (21 de septiembre de 1997). "¿Qué idea de Patria reciben los chicos en los actos escolares?" Entrevista en A *Fondo*, *Clarin.com*. Recuperado de http://edant.clarin.com/diario/1997/09/21/i-02211d.htm

Amuchástegui M. (5 de octubre de 2003). "Para qué sirven los actos que hacen las escuelas". *Río Negro Online*. Recuperado de: http://www1.rionegro.com.ar/arch200310/s05s22.html

Huergo, J. (2009). Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación. Relectura de la formación docente en salud. Recuperado de: http://fordocsalud.blogspot.com. ar/2009/06/hegemonia-un-concepto-clave-para.html

Turner V. (1999). *La Selva de los Símbolos*. Cuarta edición en español. México: Siglo Veintiuno editores.

Cómo citar este artículo

Jehel, C. L. (2018). Análisis del ritual y la simbología en los actos escolares. *Sociales* y *Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

SyV/84 ARTÍCULOS





Por Romina Altamirano

Resumen

Hacia la segunda mitad del siglo XIX, tras un largo proceso independentista y arduos intentos por conformar un poder nacional, se constituyó el Estado argentino. Esto supuso la conformación de una instancia política que pretendía la dominación de la sociedad mediante la organización del poder a través de instituciones específicas. Entre ellas, la educativa, que tenía el propósito de reproducir el orden sociopolítico vigente a través de la trasmisión de los saberes socialmente relevantes que permitirían la incorporación del individuo al mundo social. Es así que fue preciso formar mano de obra reproductora de la ideología estatal a través de las instituciones oficiales, con títulos habilitantes para el ejercicio de la docencia. A continuación, se pretende desarrollar el proceso de conformación y oficialización de las escuelas normales en nuestro país.

Palabras claves: Estado, escuela normal, formación docente, normalismo, Sarmiento.

EN EL PERÍODO COMPRENDIDO ENTRE 1880 Y 1916 SE LLEVÓ A CABO EN NUESTRO PAÍS UN modelo estatal denominado Estado oligárquico liberal, caracterizado por ser una organización política de poder centralizado. La autoridad la ejercía un sector de la sociedad, compuesto por productores-exportadores y financistas. Ellos conformaron la oligarquía que ejerció el poder en función de sus propios intereses y procuró la imperiosa restricción en la participación y toma de decisiones. En materia económica, se desarrolló el modelo productivo agroexportador que benefició a la clase dirigente, además de contribuir al desarrollo a través de la exportación y el ingreso de capitales extranjeros.

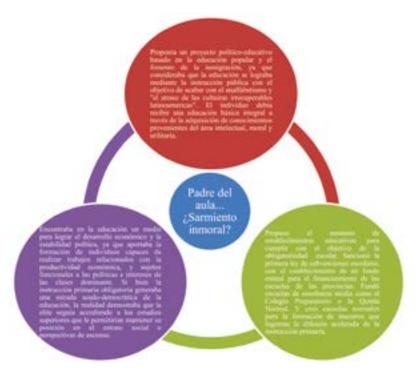
Al tratarse de un modelo sociopolítico que respaldaba las libertades civiles y limitaba las libertades políticas, se promovió la integración y modernización social creando

ARTÍCULOS 85 / SyV

un sistema educativo organizado y monopolizado por el Estado, y se sancionó la Ley de Educación Común N° 1.420 que explicitó el carácter obligatorio, gratuito, gradual y laico de la educación primaria. Por ello, todos los individuos, de diferentes clases sociales, tendrían la oportunidad de acceder a las escuelas del Estado recibiendo la misma calidad educativa, pero mientras tanto las desigualdades sociales seguirían siendo una marca constitutiva del país. La educación se transformó en una estrategia de integración nacional y uniformadora de experiencias, ya que se propuso inculcar a los individuos los conocimientos que les permitirían incorporarse al mundo social y constituir una identidad nacional.

Al ser el objetivo del sistema educativo el proceso de homogeneización y el fortalecimiento del poder del Estado, fue preciso contar con recursos humanos capacitados para cumplir con esta tarea. Según el doctor en Educación de la Universidad Nacional de Buenos Aires Pablo Pineau (2012) "el Estado se convirtió entonces, por un lado, en empleador de numerosos agentes y, por otro, en el sujeto que definió y se hizo cargo de la formación, reivindicando para sí el monopolio de la inculcación de un fondo común de saberes correctos" (p.32). Fue así que se crearon las escuelas normales, como instituciones oficiales nacionales, que tenían el objetivo de capacitar a los maestros que, luego, ejercerían la función de enseñar, en el marco de la instrucción pública, a las nuevas generaciones.

La primera Escuela Normal Nacional fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en el 1870 en Paraná. En ella se brindaba formación teórica, mediante el Curso Normal, y formación práctica, a través de la aplicación de los saberes y habilidades adquiridas en la Escuela Modelo de Aplicación, adonde concurrían niños para recibir la educación básica. Las ideas sarmientinas marcaron la educación durante este período y se pueden sintetizar de la siguiente manera:



Ideas de Domingo Faustino Sarmiento, fundador de la Escuela Normal Nacional. Imagen de elaboración propia.

SyV/86 ARTÍCULOS

El pensamiento de Sarmiento, signado por la hazaña de la eliminación del analfabetismo, lo llevó a intentar el logro de una sociedad civilizada y educada. Para esto, era preciso contar con agentes reproductores del pensamiento hegemónico dominante. Así, se dio inicio a la red de escuelas normalistas que tuvieron como modelo a la Escuela Normal de Paraná, que fue la encargada de establecer la "norma", es decir, las pautas y normativas que, luego, se extenderían al resto del sistema.



Creación de Escuelas Normales: período 1870-1912. Imagen de elaboración propia.

Es así como el normalismo surgió en el marco de la implementación de la instrucción pública primaria y como respuesta a la falta de docentes titulados y capacitados para ejercer la función estatal de educar. Se optó por traer ideas provenientes del sistema educativo norteamericano, lo que acarreó la implementación de la pedagogía positivista como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje que implicaba el carácter instrumentalista y enciclopedista del conocimiento, la pasividad de los sujetos de aprendizaje como meros receptores de información y la autoridad del docente como portador de conocimientos y reproductor del *statu quo*.

De esta forma, este movimiento gestó la condición de docentes titulados tornándose una profesión que permitió a las clases media-bajas acceder a trabajo remunerado con expectativas de ascenso socioeconómico. En palabras de la docente e investigadora argentina Andrea Alliaud (2007) "el maestro legítimo es, en este contexto, aquel que fue formado. El que, por lo tanto, asegura estar provisto de las herramientas necesarias para que la acción pedagógica resulte efectiva" (pp.96 y 97).

El magisterio tuvo como objetivo de formar a los niños y niñas en buenas costumbres, disminuir el analfabetismo y reproducir el orden sociopolítico; mientras que la formación de maestros estuvo marcada por los fuertes rasgos enciclopedistas y por la inculcación en la práctica del método, la organización, la evaluación y la disciplina escolar. Los flamantes egresados se constituyeron en plenos transmisores de los saberes culturales legítimos, impusieron en sus prácticas la disciplina de los cuerpos y las mentes como formas de establecer el orden y homogeneizar la población escolar, y dirigieron su trayectoria hacia el apostolado, pues un "buen maestro" era aquel que ejercía la misión reproductora del mandato establecido.

ARTÍCULOS 87 / SyV

A modo de conclusión

El inicio de la docencia, como profesión oficializada y legitimada por el Estado, fue motivada por los intentos de lograr la homogeneización de la población escolar infantil, lo cual repercutiría de forma positiva en el logro de una sociedad civilizada libre de lo que a tantos líderes de la época acuciaba: la barbarie. Para llevar a cabo esta meta se optó por el normalismo, corriente educativa que estableció la norma y proveyó de recursos humanos o agentes reproductores de las políticas del Estado, con el fin de fortalecer su poder y permanencia en el tiempo.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cómo citar este artículo

Altamirano, R. (2018). El proceso de oficialización de la docencia: Escuela Normal Argentina. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

SyV/88 ARTÍCULOS





Por María José Veppo

Resumen

El presente trabajo pretende realizar un análisis comparativo e interpretativo de algunas fábulas del libro *La oveja negra y demás fábulas* (1969) de Augusto Monterroso y detenerse en su estilo que irrumpe en la literatura clásica, la deforma como una lente de aumento, la trasgrede, la sumerge hasta lo más profundo de la naturaleza humana y por último se ríe de sí misma.

Su producción narrativa incide, fundamentalmente, en el análisis de la naturaleza humana desde una óptica irónica. Innovador y renovador de los géneros tradicionales, específicamente de la fábula, se reconoce su importancia por el cambio que introduce en la literatura latinoamericana del siglo XX: brevedad e ironía.

Con *El dinosaurio* (1959, p.71), uno de los más universales y reducidos cuentos escritos, realiza una labor de condensación literaria extraordinaria y desafía a los lectores más dogmáticos que lo rechazan como cuento literario.

En *La oveja negra y demás fábulas* (1969) apuesta ya definitivamente por el relato breve, vivifica este género y lo carga de intensa ironía concediendo a los animales atributos propios del ser humano.

En este trabajo se analizan seis relatos breves de Monterroso, sobre la base de las siguientes problemáticas o ejes: la intertextualidad con respecto a otros textos o géneros (fábulas, proverbios, mitos) y las transformaciones que el autor realiza, para ello se analizarán los elementos comunes y los diferenciales; las concepciones de mundo y sociedad que se inscriben en esos relatos y los distintos elementos parodiados.

Palabras clave: literatura, fábulas, Monterroso, parodia.

ARTÍCULOS 89 / SyV

EL AUTOR NOS MUESTRA EN ESTE RECORRIDO DE CUENTOS CORTOS QUE, BASÁNDOSE EN EL género literario de las fábulas, les imprime características propias de la sociedad contemporánea y de las debilidades y crueldades humanas. Cada personaje es un animal humanizado, que en propias palabras de Monterroso (1998) "están disfrazados de moscas, perros, jirafas o simples aspirantes a escritores" (p.96). Él mismo reconoce que sus escritos nacen del sentimiento de compasión por el hombre y por sí mismo, se reconoce en esas debilidades. Transforma las convenciones lingüísticas y literarias de un género tradicional (la fábula), trasgrediendo, parodiando, ironizando.

La fábula tradicional es una composición literaria breve, en la que los personajes principales son animales o cosas inanimadas que presentan características humanas y que tiene una intención didáctica de carácter ético y universal que siempre aparece en la parte final como moraleja. Los personajes, en las fábulas, aparecen como "protagonista y antagonista", es decir que uno asume un comportamiento que lo hará triunfar y el otro (antagonista), una conducta que lo hará fracasar. Es importante dentro de la coherencia de la fábula que las actitudes guarden relación con las cualidades reales de esos animales u objetos. Además, siempre aparece un conflicto o complicación en donde estas dos conductas se enfrentan y, finalmente, vence la actitud que el autor desea destacar, que debe coincidir con el mensaje de la moraleja.

En los relatos de Monterroso coinciden los animales u objetos con características humanas. Inclusive desde lo estrictamente lingüístico, estos aparecen en mayúscula: el Mono, la Mosca, el Camaleón, la Fe, etc. acentuando su condición de singularidad, de sustantivo propio, de personificación única; aunque el autor invierte o desplaza las características esperadas (cualidades reales de los animales u objetos) dotándolas de una significación nueva, muchas veces opuesta a la de las fábulas tradicionales como las de Esopo. Rompe, así, con los estereotipos que hacen presuponer que el zorro es astuto; el burro, estúpido; el cuervo, ambicioso; la tortuga, lenta; el león, rey. Se burla de las alegorías tradicionales para demostrar que, a través de animales u objetos inanimados, el ser humano puede ser una suma de vicios o de virtudes.

Otra característica del género que nos presenta semejanza con estos relatos es la redacción breve, de fácil lectura y comprensión, parafraseando a María Ángeles Vázquez (2016), una prosa sin barroquismos superfluos.

La fábula, en su aspecto alegórico, tiene como objetivo ejemplificar un comportamiento social meritorio o criticar algún aspecto social condenable. El autor de *La Oveja Negra y demás fábulas* juega con esta alegoría utilizando la parodia para dejar entrever cuestiones y conductas humanas que ponen en evidencia nuestra esencia. La diferencia radica en que Monterroso no busca enseñar una moral correcta, su objetivo no es didáctico; todo lo contrario, él mismo dice que no busca moralizar sino solo escribir literatura y que lo que nos queda de los grandes escritores de fábulas no son sus enseñanzas, sino sus valores literarios, su prosa.

El contexto histórico de estos relatos es el último tercio del siglo XX en Latinoamérica, más precisamente en México. Monterroso vivió su infancia en Guatemala, pero sus escritos comienzan en su exilio.

En las fábulas de Monterroso, sátira y parodia se unen a través de la ironía. Analizando seis de sus relatos podemos ver que el autor realiza una operación de "travestismo" con el género de las fábulas, los mitos y los proverbios: los disfraza, los opera específicamente con una determinada direccionalidad para producir ciertos efectos

SyV/90 ARTÍCULOS

en el lector, suspende los modos de lectura logrando fortalecer los textos base, dándoles nuevas características pero sin perder los rasgos esenciales que nos permiten reconocer en estos nuevos textos a los otros.

Mediante la parodia, Monterroso permite una nueva lectura de las fábulas, del género en su conjunto. Ya desde el título *La Oveja Negra y demás fábulas* introduce al lector a este tipo de género específico, luego, al adentrarse en la lectura, se va descubriendo que invierte la crítica ortodoxa de las fábulas tradicionales. A través de la inversión, propone un sistema deforme, opuesto al conocido.

En El Burro y la Flauta se parodia la fábula original de Tomás de Iriarte (1782) El burro flautista, cuya moraleja es: "Sin reglas del arte, borriquitos hay que una vez aciertan por casualidad" (párr.7). Monterroso utiliza el procedimiento de repetición, por ejemplo, con los personajes que son los mismos que en la fábula original y en el inicio del relato: un burro que paseaba por ahí encuentra una flauta tirada. El distanciamiento con la original se produce al adquirir "la Flauta" estamento, es decir, pasa a ser un personaje tan importante como el burro. En el segundo párrafo, la flauta es incluida al utilizar el plural "incapaces de comprender lo que había pasado". La fábula se ríe de la racionalidad como valor positivo y sobre todo de lo artístico como producto de esa racionalidad, de la intelectualidad. Rompe con los cánones establecidos para hacer inferir al lector que muchas veces hay obras de arte que surgen por casualidad y, más aún, las hay que están por fuera de la creación humana. La vergüenza que sienten los personajes por "la belleza" se debe a que esta es irracional, desconocida, no es una belleza surgida de los parámetros de la sociedad. Acá es donde se invierten los valores aceptados como válidos por un grupo hegemónico, se ponen en cuestión, se subvierten.

Algo parecido sucede en *La Fe y las montañas*. La inversión de valores, en este caso, es de orden religioso, la fe entendida como un valor cristiano loable. Monterroso cuestiona este valor y ese cuestionamiento se puede interpretar en varios pasajes del texto. Por ejemplo, cuando habla de que la Fe comenzó a propagarse y ocasionó muchas dificultades para encontrar las montañas que todo el tiempo se estaban moviendo por causa de la Fe. En el tercer párrafo dice "la buena gente prefirió entonces abandonar la Fe", no es casual la frase "la buena gente", tiene toda una intención sobre su ideología religiosa: la fe no es buena y ya casi nadie tiene fe. "La fe mueve montañas" es el refrán cuya idea antípoda se encuentra en la fábula *La fe y las montañas*. Monterroso por medio de la ironía invierte este refrán e invierte la conducta de los sujetos y objetos que lo componen. El resultado es un cambio en el sentido original del aforismo, produciendo un enriquecimiento y una nueva lectura del plano semántico y, con ello, desmorona frases originales y, a la vez, se burla de lo metafísico.

Con respecto a refranes y aforismos, en el relato *El Camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse*, el autor remata el cuento con el dicho "todo camaleón es según el color del cristal con que se mira". En este texto, el refrán es una repetición del original, no lo invierte, al contrario, durante el relato va explicando y aclarando el porqué de este dicho. Lo hace a través de una narración que acentúa la doble moral del político, esa diversidad de máscaras que asumen los intermediarios y negociantes de la política y que les asigna esa conducta camaleónica. Especula sobre la ambigüedad de los convencionalismos universalmente aceptados y expresados a través de la hipocresía y la civilidad. Critica las estructuras sociales que son acatadas sin cuestionamientos. Monterroso, además, realiza una parodia de los personajes dotándolos de

ARTÍCULOS 91 / SyV

cualidades humanas: el Camaleón adaptándose a las situaciones más ventajosas; la Zorra, astuta, advierte a los demás animales de la hipocresía y ambigüedad del camaleón; y el León, como presidente de la selva que tiene el poder absoluto sobre los demás y se burla de ellos por la imposibilidad de controlar lo que ellos causaron, un reglamento que les sigue ayudando a hacer trampa y engañarse a sí mismos. Es decir, parodia algunas conductas y rasgos humanos.

En El Mono que quiso ser escritor satírico, El Zorro es más sabio y El Fabulista y sus críticos vemos una similitud en el tema parodiado. La inversión de valores se da con respecto a un tema central: la crítica al mundo del escritor. Lo que un humorista irónico critica en los otros no puede apartarlo de sí mismo; si pretende hacer reír, deberá incluirse necesariamente en aquello que le resulta risible. El autor incluye, aunque no explícitamente, su persona y su obra, realizando una vez más una operación de recuperación y, al mismo tiempo, de reescritura crítica del modelo clásico. Vemos la diferencia entre el Mono y el Zorro, mientras el primero es un escritor temeroso y preocupado por "el qué dirán", el segundo, es astuto y no se deja llevar por el éxito, ni por la comercialización de su obra. Monterroso manifiesta en sus entrevistas que no está de acuerdo con que la escritura sea un trabajo por el cual obtener dinero. En este sentido, considera que el artista no produce cosas necesarias y menos bajo presión de las editoriales.

En El Mono que quiso ser escritor satírico se produce una autocrítica que convierte al escritor de sátiras en un tipo satírico que pretende plasmar los vicios sociales aun cuando participa de ellos. Es decir, irónicamente, se convierte en hipócrita para criticar la hipocresía. En este relato, el mono conserva su condición de sabio y justo como en las fábulas de Esopo, sin embargo, se produce un distanciamiento y una inversión del personaje a lo largo de la narración al caer víctima de su propio juego social y convertirse al final de la fábula en un ser místico, alejado de la sabiduría y la justicia. Los personajes son parodiados en sus rasgos: la urraca como ladrona, la serpiente como oportunista, la abeja como laboriosa compulsiva, la cigarra como egoísta, las gallinas como adúlteras. Se introducen aclaraciones de cada uno de estos rasgos parodiados: "Las gallinas adúlteras que andaban todo el día inquietas en busca de Gallitos" (p.7) o "la Abeja, que trabajaba estúpidamente sin saber para qué o para quién" (p.7).

En *El Fabulista y sus críticos*, donde también prevalece la parodia del mundo literario, Monterroso hace alusión a la fábula clásica de *La hormiga y la cigarra*, realizando un proceso de inversión en los roles de estos dos personajes. En la fábula clásica la hormiga reta a la cigarra por ser perezosa y no la ayuda; en el relato de Monterroso, la cigarra se rebela y le dice todo lo que le tiene que decir a la hormiga. Aparece un procedimiento de aclaración marcada a través de paréntesis "(fingiendo alegremente que no hablaban por ellos sino por otros)" (p.54). También es una crítica al género fabulístico, que el autor remarca por el distanciamiento, es decir, se corre del relato clásico en donde un personaje alecciona a otro por medio de una acción. En este relato, Monterroso nos sorprende, el lector se encuentra con el personaje del fabulista que reconoce su error, un final inesperado, ambiguo, que rompe con los cánones establecidos.

En *El Zorro es más sabio* la parodia sobre el trabajo del escritor se acentúa cuando dice: "Un día que el Zorro estaba muy aburrido y hasta cierto punto melancólico y sin dinero, decidió convertirse en escritor" (p.55). Esta frase nos coloca frente a la

SyV/92 ARTÍCULOS

burla del oficio, es decir, cualquiera que esté aburrido y sin dinero, puede ponerse a escribir. Es una parodia de lo artístico, un juego de opuestos, entre la obra y su valor comercial. La crítica continúa con el éxito del zorro y el mundillo literario que determina y hace posible ese éxito, que en verdad es relativo, ya que la insistencia para que siga publicando esconde la satisfacción del fracaso del otro. Muchos críticos coinciden en que en este relato, que es el último dentro de *La Oveja Negra y demás fábulas*, el mismo autor se excusa ante los lectores por la escasez de sus publicaciones y, por otro lado, realiza un homenaje a Juan Rulfo, cuyo silencio posterior a *Pedro Páramo* encuentra en esta fábula la más original de las explicaciones.

Por último, en La Oveja Negra, relato que lleva el nombre del título de la obra, el autor realiza un juego entre lo ético-político y lo estético. Retomando los aportes teóricos de Jitrik (1999) resulta posible sostener que Monterroso utiliza un procedimiento de especularidad, ya que es en extremo grotesca la dicotomía entre el fusilamiento de lo distinto (la oveja negra) y lo artístico (la estatua ecuestre). La introducción del relato parece ser una fuerte crítica a la represión y a la exclusión, para luego convertirse (el fusilamiento) en una excusa para una obra artística. El lector queda atrapado y angustiado frente a una verdad narrada tan crudamente. La frase "Fue fusilada" (p.11) impacta no solo desde lo semántico, sino también desde lo lingüístico, ya que está escrita como un párrafo, contundente, dos palabras que forman una oración corta que resalta entre los otros dos párrafos. El verbo en pretérito perfecto simple indica la contundencia de la acción "Fue...", no cabe duda de lo que pasó. El último párrafo estremece todos los sentidos. Monterroso con una prosa simple invierte el valor de la vida, enfrenta a sus lectores con una realidad que reconocen en sus propias existencias y en las de sus países: el exterminio de lo distinto y, luego, el arrepentimiento, pero más cruel aún la reiteración del exterminio para volver a arrepentirse. Como si esto bastara para remediar las barbaridades de las que son capaces los hombres. Realiza un juego de opuestos, por un lado, el rebaño, que mansamente sigue las reglas impuestas y se somete a las convenciones establecidas y, por otro, las ovejas negras que se rebelan, que no acatan mansamente, que se destacan por ser distintas. No es un dato menor que el autor compare al hombre con ovejas, en el sentido de parodiar sus rasgos, el rebaño, manso, obediente y el epíteto "la oveja negra", como peyorativo, distinto en sentido negativo. También se parodia el tema de la represión y la muerte al ponerlo al mismo nivel que un valor estético o justificarlo a través de lo artístico como una burla a la crueldad. También se puede interpretar que solo al morir alguien se convierte en famoso o es al fin valorado. En el último párrafo aparece, según las concepciones teóricas de Jitrik (1999), un procedimiento aclarativo: "Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura" (p.11).

A modo de conclusión

Al analizar el libro de Monterroso *La Oveja negra y demás fábulas* y en particular algunos de sus relatos, vemos que la manipulación de la forma fabulística le permite al autor enfrentar temas existenciales sin excesiva solemnidad.

Mediante la parodia, Monterroso da pie a una nueva lectura de las fábulas, realizando una detracción (Jitrik, 1999) de la estética del didactismo que les es propia y,

ARTÍCULOS 93 / SyV

a la vez, utiliza sus relatos para criticar algunos sistemas éticos, políticos, filosóficos y literarios que operan en el mundo occidental. Es innegable con ello que la versión y función asignada a las fábulas por Monterroso apunta a una reelaboración del género a través de una lectura irónica en la que desaparece la moraleja tradicional, ya que esta es insuficiente para mostrar la compleja conducta humana de hoy. Se produce, entonces, una enriquecida versión o lectura y se ofrece al lector un nuevo y actualizado marco de interpretaciones sobre esta conducta. Esto es posible gracias a la ironía, pero también por las nuevas funciones asignadas a los personajes y a la conmutación o desplazamiento del rol tradicional concedido a ellos en las fábulas de autores clásicos como, por ejemplo, Esopo.

Teniendo en cuenta los ejes analizados, la intertextualidad de la parodia se da con respecto al género fabulístico combinándolo muchas veces con elementos de mitos griegos, parábolas religiosas, aforismos y refranes. Ya expresamos al principio del análisis cuáles eran las semejanzas y diferencias entre las fábulas de Monterroso y las clásicas. Con respecto a las concepciones de mundo y sociedad, vemos que el autor juega con los valores establecidos como válidos, los pone en cuestión, los "revuelve", los convierte en ambiguos y relativos. En la obra de Monterroso, los personajes se muestran actuales y menos simbólicos o arquetípicos; aunque eso sí, profundamente humanos, no estereotipados y, por ello, impredecibles, ya que evitan los lugares comunes. Poseen hondura y complejidad, son conscientes y contradictorios; reflexionan, deducen e infieren. En estos personajes predomina la sorpresa, lo ambivalente y el absurdo.

Toda la producción de Monterroso gira en torno a estos dos ejes temáticos: la literatura y los escritores (la creación y la herencia literaria, el escritor y su función social); y la crítica del mundo contemporáneo tanto desde una perspectiva sociopolítica como desde planteamientos ético-morales.

En casi todos los casos se trata de enfocar argumentos conocidos desde una novedosa e iluminante perspectiva, a la vez subversiva y paródica.

"Con precaución, como a cualquier cosa pequeña. Pero sin miedo. Finalmente, se descubrirá que ninguna fábula es dañina, excepto cuando alcanza a verse en ella alguna enseñanza. Esto es malo. Si no fuera malo, el mundo se regiría por las fábulas de Esopo; pero en tal caso desaparecería todo lo que hace interesante el mundo, como los ricos, los prejuicios raciales, el color de la ropa interior y la guerra; y el mundo sería entonces muy aburrido, porque no habría heridos para las sillas de ruedas, ni pobres a quien ayudar, ni negros para trabajar en los muelles, ni gente bonita para la revista Vogue. Así, lo mejor es acercarse a las fábulas buscando de qué reír. Eso es. He aquí un libro de fábulas. Corre a comprarlo. No; mejor te lo regalo: verás, yo nunca me había reído tanto" (Monterroso, 1996, p.73).

Referencias bibliográficas

Iriarte, T. (1782). Fábulas literarias. Madrid: Anroart Ediciones.

Jitrik, N. & Hutcheon, L. (1999). Para leer la parodia. Universidad de Buenos Aires.

Monterroso, A. (1959). *Obras completas y otros cuentos*. México DF: Imprenta Universitaria.

Monterroso, A. (1996). *Viaje al centro de la fábula*. Madrid: Anagrama.

SyV/94 ARTÍCULOS

Monterroso, A. (1998). *La oveja negra y demás fábulas*. Madrid: Alfaguara.

Vázquez, M. A. (2016). *Los pasos diminutos de Augusto Monterroso*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/acerca/vazquez.htm

Cómo citar este artículo

Veppo, M. J. (2018). ¿La trasgresión crea literatura? Un análisis de las fábulas de Augusto Monterroso. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

ARTÍCULOS 95 / SyV





Por Maia Slipczuk

"Voy hurgando pa' ver qué llevo sin olvidar destino y pasaje, origen y documento me voy a un horizonte tan difuso y tan incierto que mejor me llevo el norte en una brújula que me invento"

EQUIPAJE, JUAN QUINTERO

Deshaciendo el equipaje

Leer literatura es viajar. No es ninguna novedad, quien lee se adentra en espacios olvidados o desconocidos, se reencuentra con sensaciones, conoce personajes. En palabras de Michelle Petit (1999), "leer es arriesgarse a ser alterado, invadido, a cada instante" (p.6).

Pensándolo así, leer literatura se parece bastante a esa sensación inquieta en el estómago al llegar de noche a un nuevo destino. Hay algo de incertidumbre, de aventura, de animarse a reconocerse en lo desconocido.

La escritora argentina Hebe Uhart disfruta viajar por fuera de los libros y elige los pueblos antes que las ciudades porque puede abarcarlos. Elige caminar y conversar con las personas del lugar, escucharlas, guardarse muletillas, expresiones, fotos de situaciones que la divierten dentro de las anécdotas que le cuentan. Quizás sea esto lo que la convierte en una habilidosa ventrílocua, bellísima impostora, que toma prestada estas voces y las reconstruye, con sus tonadas y matices. La mayor parte de la historia que cuenta Uhart se encuentra en la propia voz de los personajes a través de los que le da vida al relato.

Mujeres de pueblos perdidos que se trasladan a grandes ciudades, inmigrantes que miran con extrañeza el vivir y trabajar en un país ajeno, turistas que se asoman a la cultura y el lenguaje del país que visitan. Leer a Uhart moviliza, porque sus personajes

SyV/96 ARTÍCULOS

cuentan en primera persona lo que se siente ver el mundo con ojos de extranjero, la novedad, lo incómodo, la extrañeza, lo bello.

Los cuentos de Uhart son el andén, la terminal de ómnibus que nos invita a partir a un incierto destino con una inquietud placentera. Leerla nos invita a viajar sin necesitar equipaje.

Recuerdos de Ypacaraí

Bernardina (2008) es un relato especial, condensa varios rasgos que se repiten en los personajes que habitan los cuentos de la autora (es una mujer trabajadora que nace en un pueblo pequeño en el campo y debe mudarse a una gran ciudad), pero a su vez tiene la particularidad de tomar Paraguay como uno de sus escenarios y de construirse entre frases en español y expresiones en guaraní.

Hay un recorrido interesante en este sentido, ya que las palabras compuestas que caracterizan la lengua guaraní atraviesan el relato dotándolo de una poesía que pinta imágenes en la voz de la narradora, a la vez que nos permite comprender su forma de pensar el mundo. Este es el caso de juez-jaguar, licua-jugos, vende-hierbas, plata-entierro o mujer-tiniebla. También encontramos la voz de Bernardina en guaraní, como guazú o payé lo que nos invita a imaginar significados en el contexto de lo que se cuenta y otras que traen su aclaración, como Jejapó (nariz parada). Este particular uso del lenguaje aparece retratando uno de los conflictos centrales que atraviesa Bernardina. Cuando se encuentra con su hermana en Asunción:

"Y así siempre adoctrinando, que yo ya no decía: «Esta boca es la mía».

-Y no limpies la mesa, que la limpia el mozo.

Ni esta boca es la mía, ni esta mano es la mía" (Uhart, 2008, p.73).

Hay una lucha en el personaje que enfrenta deseo y comodidad. Bernardina quiere irse para vivir mejor, pero eso la lleva a la gran ciudad donde se piensa y se hace muy distinto a lo que acostumbra. Mientras que a ella esto la hace sentirse incómoda y fuera de lugar, su hermana Rosa salda esta situación como quien salta un charco, segura de que deja atrás una forma de ver el mundo que no la representa y que no es ni moderna ni elegante. Esta falta de empatía con su familia y su origen, resulta chocante para Bernardina, pero también le permite hacer el duelo de personas y lugares que dejaron de ser su cotidianeidad y que la distancia irá transformando en recuerdos.

En este contexto donde la voz y el lenguaje de la protagonista se presentan tan centrales como medio de transporte para quien lee, es interesante la repetición de frases que hacen referencia a la lengua o la boca.

Cuando presenta a su marido, Bernardina explica que "no era dueño de su lengua" (p.70), alegando que ante cualquier imprevisto se desgasta en insultos. Acerca de la señora Marta, para quien trabaja en tareas domésticas, dice que "sacaba quién sabe de dónde nuevas palabras y que no era dueña de su silencio" (p.80), lo que nos permite entrever cierta admiración ante la extrañeza. Para contar la sensación de lejanía que la invade cuando vuelve a su pueblo a ver a sus hijos, la distancia que siente con su madre trae una conversación con María, una de sus hermanas: "La María me

ARTÍCULOS 97 / SyV

contaba que la mamá no decía esta boca es mía" (p.82), frase que la protagonista repite a lo largo del relato y que de alguna forma se constituye como rasgo identitario.

Siguiendo el uso de esta expresión es posible identificar la sensación de seguridad, de calma, de reconocimiento asociada a la propia boca, la propia lengua y sobre todo adueñarse de las propias palabras y los propios silencios. El no ser dueña de la boca, la lengua, las palabras aparece con una connotación negativa, de tristeza, de incertidumbre, de desubicación. Yendo todavía más lejos podemos pensar que la propia lengua simboliza el actuar con certeza y en pos del propio deseo. El personaje de Bernardina crece en esta dirección, en registrarse, empoderarse, tomar decisiones desde y para ella. La lengua como metáfora de lo propio, lo preciado, lengua-herramienta que construye, lengua-escudo que protege.

Las imágenes que nos propone Uhart distan de ser casuales, más bien acompañan una forma de escribir donde se dota de voz a personajes que habitan los márgenes y los discuten. Al volverlos cuento, sus contradicciones y sus deseos habitan la hoja entera, es una victoria que la autora les regala sin importar el desenlace de la historia.

Mi Buenos Aires querido

Stephan en Buenos Aires (2008) está atravesado por palabras escritas fonéticamente, expresiones mal traducidas, adverbios de tiempo pobremente utilizados. Así habla Stephan, un joven alemán que llega a Buenos Aires con ganas de conocer milongas y bailar en la capital del tango, deseo que prontamente se vuelve imperativo (su deseo imperativo, sus expresiones imperativas). Este personaje no soporta el relajo en las normas y los horarios, el derroche de agua, no comprende a las mujeres a las que no les gusta el lomo, no comprende a las mujeres que viajan en subte con cara de disgusto, se irrita cuando no entiende las expresiones porteñas y cuando las cosas no salen como él las planea. El tono del diario de Stephan comienza con expresiones de asombro o extrañamiento que prontamente se tiñen de impaciencia y fastidio.

Aquí también encontraremos referencias respectivas al lenguaje. Al principio del relato el personaje registra el sonido de *un gorrión chillando en universal*. Podemos pensar que para un extranjero que no maneja fluidamente el idioma oír algo universal puede ser un alivio, mas Stephan no está interesado en lo universal, quiere entender la cultura del tango porteño y lo quiere ya. Quizás ese gorrión universal es un augurio de que la tarea que se propone no es tan sencilla como imagina.

El desencuentro con la ciudad que lo recibe se ve plasmado en dichos y expresiones porteñas que el personaje toma de manera literal. Stephan no entiende por qué le dicen "vamos a ver" si no le están mostrando nada, por qué Malena puede decir que está con pocas pulgas pero él no puede felicitarla por eso, qué tiene de malo decir que conoce una milonga que queda "por el carajo". La primera máxima que suelta el relato, "en boca cerrada no entra la mosca" (p.22), habla de su intención de mantener una mirada antropológica, sin emitir juicios de valor sobre las costumbres lugareñas, intención que no podrá sostener por mucho tiempo.

Este contraste entre la cosmovisión alemana personificada en este turista ansioso y estructurado y las formas de hacer las cosas y de hablar características de la Ciudad de Buenos Aires generan un tono cómico que impregna el relato. Nos alejamos de la poesía con que se narra la historia de Bernardina para entrar en un registro diferente

SyV/98 ARTÍCULOS

donde los malentendidos, las frases cortas y mal escritas hacen avanzar la historia. Si retomamos la idea de los márgenes podemos pensar la frustración de Stephan como un guiño de la autora, qué manera de viajar es esa donde no se puede apreciar lo que el lugar y quienes lo habitan tiene para ofrecer. Tal vez Stephan se frustra porque no ha descubierto que viajar es mucho más que trasladarse de un lugar a otro, es una forma de relacionarse con otres, una forma de acercarse.

Postales del viaje

La poesía, la comicidad, distintas formas de transitar el mundo...todo puesto en juego desde el lenguaje. Estas son algunas de las postales que la autora nos regala en sus cuentos.

Hay una mirada antropológica que busca describir la extrañeza sin una distancia jerárquica, pero sobre todo hay una intención de encuentro. Los relatos de Uhart nos causan gracia porque empatizamos con los personajes, es una risa de quien mira la escena desde adentro (nunca desde arriba), porque si hay algo que Hebe Uhart tiene claro es que ella también encarna la etiqueta de "turista" y no va a permitir que transitemos las historias de sus personajes sin sentirnos un poco hermanadas, un poco criticados, un poco incómodas.

En los inicios de la teoría literaria, los formalistas rusos nos invitaban a pensar el lenguaje poético como una forma de producir un choque, a través de la poesía lo que parece abstracto es desnaturalizado para hacerse perceptible (Imperatore, 2017). Aquí aparece el concepto de "ostranenie" (Imperatore, 2017), la búsqueda de cierta distancia, de cierto extrañamiento que permite que la literatura exista, ya que su finalidad sería representar lo que cuenta como una total novedad, como si fuera percibido por quien lee por vez primera. Esta forma de entender la literatura es la que la dota del poder de transportarnos. La literatura no nos transporta porque nos habla de paisajes recónditos o personajes extraños, la literatura nos transporta cuando nos habla de nosotres y nos invita a repensarnos, a cuestionarnos, a incomodarnos.

Leer a Hebe Uhart es salir de lo propio para vernos desde afuera, con el potencial riesgo que eso implica, como en todo viaje que valga la pena.

Referencias bibliográficas

Enríquez, M. & Carrera, E. (2015). *Perfil de Hebe Uhart: el estilo en la mirada*. Revista Anfibia. Recuperado de: http://www.revistaanfibia.com/cronica/el-estilo-en-la-mirada/

Imperatore, A. (2017). *Clases de Teoría y Crítica Literaria*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: FCE.

Uhart, H. (2008). "Stephan en Buenos Aires" y "Bernardina". En *Turistas*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Cómo citar este artículo

Slipczuk, M. (2018). Hebe Uhart, un pasaje de ida. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

ARTÍCULOS 99 / SyV



SyV / 100 Dossier





Por Alejandra F. Rodríguez

PUEDE CONSIDERARSE EL CINE EN TANTO INDUSTRIA, PRODUCTOR DE OBRAS DE ARTE, DIspositivo de poder, vehículo de ideología, entre otras perspectivas de abordaje. En todas ellas es posible —y necesario— dar cuenta del diálogo que ha mantenido con la sociedad y con la historia.

Desde sus comienzos, el cine ha encontrado en la historia una fuente de inspiración temática y ha recurrido a ella en infinidad de ocasiones, de hecho en nuestro país la primera película argumental fue *La revolución de Mayo* de Mario Gallo, producida en 1909, en el contexto de los festejos del Centenario. Desde entonces los filmes han generado interpretaciones sociales del presente y del pasado; han imaginado, han puesto nuevos temas en la agenda pública, y nos han invitado una y otra vez a soñar, así como también a ponerle imagen y sonido a nuestros fantasmas más temidos.

El cine es por todas estas razones un objeto de estudio privilegiado para indagar sobre los imaginarios, las representaciones y los significados con que cada sociedad reviste a su presente y a su pasado.

Los trabajos de Verónica Chelotti: *El salón dorado. Tiempos de cambio* en *De la misteriosa Buenos Aires*, y de Joan Mecozzi y Belén Olivares: ¿Padre vivo, héroe muerto? Representaciones de la familia y la militancia en el filme Papá Iván invitan a reflexionar tanto sobre las versiones de la historia que vehiculizan los filmes, así como sobre algunas tensiones y discusiones de los contextos en que estas obras fueron producidas y que se "filtran" en sus enunciados. En estos análisis se pone la lupa en las decisiones dramáticas, narrativas y estéticas de los filmes, en busca de establecer un sentido, de interpelar a la imaginación histórica, ubicándola en el espacio de debate por el/los sentidos de la historia.

Otro modo de relación entre el cine y la historia se hace presente en ¡Ay Jalisco, no te rajes! Perspectiva para un análisis sociológico de la producción cinematográfica de

DOSSIER 101 / SyV

México entre 1930 y 1940, de Ernesto Albariño. El trabajo invita a pensar la historia del cine mexicano en relación con la historia de la nación y sus transformaciones sociales y políticas.

Ernesto Albariño realiza un trabajo exploratorio sobre los inicios del cine en México hasta los años 40 del siglo XX. Caracteriza brevemente la industria y sus vínculos con EE.UU., para detenerse luego en los registros visuales de la Revolución donde el autor encuentra los elementos para sostener que allí comenzó la construcción del mito del *charro mexicano*. A partir de entonces, el autor sigue el derrotero de la comedia ranchera y de su contexto social, entrelazando ambos universos.

Belén Olivares y Joan Mecozzi realizan un exhaustivo análisis del documental *Papá Iván* de María Inés Roqué (2000), en el que se intenta reconstruir la historia de militancia del padre de la directora, quien era miembro de la conducción de Montoneros y está desaparecido. El artículo logra entramar el filme en el espacio de debate historiográfico acerca de los sentidos de ese pasado y lo pone en diálogo con autores como Pilar Calveiro, Maristela Svampa o Ezequiel Sirlin. El análisis detallado de algunas secuencias permite al lector adentrarse en debates acerca del valor de los testimonios y de la memoria.

Verónica Chelotti centra su artículo en un episodio del filme *De la misteriosa Buenos Aires* (1981), del director Oscar Barney Finn, llamado *El salón dorado*. La autora explora la potencialidad de la película en su condición de fuente de época y también de versión historiográfica. Se interroga acerca de esta transposición fílmica (de una pieza de literatura de Mujica Lainez de mediados de siglo), que se realiza a finales de la última dictadura militar. Qué es lo decible y mostrable en ese contexto, qué es posible "leer" en la actualidad en dicha representación. Esto le permite a Chelotti tender puentes entre el contexto de producción y el contexto representado.

Si los trabajos aquí reunidos despliegan lazos analíticos que comunican ambas temporalidades, esto no estaría completo si no se evidenciara que es desde el presente que se visiona este corpus de filmes. Es desde las preguntas e intereses actuales que estas piezas culturales cobran vida en cada uno de estos artículos. Y es también en cada lectura que dichas obras se completan, así que invitamos al lector a adentrarse en ella.

SyV/ 102 Dossier







Por Joan Mecozzi y Belén Olivares

Resumen

El interés del cine argentino por la indagación acerca del pasado puede encontrarse desde los primeros filmes producidos en nuestro país. Sin embargo, se advierten diversas formas de aproximarse al pasado y distintas perspectivas adoptadas por los directores de películas históricas. *Papá Iván* (2000) es dirigida por María Inés Roqué, quien en su doble rol de hija y directora intenta reconstruir la historia de militancia de Juan Julio Roqué, miembro fundador de las FAR y luego parte de la Conducción Nacional de Montoneros.

Palabras clave: cine, memoria, representaciones

EL INTERÉS DEL CINE ARGENTINO POR LA INDAGACIÓN ACERCA DEL PASADO PUEDE ENCONtrarse desde los primeros filmes producidos en nuestro país. Sin embargo, se advierten diversas formas de aproximarse al pasado y distintas perspectivas adoptadas por los directores de películas históricas. De acuerdo con Gustavo Aprea (2012), pueden distinguirse dos grandes formas de encarar la relación con el pasado: por un lado, una relacionada con la concepción moderna de la historia 1, que aparece con el surgimiento de nuestra cinematografía y entra en una compleja y prolongada crisis entre las décadas de 1960 y 1980; y, por otro lado, una nueva forma de representar el pasado, característica de los filmes realizados a partir de la década de los 90. Uno de los

DOSSIER 103/SyV

¹ El autor hace referencia a la versión "oficial" de la historia vinculada a los orígenes de la nación y la exaltación de los próceres, difundida a través de la iconografía escolar. En los filmes de este período no se cuenta una versión del pasado, sino que la historia misma parece desarrollarse ante la vista de los espectadores de manera objetiva.

factores que incide en esta nueva manera de ver el pasado es un cambio operado en el campo de la historiografía académica, por medio del cual el centro de interés se desplaza de la historia acontecimental tradicional hacia la historia social y cultural. De esta manera, se amplía el horizonte de lo historiable a nuevas aristas que exceden el marco de lo político-institucional.

En lo que respecta al pasado reciente, Luciana Aon (2011) retoma la clasificación del crítico de cine Gustavo Noriega, quien diferencia tres etapas de aproximación del cine a la dictadura, cada una asociada a un actor en particular: primero, la sociedad, en la década de los 80 por intermedio de películas como La historia oficial y La noche de los lápices; segundo, las víctimas, con películas dirigidas durante la década de los 90 por quienes sufrieron en carne propia la represión; y, por último, una tercera etapa, la de los hijos de las víctimas, cuyas producciones se hacen presentes desde comienzos del siglo XXI. Estos tres momentos de la representación del pasado reciente son el resultado de un proceso de permanente construcción, transformación y disputas acerca de la memoria. El documental que vamos a analizar en este trabajo, Papá Iván (Roqué, 2000), puede ser incluido en el tercer momento, ya que su directora, María Inés Roqué, intenta reconstruir la historia de militancia de su padre (Juan Julio Roqué, miembro fundador de las FAR y luego parte de la Conducción Nacional de Montoneros) y la incidencia que esta tuvo en su identidad. Si bien la película fue filmada en la segunda mitad de la década de los 90 y fue estrenada en México (país de residencia de la directora) en el año 2000, su estreno en Argentina tuvo lugar el 29 de julio de 2004. A pesar de que no contamos con referencias explícitas acerca de las razones de la demora de su llegada a nuestro país, creemos que puede tener relación con lo planteado por Emilio Crenzel (2010) y recuperado por Aon (2011) respecto de cómo los contextos de enunciación y recepción moldean los límites y las posibilidades de decir, pensar y representar la violencia política y a los desaparecidos. Consideramos que el contexto en el cual el documental fue estrenado en nuestro país alentaba representaciones del pasado reciente en sintonía con lo expresado por aquel, gracias a las políticas de derechos humanos implementadas desde el año 2003 y la revalorización de la discusión en distintos ámbitos públicos y privados.

Dentro de la tipología de funciones del cine documental retomada por Lior Zylberman 2 (2017), aquella de "expresar" es la que más se ajusta al filme. Los documentales de este tipo no apuntan a dar cuenta de la historia general de un proceso histórico sino de experiencias propias, exponiendo los secretos y formas de elaboración del pasado familiar. Pueden funcionar como herramientas de catarsis y como producciones que exploran y quiebran silencios. Consideramos que *Papá Iván* puede ser incluido en esta categoría porque la motivación principal detrás de la realización del filme es la búsqueda de respuestas en torno al paso a la clandestinidad de Juan Julio Roqué y su priorización de la militancia por sobre la vida familiar. En este sentido, identificamos como protagonistas tanto al padre fallecido como a la hija que se empeña en reconstruir su historia para poder comprenderla, ante la violencia de un Estado represor y terrorista que acabó con la vida del primero.

El documental está narrado de manera cronológicamente lineal, estructurado en torno a una carta que Julio Roqué escribió a sus hijos (María Inés y su hermano Iván)

SyV/ 104 Dossier

² Las otras funciones retóricas poéticas del cine documental para representar el genocidio son: narrar, focalizar, tomar partido y testimoniar.

en 1972 para que les fuera entregada en caso de que él muriera. La propia directora narra la película en off y sus comentarios son intercalados con fragmentos de la carta y entrevistas a distintas personas que compartieron momentos importantes de la vida de su padre, entre quienes se destacan su madre (Ana María Rodríguez) y sus compañeros de militancia.

La escala de planos que predominan son los planos medios y primeros planos, debido a que la mayor parte de la película consiste en entrevistas. Sin embargo, también se utilizan primerísimos primeros planos en los momentos en los que la directora quiere resaltar la emotividad de los testimonios y las expresiones de los entrevistados. Respecto del color, podemos decir que recurre al blanco y negro a la hora de mostrar imágenes de archivo (ya sea en fotografías familiares o registros de eventos de importancia a nivel nacional como, por ejemplo, los sucesos del Cordobazo), pero también en algunas secuencias de viajes realizados por la directora durante la filmación de la película, quizás en un intento por equiparar su trayecto con el realizado por su padre. En relación con las fotografías elegidas, Larralde Armas (2012) destaca que María Inés utiliza imágenes que refuerzan y ratifican el objetivo de entender las motivaciones por las que su padre eligió la militancia frente a la familia. La importancia de las imágenes parece radicar en la idea de mostrar la existencia de una familia feliz, es por esto que las fotografías utilizadas exhiben la vida en familia y no la militancia de Julio Roqué. Estas escenas son acompañadas por música instrumental que potencia el valor de las imágenes sin opacarlas y sin adquirir el protagonismo que tienen los testimonios y la narración de la directora.

La búsqueda de respuestas por parte de María Inés en el pasado de su padre se centra en tres momentos de su vida. En un principio hace hincapié en la relación con su madre y sus inicios en la militancia política, motivada por el contexto de conflictividad política y social de Córdoba en la década de los 60, sobre todo a partir del golpe de Estado de 1966. A continuación, el foco está puesto en el paso a la clandestinidad de Roqué, un verdadero punto de inflexión en su vida y en la relación con su familia, puesto que a partir de este momento solo se comunicaría con sus hijos por intermedio de la carta que estructura el documental. Esto se debe a que la madre de María Inés no concibe a la violencia en ninguna de sus formas como método válido para alcanzar un objetivo político y social. En palabras del propio Roqué, siempre tuvo una "imposibilidad constitucional para ejercer la violencia", lo que ocasionó su distanciamiento y que su paso a la clandestinidad fuera en soledad. Este momento es de vital importancia para la directora, ya que es en este punto que se cristaliza la elección del padre de priorizar el compromiso político por sobre la relación filial. Por último, las indagaciones finales se refieren al episodio en el cual muere su padre, para intentar esclarecer las circunstancias del operativo militar en el cual se produjo su fallecimiento.

En el transcurso del documental es posible encontrar diversos mecanismos narrativos útiles para la reconstrucción de la historia, como los planteados por Robert Rosenstone (1997). Por citar un ejemplo, se puede observar una omisión considerable que responde a los intereses y objetivos de la directora. Hacemos referencia a la teoría que vincula a Julio Roqué con la participación y ejecución del asesinato de José Ignacio Rucci, líder de la CGT acribillado en el marco de la denominada "Operación Traviata" el 25 de septiembre de 1973. Si bien Montoneros nunca se atribuyó el "ajusticiamiento" y no hay ninguna prueba documental que lo incrimine, Miguel

DOSSIER 105 / SyV

Bonasso, encargado de prensa de la Organización, en su libro *Diario de un clandestino* brinda detalles acerca de la operación que ligan a Roqué con la misma (Bonasso, 2011).

Otro momento del documental que resulta pertinente destacar es la intercalación de fragmentos de las entrevistas realizadas a Miguel Ángel Lauletta y al mencionado Bonasso. Sus relatos acerca del operativo en el cual muere Roqué no solo no coinciden, sino que son abiertamente contradictorios, a tal punto que Bonasso señala a Lauletta como el entregador de "Iván" y lo ubica como partícipe de su cercamiento por parte de los militares.

Más allá de la discrepancia que señalamos en torno a este caso particular, observamos en estas escenas la representación de dos posturas en torno a la militancia y a las consecuencias de la represión y la tortura a la que eran sometidos quienes se encontraban detenidos en los centros clandestinos. El debate acerca de la "traición" en la que consistía la delación de otros compañeros atraviesa a toda la militancia y en este caso se cristaliza en la disputa entre los testimonios antes señalados. De todas maneras, consideramos que entrar en esa discusión hace perder de vista la verdadera responsabilidad de los crímenes perpetrados por el Estado y los motivos que llevaron a las delaciones por parte de los militantes. Tal como sostiene Pilar Calveiro (2005), la actitud promedio de los presos en los centros clandestinos de detención consistió en entregar algo, en mayor o menor medida real o ficticio, que les permitiera frenar la tortura o detenerla.

Por otra parte, la disparidad en los testimonios deja en claro las particularidades acerca de la construcción de la memoria. Cuando se habla de memoria no se trata de una recreación de los hechos tal cual ocurrieron, sino de un proceso de reelaboración de los mismos que se ve afectado por numerosos factores. Esto hace que un testimonio no sea un relato objetivo, sino que la subjetividad juegue un papel muy relevante en su construcción y reconstrucción. De acuerdo con Alessandro Portelli (1991), la historia oral nos dice más acerca del significado que despiertan en las personas sus experiencias de vida que sobre los acontecimientos en sí.

En cuanto a la perspectiva historiográfica del documental, si bien el objetivo no es dar cuenta del proceso histórico en sí sino de un caso en particular, es posible encontrar puntos de contacto entre la forma en que el pasado reciente en nuestro país es representado por el filme y algunas explicaciones sobre ese mismo período propuestas desde el ámbito académico. Ezequiel Sirlin (2007) caracteriza a la dictadura iniciada en 1976 como la embestida más terrorífica de cuanto se oponía al orden dominante, cuya estrategia de perpetuación en el poder y de intervención sobre la sociedad se basaba en tres ofensivas, una de las cuales fue un despliegue represivo sin antecedentes. La metodología de la empresa de secuestro y exterminio fue dirigida y supervisada por los altos mandos de las fuerzas armadas, es decir que se trató de una "matanza administrada" debido al alto nivel de planificación y organización. El gran despliegue de recursos técnicos y burocráticos en este sentido es lo que distingue al genocidio de otro tipo de crímenes masivos, ya que implica un alto grado de premeditación en circunstancias de racionalidad propicias para la conciencia y el arrepentimiento.

Las razones de la virulencia de la embestida del Estado contra su propia población son rastreadas por el autor a través de distintos conflictos cuya intensidad venía creciendo desde hacía al menos dos décadas. A partir de la agudización de estas tensiones surge una contraofensiva múltiple que se constituye como una acometida

SyV/ 106 Dossier

terrorífica del capitalismo y sus fuerzas represivas contra las fuerzas insurgentes del socialismo revolucionario y todo el arco de la protesta social pos-Cordobazo. Es en este proceso en el que se enmarca la historia de vida analizada por el documental, ya que la militancia de Julio Roqué se ve radicalizada a partir del golpe de Estado de 1966, y la decisión de pasar a la clandestinidad ante la constatación del peligro que significaba formar parte de la oposición política (armada) se cristaliza en 1972, cuatro años antes del golpe que da inicio a la última dictadura militar.

Por otro lado, la decisión de "Iván" de priorizar la lucha armada demuestra su confianza en las posibilidades de éxito de esta metodología de participación política, lo cual se relaciona con otro aspecto tratado por Sirlin (2007). Sobre la base de un trabajo de Novaro y Palermo (2003), este autor presenta una amplia gama de actitudes que surgieron como respuesta a las distintas acciones y montajes del régimen militar, que permiten complejizar la dicotomía apoyo/resistencia por parte de la sociedad civil. En cuanto a la resistencia más frontal, en los primeros años esta estuvo encarada por las organizaciones armadas revolucionarias (OAR) y los familiares de los desaparecidos. En el caso de las OAR, la resistencia armada contra la dictadura se sostenía, por un lado, en el espíritu de lucha que caracterizaba a la subjetividad de los años setenta; y, por otro lado, en una visión distorsionada de la correlación de fuerzas. La jerarquización de las organizaciones en férreas estructuras de mando producto de su fuerte militarización había ocasionado una sobrevaloración de las posibilidades de éxito. Las conducciones apostaron al voluntarismo al momento de creer que la organización en células protegería a los militantes de la cacería de los Grupos de Tareas y que, eventualmente, aquellos podrían soportar indefinidamente la tortura, algo que, como vimos anteriormente, no sucedió.

Por su parte, el trabajo realizado por Maristella Svampa (2003) nos permite trazar una línea analítica respecto al complejo período 1973-1976, ya que este presenta como especificidad la máxima condensación de tensiones y contracciones mencionadas anteriormente, en una sociedad convulsionada. Los tres momentos señalados por la autora: presidencia de Cámpora y movilización social (cuyos actores principales son la juventud, sindicalistas combativos e intelectuales ligados a la modernización desarrollista); mandato provisorio de Lastiri luego de la renuncia de Cámpora hasta la muerte de Perón (cuya imagen sobresaliente es el enfrentamiento entre peronistas); y, finalmente, la etapa de agonía y disolución del modelo populista bajo la gestión de Isabel Perón, que permite el avance de los militares para combatir la subversión, se caracterizan por la crisis y el fracaso del modelo populista. En este sentido, la vida entregada a la militancia y el paso a la clandestinidad de Julio Roqué cristaliza el ethos de los 70 que para Svampa (2003) se caracteriza por el compromiso revolucionario que se erige como permanente y radical. La movilización política y el armado de estrategias de lucha, en el caso de Montoneros, refiere a la subordinación de la lógica política a una militar para responder "desde abajo" a la violencia impuesta "desde arriba". Sin embargo, tal como señala la autora (2003), la militarización de las dos máximas organizaciones armadas — Montoneros y ERP— de ningún modo puede ser comparada a la lógica del plan sistemático de terror instituido desde el Estado.

Para finalizar, es destacable el alto nivel de emotividad presente en el filme, algo esperable dada la relación filial entre la directora y el sujeto sobre el cual se realiza el documental. En sintonía con otros documentales realizados por hijos e hijas de

DOSSIER 107 / SyV

desaparecidos como *Los Rubios* (Albertina Carri, 2003) y *M* (Nicolás Prividera, 2008), *Papá Iván* es una obra de arte que nace de un esfuerzo personal, una búsqueda por reconstruir la historia de vida de una persona para poder llenar el vacío dejado por su abandono y su posterior asesinato por parte de las fuerzas represivas del Estado. Esta motivación queda de manifiesto en dos de las intervenciones de la directora. En la primera de ellas, apenas iniciado el documental, María Inés Roqué expresa que "hubiera preferido tener un padre vivo que un héroe muerto", para luego explicar que lo que siente que más le falta es la mirada de "Iván", ya que "la mirada de tus padres te confirma, te hace, te construye. Y eso es como crecer a ciegas". Por otro lado, hacia el final de la película la directora da cuenta de la imposibilidad de cerrar el duelo por su padre, a pesar de los esfuerzos realizados para hacer el filme, al afirmar:

No tengo nada de él. No tengo una tumba, no existe el cuerpo, no tengo un lugar donde poner todo esto. Yo creía que esta película iba a ser una tumba, pero me doy cuenta de que no lo es, que nunca es suficiente. Y ya no puedo más. Ya no quiero saber más detalles, quiero terminar con todo esto. Quiero poder vivir sin que esto sea una carga todos los días. Y parece que no puedo.

De todas formas, la realización del documental no deja de constituir un aporte valioso para la presentación y la representación de una etapa altamente conflictiva a nivel social, político y económico en nuestro país, cuyo desarrollo impacta y moldea los acontecimientos indagados por María Inés a lo largo del documental, a pesar de que su objetivo principal no esté dirigido a los aspectos más globales de la sociedad argentina de los años sesenta y setenta.

Referencias bibliográficas

- **Aon, L.** (2011). Una cuestión de representación: las películas de los directores-hijos. *Estudios* (25), 219-230.
- **Aprea, G.** (2012). Cine histórico argentino contemporáneo: una nueva manera de relacionarse con el pasado. *III Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*. Córdoba.
- Bonasso, M. (2011). Diario de un clandestino. Buenos Aires: Planeta.
- **Calveiro, P.** (2005). Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años setenta. Buenos Aires: Siglo XXI.
- **Larralde Armas, F.** (2012). Apuntes sobre la fotografía en el cine de los HIJOS: Un estudio sobre los films Los Rubios, M y Papá Iván. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata.
- **Portelli, A.** (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En D. Schwarzstein (comp.), *La historia oral* (págs. 36-51). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- **Rosenstone, R.** (1997). El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia. Barcelona: Ariel.
- **Sirlin, E.** (2007). La última dictadura: genocidio, desindustrialización y el recurso de la guerra (1976-1983). En Historia Argentina Contemporánea. Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social (págs. 369-414). Buenos Aires: Dialektik.
- **Svampa, M.** (2003). El populismo imposible y sus actores, 1973-1976. En *Nueva Historia Argentina*, 1955-1976 (Vol. IX, págs. 381-436). Buenos Aires: Sudamericana.

SyV / 108 Dossier

Zylberman, L. (2017). Cine documental y genocidio. Hacia un abordaje integral. *XVI Jornadas Interescuelas*. Mar del Plata.

Referencias en medios audiovisuales

Roqué, M. I. (Dirección). (2000), *Papá Iván* [documental]. Argentina/México: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC).

Cómo citar este artículo

Mecozzi, J. & Olivares, B. (2018). ¿Padre vivo, héroe muerto? Representaciones de la familia y la militancia en el filme *Papá Iván. Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urlde-lartículo.com

DOSSIER 109 / SyV



DE CAMBIO EN DE LA MISTERIOSA BUENOS AIRES



Por Verónica Chelotti

Resumen

El escritor Manuel Mujica Lainez publicó su Misteriosa Buenos Aires en 1950. La obra, estructurada en 42 cuentos, narra historias reales e imaginarias de la ciudad desde su primera fundación en 1536 hasta 1904. Cuarenta años después, en 1981, se estrenó De la misteriosa Buenos Aires, un filme basado en tres de sus cuentos: El hambre, La pulsera de los cascabeles y El salón dorado, cada uno de estos tres segmentos fueron dirigidos por Alberto Fischerman, Ricardo Wullicher y Oscar Barney Finn, respectivamente. Este trabajo está centrado en el último episodio. El historiador francés Marc Ferro (1995) afirma que la realidad que el cine ofrece en imagen resulta "terriblemente auténtica" (p.37). Si bien el cine nos da la posibilidad de reconstruir el pasado como no han podido otras artes, es necesario que su análisis contemple los elementos históricos del argumento y el lenguaje audiovisual con el que se construye ese mensaje. En este trabajo analizaremos el abordaje que hace El salón dorado sobre hechos transcurridos entre 1890 y 1906: la crisis de la oligarquía conservadora, el surgimiento del radicalismo y la ampliación de derechos a favor de las capas medias. Luego, indagaremos cómo este abordaje estuvo influido por las circunstancias históricas del momento de su realización. Por último, nos centraremos en la interpretación actual del filme.

Palabras claves: cine e historia, El salón dorado.

El salón dorado como documento histórico

Los autores elegidos como guías fundamentales para entender la potencialidad del cine como instrumento de investigación y reflexión histórica son Robert Rosenstone, José María Caparrós Lera, Marc Ferro, Pierre Sorlin y Francesco Casetti.

DOSSIER SyV / 110

Marc Ferro (1991) considera a los filmes como agentes y recursos de la historia, que trascienden al texto escrito y dan luz a la sociedad que los vio nacer: "Todos los filmes son históricos, incluso los pornográficos, todo filme tiene una sustancia histórica" y esto es así porque "la cámara revela el comportamiento real de la gente, la delata mucho más de lo que se había propuesto. Descubre el secreto, exhibe la otra cara de una sociedad, sus lapsus" (pp.3-12).

El salón dorado como fuente histórica nos permite conocer un período fundamental en la construcción de la identidad política argentina. El filme relata la historia de tres mujeres que viven encerradas durante 15 años en una Buenos Aires en la que se producen cambios políticos trascendentales: la fractura del orden conservador y del dominio hegemónico del Partido Autonomista Nacional y el surgimiento de la nueva fuerza política republicana: la Unión Cívica.

El investigador especializado en cine e historia Robert Rosenstone (1997) sostiene que los filmes producen versiones de la historia que nos invitan a reflexionar sobre cómo se reconstituye el pasado. El autor distingue entre drama, documento o experimentación, según las formas por las cuales cada filme constituye el pasado, ya que en ninguno de los casos el cine es un reflejo de la historia tal cual ha sucedido, sino una construcción.

En sus términos, el fragmento del filme que analizamos es un drama histórico porque posee una estructura dramática con principio, desarrollo y final. El director Oscar Barney Finn recrea a través de la ropa, los objetos y la ambientación una apariencia del pasado, generando lo que Rosenstone (1997) denomina "mito del realismo" (...) "el lenguaje crea, estructura la historia y la imbuye de un significado" (p.26). El relato es simple y cerrado, con una idea de progreso de la historia que se cuenta como proceso, y su estructura dramática descansa sobre un protagonista.

El español estudioso del cine Caparrós Lera (2004) clasifica los filmes según las categorías de reconstrucción histórica (concepto que toma de Ferro), reconstitución histórica y ficción histórica. La película *El salón dorado* pertenece a esta última categoría porque en ella se usa el pasado histórico como marco referencial, su enfoque histórico no es riguroso. El director ha escogido esas licencias en beneficio de la dramatización para contextualizar la época que narra.

Si bien el guion es fiel al espíritu de la obra literaria, en la trasposición el guionista —que en este caso es también director— ha agregado las secuencias que narran los hechos históricos relacionados con la Revolución del Parque ausentes en el cuento de Mujica Lainez. También ha modificado características de los personajes en relación con esos hechos, que cambian el valor de la historia y que nos competen explícitamente en este análisis.

La construcción dramática y el nivel narrativo

La película, situada en la Buenos Aires de 1906 en una gran casa de la élite porteña de Buenos Aires con *flashbacks* hacia 1890, narra la tiranía de Sabina, una anciana recluida por su enfermedad en el salón más importante de su mansión, desde la cual esclaviza a su sobrina, Matilde, y su ama de llaves, Ofelia**1**.

DOSSIER 111 / SyV

¹ El personaje de Sabina es interpretado por Eva Franco; el de Ofelia, por Julia Von Grolman; y el de Matilde, por Graciela Dufau.

Conducen el relato las contradicciones y los conflictos que vive Ofelia, el ama de llaves de una elegante casa venida a menos, y su relación con las otras dos mujeres. Por un lado, su amor prohibido por Matilde, la señorita de la casa; por otro lado, la demanda constante y el maltrato de Sabina, la ama tirana, anciana y enferma, tía de Matilde.

Las mujeres del salón

Sabina es una mujer mayor, frívola, tirana, egocéntrica, vanidosa y maleducada, siempre pendiente de las apariencias y del qué dirán. Nostálgica de la generación de los 80, es admiradora de Julio A. Roca. Encarna a la élite porteña que mira hacia Europa, que cree que la cultura se ciñe a la ópera y la literatura francesa; mientras, desprecia lo local, lo criollo, lo indígena tanto como a los inmigrantes europeos pobres que nunca desearon. Es un símbolo de la aristocracia argentina que pierde poder por el ascenso imparable de las clases populares.

La enfermedad, el paso del tiempo y el radicalismo son sus enemigos. El personaje de Sabina representa el pasado oligárquico poderoso que se debilita. Aunque hasta el final impone la opulencia y la opresión.

Ofelia, la empleada, está enamorada de una mujer en una época en la que el respeto por la diversidad sexual era una utopía irrealizable. Silencia sus sentimientos al punto que ese silencio se convierte en rasgo de su personalidad. Le demuestra fidelidad y lealtad permanentemente a Matilde (sobrina de la tiránica dueña de casa), quien no corresponde a ese amor incondicional pero tampoco lo censura. Es un personaje sombrío, leal, servicial y contenedor. Su aspecto es lúgubre y ansía libertad como el pájaro de la jaula al que recurre siempre. Su voz irá *in crescendo*. Al principio aparece sin hablar, pero irá tomando la palabra hasta convertirse en la desencadenante del final. Ella es la libertad en potencia, lo subalterno que ha sido explotado, dominado por la élite, que se organiza en el silencio como resistencia.

Matilde, el objeto de su amor, está enferma de tuberculosis y sus síntomas de fragilidad se irán intensificando con el paso del tiempo. La elección de la patología es un recurso que ayuda a contextualizar la época. Matilde es rubia, delgada, angelical, bondadosa, amable, obediente, sumisa y sacrificada por agradecimiento a la tía que le ha dado lugar en su casa tras la muerte de su madre. Borda y cría pájaros para mantener económicamente a la tía en bancarrota. Tiene un enamorado al que corresponde (el médico) pero que termina resignando por lealtad a su tía, quien se interpone. Matilde es la posibilidad de progreso en la narración, la víctima mortal de un cambio que para ella llega tarde, pero que es símbolo de esperanza para Ofelia.

Sebastián Giménez **2**, el médico de Sabina, está enamorado de Matilde. Su apellido no pertenece a la alta sociedad, excusa que encontrará la tía para impedir la relación amorosa.

En el filme, como en el cuento de Mujica Lainez, hace referencia al juego de seducción de Sabina hacia el doctor, quien al descubrir el amor entre los jóvenes, disfraza sus celos y su envidia con la excusa de la ideología política del doctor y de su origen plebeyo, para oponerse a la relación de su sobrina.

SyV/ 112 DOSSIER

² El personaje del doctor Sebastián Giménez es interpretado por Walter Santa Ana.

"El mediquito radical" representa la esperanza del cambio político, la ruptura con el pasado que, según el recorte de la historia que hace el filme, no llegamos a ver, pero se presenta como posibilidad certera.

Las representaciones ficcionales de la historia

Los personajes del filme recrean identidades e imaginarios sociales de una época de cambios vertiginosos en la sociedad argentina: la transición que se produce entre el quiebre de la generación de los 80, la oligarquía y el positivismo; y la promulgación de la Ley Sáenz Peña y el avance del radicalismo como nueva fuerza política.

El salón dorado como la oligarquía argentina, como la Buenos Aires de entonces, brilla por fuera, pero solo es una apariencia. Con la muerte de Matilde y de Sabina se extinguía la familia rica y poderosa, se acababa la estirpe, se derrumbaba la mansión.

El contexto histórico se cuela en la narración desde los primeros minutos, cuando Ofelia lee la noticia de la muerte de Bartolomé Mitre: "La atención y el respeto de un pueblo han velado junto a la cabecera del prócer, en esa lucha de cincuenta días contra el deseo irrevocable del destino". La lectura del periódico es un recurso utilizado para ubicarnos en tiempo y espacio: el expresidente murió, como se representa en el filme, en enero de 1906, en la casa donde vivía, ubicada en la calle San Martín del centro porteño. El personaje histórico aparece como vecino de la mansión de los personajes de la ficción, que según relata Sabina, viven en esa misma calle.3

La conmoción de Sabina, al conocer la noticia, representa el principio del fin de una generación que creó el Estado argentino moderno y defendió la hegemonía política de Buenos Aires sobre el resto de las provincias. Sabina dice con nostalgia y dolor: "Qué les ha dado ahora por morirse, por qué me dejan sola", y nos adelanta de qué lado está el personaje en el conflicto político que representa el filme.

La película juega con los recuerdos de Ofelia y el paso del tiempo. La ventana como pasaje entre épocas, como vehículo del *flashback* que nos traslada de 1906 a fines a 1890, a una casa de la oligarquía porteña que empieza a derrumbarse; a una ama de llaves que se convierte en cómplice de su joven amada Matilde, pero que es víctima de la tirana enferma.

El período representado es conocido como el "Unicato". El presidente Juárez Celman había sido designado por su concuñado el expresidente Argentino Roca, a pesar de la negativa de gran parte de la dirigencia política. El fraude electoral y una profunda crisis económica, desatada por la subordinación económico-financiera que exigió el incremento de la deuda pública y la deuda externa con Inglaterra, fueron las causas que propiciaron el surgimiento en 1890 de la Unión Cívica. Rivero Astengo (1994) afirma que la deuda pública en 1880 era de 86 millones de peso oro y en 1890 de 355 millones, año en el cual las inversiones inglesas en Argentina ascendían a 156 millones.

"Dijo Lucio Mansilla que en todo Buenos Aires no hay un salón más europeo que este" recuerda Sabina para evocar a sus amistades, a su clase. "Interesante, original y exclusiva" le habría dicho. "Él fue el hombre más elegante de Buenos Aires y yo la

DOSSIER 113 / SyV

³ Fuente: https://www.lanacion.com.ar/980194-se-conmemoran-hoy-102-años-de-la-muerte-de-bartolomé-mitre

mujer más fascinante". Mansilla como símbolo del europeísmo, del dandi argentino intelectual que caracteriza la época de fiestas y salones**4**.

La especulación financiera, las concesiones económicas a los favores políticos, "la bolsa convertida en un garito, el lujo y el placer a cualquier costo" (Baletra, 1959, p.13) que denunciaban propios y ajenos en la década de los 90 del siglo XIX, aparecen en el filme en boca del doctor Giménez: "El país se ha convertido en una gran mesa de juego", "no hay nada que festejar".

En la misma escena Sabina sueña con organizar una fiesta a la que invitaría a "Pellegrini, a Roca, a Cané". En ese momento, el médico revisa y escucha el corazón de la anciana enferma, antes de diagnosticarle reposo absoluto, y marca el comienzo de la agonía de Sabina y del régimen. Con Sabina en la cama del salón dorado, Matilde comienza a ejecutar el plan para salvar a las mujeres del ocaso económico en el que se encuentran: alquilar las habitaciones de la casa y vender sus bordados. De la misma manera, la crisis económica da lugar al surgimiento de una nueva conciencia cívica.

Sabina pide en el filme, al recluirse en el salón, dos libros: el primero, un éxito de ventas desde su publicación, *La verdad de un epitafio*. Novela de León Gozlan, quien fue caracterizado por su contemporáneo Paul Féval como "pintoresca y atrevida pluma" "mágico e inagotable, de imaginación opulenta" (Féval, 1846, pp.131-132).

El otro libro que cita es *Las ruinas de mi convento* escrito en 1851 por el catalán Fernando Patxot, cuyo protagonista es un joven religioso recluido durante quince años. La novela recordaba el drama de los asaltos a los conventos en la España de 1835 y la sustitución del espacio sagrado por el profano.

Esas referencias, que condensan en una imagen la anunciación de la reclusión y la muerte, se mezclan con otra invención verdadera que evoca un hecho fundante en la historia política argentina. "Quizás en julio cambie algo", dice el médico en referencia al 26 de julio de 1890, cuando los jóvenes integrantes de la Unión Cívica protagonizaron la llamada Revolución del Parque o Revolución del 90, un levantamiento armado que provocó la caída del presidente Juárez Celman y su reemplazo por el vicepresidente Carlos Pellegrini.

En la diégesis, se escuchan disparos, bombas, "están atacando la ciudad", dice Matilde. "No terminaremos nunca de pelear", "la culpa la tiene ese cordobés", dice Sabina, mientras vemos al doctor Giménez pedir refugio en la casa exclamando: "Como siempre cuando estábamos ganando alguien se echó para atrás", "Quisiera saber qué dice Alem de todo esto".

Matilde le pregunta al doctor "¿era esto lo que esperaba para julio?". Y él contesta: "Ya ves, nos derrotaron en septiembre, la revolución ha fracasado, pero el gobierno está muerto".

En agosto de 1890 Barroetaveña, Montes de Oca, Torino, Pedro Goyena, Vicente Fidel López, Torcuato de Alvear, Leandro Alem, Rodríguez Larreta, Marcelo T. de Alvear, Ángel Gallardo, Lisandro de la Torre, Hipólito Yrigoyen, entre otros, formaron la Unión Cívica, formación política en la que convergieron: el mitrismo, el autonomismo,

SyV/ 114 DOSSIER

⁴ En *Imagen de Mansilla* (1980) Sylvia Molloy dice que "se ha hablado a menudo de su dandismo y es cierto que, en el contexto del 80, es el artífice máximo de su persona: «Soy el hombre de mi facha y de mi fecha » (...) El discurso del dandi es intransigente, es un discurso de veras manco que rechaza todo contacto; en sus textos, en cambio, Mansilla necesita tocar con la vehemencia de quien busca complacer a todo precio" (pp. 741-759).

sectores católicos y críticos del régimen, con intención de presentarse a las elecciones y erradicar la corrupción y el fraude.

En un mitin decidieron encabezar el movimiento revolucionario que tendría lugar el 21 de julio. Designaron al mitrista Manuel J. Campo como jefe militar de la sedición y a Alem, presidente de la Unión Cívica, como presidente provisional de la República. El traidor que señala el doctor Giménez en el filme podría tratarse de Campos, quien habría facilitado la derrota.

Juárez Celman, el cordobés al que se refiere Sabina, escribía al ingeniero Agustín González que la responsabilidad de la revolución era de "sus propios amigos y colaboradores" y en particular del "hombre a quien había profesado amistad y lealtad" refiriéndose a Roca (Rivero Astengo, 1947, pág. 440/1).

El recuerdo del momento en que Sabina echa de la casa al médico, alumbrado por rayos y ruidos de tormenta, al grito de "vos y esa estúpida de Ofelia complotando con ese mediquito radical" para dejarla sin riquezas, alude a los nuevos tiempos que corren. La revolución ha sido aplastada, pero la resistencia organizaba los próximos levantamientos que lograrían el ascenso al poder de la Unión Cívica Radical, escindida de la Unión Cívica de Mitre y Roca, y el desplazamiento de la oligarquía del poder.

La complicidad de la que habla Sabina tiene que ver con la alianza de sectores de poder que reniegan del régimen, con los sectores medios y la presencia de caudillos del interior que avanzan hacia tener representación en la esfera del poder político. En esas escenas se condensan los levantamientos de 1890 y 1893, este último encabezado por Hipólito Yrigoyen y Marcelo T. de Alvear en Buenos Aires, Teófilo Saá en San Luis y Mariano Candioti en Santa Fe, también aplastada por la alianza Roca-Pellegrini-Mitre.

El presente las encuentra a Sabina y Ofelia solas en 1906, protagonista y antagonista comparten recuerdos, nostalgia, melancolía y encierro. Sabina añora los años de opulencia; Ofelia, a su amada Matilde. Es evidente el progresivo hastío de Ofelia, ya no aguanta el maltrato que siempre le propició Sabina, se agudiza hasta la desesperación.

"Un poco más y llega el buen tiempo", le dice Ofelia a Matilde que tose, enferma, en alusión a los tiempos de cambio que se avecinan. Este *flashback* nos presenta nuevamente a Ofelia con el diario. Lee frente a las dos mujeres sobre el suicidio de Leandro Alem. A diferencia de la noticia sobre la muerte de Mitre que conmociona a Sabina, ahora es Ofelia la que siente estupor al leer la carta del líder radical donde declaraba "adelante los que quedan". Mientras la tristeza y el anhelo por el fin del régimen invade a la ama de llaves y a la sobrina, Sabina se burla leyendo en noticias sociales sobre el matrimonio de Sebastián con una señorita de la alta sociedad.

Es una alegoría a tiempos de alianzas y traiciones. El 1º de julio de 1896 se suicidó Leandro Alem luego de las desavenencias internas que mantuvo con Hipólito Yrigoyen en cuanto a la forma de la toma del poder. Alem era partidario de la revolución desde abajo, de no pactar con el régimen; mientras que el joven sobrino, cuyo padre era un inmigrante vasco que se había casado con la hija de su patrón, preparaba tácticas y estrategias para hacerla desde arriba (Celso, 1999).

Las tres mujeres comparten la cena del nuevo siglo. Sabina se muestra feliz, Matilde y Ofelia intentan remediar su hastío con la liberación del pájaro, que el director elige no mostrar, porque ellas siguen dentro de la casa, a pesar de la emoción y la complicidad que crece entre ellas, todo sigue igual. Igual que la Argentina, otra vez, presidida por Roca.

DOSSIER 115 / SyV

La lectura del diario conecta nuevamente el mundo interior de la casa con el mundo exterior, la historia con la ficción. Ofelia lee dos titulares: "Rusos y japoneses continúan con las negociaciones de paz". Japón declaró la guerra a Rusia el 10 de febrero de 1904 y durante un año y medio combatieron en Corea y Manchuria, en el Mar de Japón y en el Mar Amarillo. El 5 de septiembre de 1905 terminó con la firma del Tratado de Portsmouth y el triunfo de Japón (López-Vera, 2012).

La otra noticia que da el ama de llaves es que "ha fracasado la revolución radical". "Se desconoce el paradero de Yrigoyen y algunos de sus partidarios". Esto provoca el desmejoramiento total de Matilde. Ambas mujeres relacionan el hecho con el médico. Aquí la invención verdadera es la revolución radical de 1905. A Roca le sucedió Manuel Quintana, con imposición electoral como era costumbre en el régimen conservador, y la abstención del radicalismo. El 4 de febrero de 1905 estalla la revolución en Buenos Aires, Bahía Blanca, Córdoba y Mendoza. Al fracasar en Buenos Aires, Yrigoyen ordena la retirada. Si bien este alzamiento armado no triunfó en su momento, sentó las bases para la apertura política que lograría consumarse en 1912 de la mano de Roque Sáenz Peña y la elección del propio Yrigoyen en 1916 como el primer presidente elegido democráticamente en el país (Caballero,1975).

La identificación del médico con el radicalismo condensa los años que forjaron el surgimiento de este movimiento de clases medias, frente a la oligarquía dominante. El ruido de bombas, la persecución que sufre el personaje, la lectura del diario donde se informa la desaparición de los colaboradores de Yrigoyen, son elementos que nos brindan información necesaria para comprender una situación histórica compleja en pocos minutos.

El personaje del médico y la relación imposible con Matilde también condensa la diferencia y lucha de clases que se libra en la época, el ascenso de las clases medias y el deseo de estas de hacerse con el poder político.

La decisión de ubicar el presente del relato en 1906 nos remite a un año de cambios profundos para la República: muere Quintana y asume Figueroa Alcorta, quien será recordado por ponerle fin al fraude electoral, al imponer a Roque Sáenz Peña como candidato presidencial. Presente en el que el ama de llaves rompe con años de encierro, de subordinación a la tiranía de su patrona, de callarse la boca ante el atropello.

Ofelia, la mucama, la protagonista, conduce a la vieja Sabina fuera del salón dorado donde ha permanecido los últimos 15 años, la enfrenta con la realidad, la casa ya no le pertenece, y todas sus habitaciones están ocupadas por inquilinos. Es ella quien le revela, en un recorrido por oficios y apellidos de diversos orígenes, la nueva composición de la sociedad porteña que en ese 1906 también ha irrumpido en su exmansión. Ya no es la única dueña, ahora el poder y la propiedad están repartidos con inmigrantes europeos procedentes de Italia, España, Polonia, Francia, Ucrania, etcétera.

La magia del cine

"El cine es, en principio al menos, la máxima potencia de comprensión de una época pretérita, porque realiza el milagro que se le pide a la literatura o a la historia científica: reconstruir un ambiente, una circunstancia. Eso que para las palabras es un prodigio inverosímil, lo hace el cine sólo con existir (Marías, 1994)" (Pérez Barona, 2010, p.32).

Pero para reconocer el valor histórico que tiene un filme es necesario conocer el lenguaje audiovisual y los elementos estéticos o el modo de comprensión visual que,

SyV/ 116 DOSSIER

según Francesco Casetti y Federico di Chío (2007), se da a través del encuadre, la perspectiva, el modo de iluminación, el color y el movimiento de cámara.

En *El salón dorado* predominan los planos medios que nos permiten ver las acciones de los personajes, que en este caso se mueven siempre en conjunto.

El director utiliza pocos primeros planos para enfatizar las emociones como el llanto, la ira o la resignación.

Cabe destacar el plano conjunto de las tres mujeres brindando por el nuevo siglo, cuando Sabina alza la copa y mira a cámara, en un guiño cómplice hacia el espectador que está justo detrás de la ventana.

Hay muy pocos planos generales y por eso causa mayor sorpresa su uso en la escena que Ofelia rememora la época feliz de las protagonistas. La luz es natural y la acción transcurre en un escenario exterior, semejante a una obra del impresionismo francés, que utilizaba la iluminación al aire libre con reflejos del sol y la presencia de muchas personas. La escena en el campo, musicalizada por una soprano angelical, queda detenida en el tiempo como si viéramos por unos minutos una obra de Claude Monet. En plano general nos muestra a las sirvientas y patronas vestidas de blanco, en un pícnic campestre, y con esa foto irrumpen en el filme la naturaleza, la armonía y la inocencia por unos segundos.

Pero Sabina, nuevamente, trae a Ofelia con un grito a la opresión del salón dorado que es oscuro como las dos mujeres que lo habitan. "Solo puedo pensar en el pasado", dice Sabina en un presente que le es ajeno.

El vestuario de los personajes está perfectamente seleccionado según la moda de la época. Se utiliza como recurso indicativo del cambio de tiempo, entre presente y *flashback*, el camafeo en el escote de Ofelia. En el pasado su cuello está cubierto por el vestido. En el presente vemos el cuello desnudo y el colgante, que según descubre Sabina, lleva guardada la foto de Matilde.

Los interiores son recargados, barrocos, asfixiantes. En la paleta de colores elegida predominan los tonos amarillos y ocres.

El director de fotografía construye una puesta en escena cargada de claroscuros. La luz entra por la ventana e ilumina u opaca según la atmósfera a recrear. En la primera escena se produce una transición entre el cielo celeste y el rostro de Sabina como si se tratase de un cadáver en penumbras. Sus ojos están abiertos e inmóviles. Un mínimo rayo de luz, el único de la escena, deja ver sábanas blancas tras su cabeza. El ambiente tétrico y lúgubre evoca un cuerpo muerto.

Ofelia abre las cortinas y saluda a Sabina con un "buenos días, señora". Se ilumina toda la escena. Vemos de perfil el cuerpo entero de la anciana con los brazos sobre el pecho, con los dedos entrelazados como si se tratase de un cadáver en su ataúd. La piel pálida, los labios apretados y los pómulos inexpresivos. Los claroscuros son imprescindibles en la construcción de esta metáfora que nos anuncia desde el comienzo del filme la muerte, el ocaso, como tema central de la narración: muerte de un régimen que ha estado años enfermo de corrupción.

La escena de Matilde enferma a punto de morir y el llanto desgarrado de Ofelia nos muestra por primera vez las emociones de la protagonista en primer plano con una cuidada iluminación natural, que culmina en un beso de despedida. El recuerdo de ese momento es el impulso final, el punto de quiebre en el desenlace. Ofelia escucha la campana impertinente de Sabina y decide abrir las puertas del salón dorado.

DOSSIER 117 / SyV

En cuanto al encuadre, podemos decir que se toma la ventana como un marco entre fuera y dentro de campo. Los personajes siempre están dentro del clima de opresión que impone Sabina. Fuera de campo se ubican los recuerdos y se intuye la libertad, que está ahí, fuera de los muros, donde alguna vez los personajes fueron felices, pero también donde podrán recobrar lo anhelado. Metafóricamente, Ofelia abre la jaula y hace volar al pájaro, como un deseo que quiere para sí. En ese momento ha decidido salir del encierro.

La relación entre las dos mujeres ya no será igual. Ofelia le reprocha "a usted nunca la quiso nadie". Sabina contesta "y a vos quién te ha querido Ofelia", frase que desencadena el clímax, con música de suspenso. Ahora Ofelia le da al espectador la información que faltaba develar: "Hace 15 años se empezó a vender todo". Cuando Sabina se enfermó la casa se llenó de inquilinos de las clases populares que alquilaban las habitaciones para ejercer los servicios que desempeñaban ellos, "los gringos" como "Azcona el relojero" o "Schultz el óptico", a partir de allí se produce el desenlace del filme.

Con respecto a la angulación de la cámara, predominan los planos suaves, de derecha a izquierda e izquierda a derecha, con la excepción de las escenas finales. Primero la cámara se convierte en los ojos de Sabina, conducida en su silla de ruedas a toda velocidad por Ofelia, precipita el final.

Luego, en la escena que Sabina descubre en lo que se ha convertido su casa fuera del salón dorado, el ángulo de la cámara juega entre un plano picado que muestra a Ofelia mirando a Sabina y un contrapicado que muestra a Sabina mirando desde la silla a Ofelia, ubicada en lo alto de la escalera. Este recurso evidencia el traspaso de poder entre los personajes.

Las voces son en *on*, los narradores son los personajes. Sabina grita estridentemente, remarcando el encierro de los personajes, la tensión, el poder, el hartazgo.

La música extradiegética se utiliza para reforzar los momentos de quiebre y la tensión como, por ejemplo, en la escena final; aunque también para evocar tiempos mejores como el coro de niños que suena de fondo.

El director recurre a la música diegética cuando nos muestra a Matilde tocando el piano dentro del campo visual, práctica común en las señoritas de la alta sociedad argentina de la época representada para animar una reunión, en este caso para disminuir la tensión de la escena.

El exterior, que casi no vemos, se escucha a través del sonido de las tormentas o el canto de pájaros. El paso del tiempo y los acontecimientos históricos se refuerzan con ruido de bombas, en la escena que condensa las revoluciones radicales de 1890 y 1893, o las campanadas que se escuchan mientras vemos a las tres mujeres brindando en la noche vieja de 1900.

Del texto al contexto

En palabras de Pierre Sorlin (1991) "el filme está íntimamente penetrado por las preocupaciones, las tendencias y aspiraciones de la época. Siendo la ideología el cimiento intelectual de una época [...] cada film participa de esta ideología, es una de las expresiones ideológicas del momento" (p.43).

El estreno del filme *De la misteriosa Buenos Aires*, en septiembre de 1981, coincidió con la sucesión Videla-Viola-Galtieri en la presidencia, tras la crisis económica

SyV/ 118 DOSSIER

desatada por la política neoliberal del ministro de Economía Martínez de Hoz. La dictadura cívico militar que había instaurado el terrorismo de Estado; el vaciamiento económico; el plan sistemático de desaparición, violación y asesinato de miles de argentinos y argentinas, se debilitaba económica y políticamente, acusada en el mundo entero por la violación de los derechos humanos.

Dos meses antes del estreno del filme se había conformado la Multipartidaria entre la Unión Cívica Radical, el Partido Justicialista, el Partido Intransigente, el Partido Demócrata Cristiano y el Movimiento de Integración y Desarrollo, con el objetivo de lograr la recuperación de la democracia.

Entre la junta gobernante había dos facciones: una proclive a la negociación con los partidos políticos y otra que prefería continuar con la maquinaria de muerte que habían instaurado hacia el exterior. El 2 de abril del siguiente año el General Leopoldo Galtieri lideró la recuperación de las Islas Malvinas mediante la acción militar como "solución" al largo conflicto por la soberanía.

El salón dorado revela aspectos del momento social y político en que se realizó el filme (Ferro, 1980). Lo que dice y lo que calla el filme, nos habla de las mujeres y varones que vivieron ese momento, esa Argentina.

La organización política y la consecuente toma del poder, aunque esta implique violencia contra el régimen, aparecen avaladas tanto en la versión de la historia representada como en el período de realización del filme. Se miraba al pasado lejano para dar cuenta del pasado inmediato y del presente.

El clima de opresión, la persecución al médico por pensar distinto, la tía que niega hasta último momento lo que realmente pasa en el salón dorado y que se aferra al poder hasta último momento, la necesidad de Ofelia de abrir las puertas y romper con el silencio y la tiranía, la necesidad de la protagonista de asumir su rol libertario y salir del encierro al grito de "yo no soy una santa"; son hechos que irán generando en el espectador la identificación con el momento histórico: la necesidad de terminar con la peor de las dictaduras y recuperar la República.

El espectador-ciudadano se identifica con la protagonista que decide decir basta. Fin que Matilde no logra alcanzar porque muere durante la tiranía, como muchos argentinos y argentinas durante los años 70, pero que Ofelia logra en su nombre.

La mirada

La interpretación de los temas históricos está mediatizada por el momento en que se mira el filme. Como decía Walter Benjamin (1990), hay un sensorium nuevo en cada época.

El cuento de Mujica Lainez hace referencia a la "masculina brusquedad" de Ofelia: "Es como un hombre", "A ninguno se le ocurrió pensar en ella como mujer", "Tal vez la quiso demasiado a Matildita". Da entender, pero no dice. En cambio, Barney Finn refiere explícitamente al lesbianismo de la protagonista a lo largo de todo el filme.

Por ejemplo, en el juego de miradas que se produce cuando Ofelia observa celosa por la ventana una charla entre el médico y Matilde. Sabina la mira de reojo, entre las páginas del libro, confirmando su sospecha: Ofelia ama a Matilde en silencio. Más adelante, la tirana le deja claro al ama de llaves que su amor por la sobrina muerta no la escandaliza.

DOSSIER 119 / SyV

Ofelia rompe el silencio cuando le ofrece ayuda a Matilde para cambiar de vida. Matilde, resignada, acepta el halago pero no la propuesta. El director se esfuerza en dejarnos clara la distancia entre ellas, por eso utiliza la sombra en el momento en que se comunican. Solo el plano detalle iluminado de las manos nos remite al sentimiento.

La escena del beso en la boca de despedida y el desgarro de Ofelia ante la amada moribunda, le da sentido a los años de paciencia y angustia. Solo ha permanecido en el salón dorado por amor a Matilde.

En 1981 Barney Finn contó una historia de amor, de odio, de resistencias y lealtades entre mujeres, donde los conflictos se resuelven entre las protagonistas de *El salón dorado*. Una decisión valiente para el contexto político y social, que podría haberle ocasionado la censura 5 o el fracaso. Pero esta película no sufrió los cortes del censor Miguel Paulino Tato que estuvo a cargo del Ente de Calificación Cinematográfica desde 1974 hasta 1980, ni el rechazo del público general, lo que hace pensar que, tal vez, los espectadores del filme de 1981 no vieron lo que vieron los ojos de quien escribe. Estaba ahí, pero en el momento era imposible decodificarlo.

Mi mirada, treinta y siete años después del estreno, ha sido testigo del arduo camino que el colectivo LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales) recorrió en la Argentina para lograr la legitimación de un sujeto político que cuestiona los parámetros dominantes de una sociedad heterosexual machista. Desde las detenciones arbitrarias y "el trato sádico y violento" que recibió la comunidad lésbica-gay durante la última dictadura cívico militar argentina, a la sanción en 2010 de la Ley de Matrimonio Igualitario que concedió la igualdad de derechos civiles. "No los conocimos, nos los conoceremos jamás. Son solamente cuatrocientos de los treinta mil gritos de justicia que laten en nuestro corazón" (Jáuregui, 1987) 6.

Otras problemáticas que pone en imagen *El salón dorado* tanto en el 1890 del texto como en el 1981 de la producción, y que hoy podemos reconocer como temas actuales, son la represión policial contra quienes luchan por un modelo diferente de país y la crisis económica provocada desde el poder político, que se manifiesta con déficit fiscal, inflación y deuda externa. Temas políticos tan vigentes como la resistencia, la organización, la rebeldía, la posibilidad de cambio, que el filme muestra a través de alegorías históricas.

Al respecto del valor de la historia, Oscar Barney Finn, director del filme, decía en una entrevista publicada en el diario *Clarín* (25 de febrero de 2018): "Creo que el pasado sostiene el presente. Es muy importante tenerlo siempre, pero no en forma obsesiva y angustiante. Lo digo tanto para mi vida privada como para la vida de un país. Si uno no sabe hacer una selección de hechos, uno carga con eso toda la vida. Hay cosas que conviene no tener presente para avanzar, pero otras son pilares y sostén".

El poder de *El salón dorado*, en cuanto producto cultural, nos permite comprender la sociedad de la época que narra y la sociedad en la que fue realizado, asumiendo y

SyV/ 120 Dossier

⁵ Según la ley 18.019, fundante del sistema de censura que operó durante la dictadura, podrían prohibirse escenas o películas que "justifiquen el adulterio, el aborto, la prostitución, las perversiones sexuales y todo cuanto atente contra el matrimonio y la familia; las que presente escenas lascivas o que repugnen a la moral y las buenas costumbres; las que resuman apologías del delito; las que nieguen el deber de defender la Patria y el derecho de sus autoridades a exigirlo; las que comprometan la seguridad nacional, afecten las relaciones con los países amigos o lesionen el interés de las instituciones fundamentales del Estado".
6 Carlos Jáuregui presidió la Comunidad Homosexual Argentina (CHA) entre 1984-1987.

nombrando los problemas y los intereses del país que otros filmes de la década habían omitido o reprimido. Reúne la memoria cultural y nos ayuda a construir nuestra identidad colectiva.

Pero, como dice Edgar Morin (2001), será el espectador el que le dé un alma a las cosas que percibe.

Referencias bibliográficas

Baletra, J. (1959). El noventa. Buenos Aires: Fariña.

Benjamin, W. (1990). Discursos interrumpidos. I Filosofía del arte y la historia. Madrid: Taurus.

Caparrós Lera, J. M. (2004). 100 películas sobre la historia contemporánea. Madrid: Alianza.

Caballero, R. (1975). Hipólito Yrigoyen y la Revolución radical de 1905. Buenos Aires: Hispanoamericana.

Casetti, F. y di Chío, F. (2007). Cómo analizar un film. Barcelona: Paidós Comunicación.

Celso, R. (1999). Manual de Historia Constitucional Argentina. Rosario: Juris, (Vol. III).

Ferro, M. (1995). Historia Contemporánea y Cine. Barcelona: Ariel.

Ferro, M. (1991). *Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine*. Film-Historia. (Vol. I, No.1, pp 3-12).

Féval, P. (1847). El hijo del diablo. Madrid: P. Madoz y L. Sagasti Editores (p.131)

López-Vera, J. (2012). *La Guerra Ruso-Japonesa* (1904-1905), un inesperado triunfo. Recuperado de Historia Japonesa.com.

Molloy, S. (1980). *Imagen de Mansilla*. En Ferrari, G. y Gallo, E. (comp.). La Argentina del ochenta al centenario (pp. 741-759). Buenos Aires: Sudamericana.

Morin, E. (2001). El cine o el hombre imaginario. Barcelona: Paidós.

Pérez Barona, E. Otro modo de hacer historia el cine de la violencia en Colombia. Imaginarios y Representaciones de una Época Prohibida. Universidad de Cartagena.

Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de: http://repositorio.unicartagena.edu. co:8080/jspui/bitstream/11227/304/1/OTRO%20MODO%20DE%20HACER%20 HISTORIA.pdf

Rivero Astengo, A. (1944). Juárez Celman, estudio histórico y documental de una época argentina. Buenos. Aires: Guillermo Kraft LTDA.

Rosenstone, R. (1997). El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia. Barcelona: Ariel.

Sorlin, P. (1991). Historia del cine e historia de las sociedades. Film-Historia, (Vol. I, No.2).

Zucchi, M. (25 de febrero de 2017). Entrevista Oscar Barney Finn: "Todavía guardo mis juguetes". *Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/espectaculos/oscar-barney-finn-todavia-guardo-juguetes_0_ry5idE0Yx.html

Referencias en medios audiovisuales

Finn, O. B. (Dirección). (1981). El salón dorado. En *De la misteriosa Buenos Aires* [Película]. Argentina.

Cómo citar este artículo

Chelotti, V. (2018). El salón dorado. Tiempos de cambio en *La misteriosa Buenos Aires. Sociales* y *Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

DOSSIER 121 / SyV





Por Ernesto Albariño

Resumen

En este artículo analizaremos ciertas características particulares de la producción fílmica de México entre los años 1930 y 1940. Si bien toda periodización puede ser arbitraria y no corresponderse con las dinámicas y discontinuidades entre el tiempo político, social o cultural, hemos definido temporalmente el alcance de este trabajo considerando una típica producción fílmica que originó un cambio fundamental en la industria cinematográfica mexicana: la comedia ranchera. Durante el período en estudio se produjo tanto el crecimiento de la producción como la construcción de un mercado que influyó en las trayectorias colectivas e individuales de realizadores, artistas y agentes de distribución.

Siguiendo los aportes teóricos de Pierre Bourdieu, en el presente trabajo, introductorio del tema de estudio, nos proponemos bosquejar rasgos característicos de la temática, dramaturgia y realización de la producción fílmica mexicana. Sostendremos que tanto en los inicios cuasi artesanales del cine como en su posterior etapa preindustrial e industrial se instauró un sistema simbólico persistente expresado en un tópico que se desplegó inicialmente en las enunciaciones mitificadas de los productos documentales de fines del porfiriato y se continuó en los relatos fílmicos sobre la Revolución mexicana y en las comedias populares.

Anclaje conceptual

Retomaremos en el presente estudio conceptos clave del sociólogo francés Pierre Bourdieu, uno de los más influyentes en la disciplina, que nos permitirán analizar en

SyV/122 Dossier

qué contexto sociohistórico se produjeron y qué función, insospechada por los realizadores, tomaron las creaciones fílmicas mexicanas entre 1930 y 1940.

En una conferencia pronunciada en la Universidad de San Diego (California), publicada bajo el título "Espacio social y poder simbólico", el autor sostiene que:

Existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc, estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones...hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento, de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus* y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales (1988, p.127).

Por habitus se considera:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (Bourdieu, 2007, p.88).

A su vez, por campo se entiende un espacio de juego históricamente constituido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Un campo social constituye un campo de luchas destinadas a conservar o a transformar ese campo de fuerzas. El capital simbólico en un campo pudo haber sido acumulado en luchas anteriores. "Todo campo es el lugar de una lucha más o menos declarada por la definición de los principios legítimos de división del campo" (Bourdieu, 2014, p.13).

En un trabajo anterior (1983), el autor sostiene que:

Los escritores y artistas constituyen, al menos a partir del romanticismo, *una fracción dominada de la clase dominante*, que en razón de su posición estructuralmente ambigua está necesariamente obligada a mantener una relación ambivalente tanto con las fracciones dominantes de la clase dominante ('los burgueses') como con las clases dominadas ('el pueblo'), y a hacerse una imagen ambigua de la propia función social (p.23).

Siguiendo al autor (2007), podríamos preguntarnos cómo intervienen esas creaciones artísticas en la reproducción simbólica de las relaciones sociales que, a su vez, operan "en disposiciones duraderas y transferibles" (p.88) como reproducción social de la estructura de capital político, económico, cultural y, claro, simbólico. O cuáles son las "formas que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas" (Bourdieu, 1988, p.131). Esa producción-reproducción fílmica produce-reproduce las relaciones sociales, las representa. Estamos ante la reproducción simbólica de las relaciones sociales de producción, de la concentración de capital y el ejercicio político derivado de esa concentración.

En línea con los postulados teóricos de Bourdieu (1988), podríamos decir que esas reproducciones fílmicas miran con el ojo social de los dominantes el mundo propio y

DOSSIER 123 / SyV

el mundo de los dominados; que esas formas exteriores de la dominación son reproducción simbólica, cultural, política...son su exteriorización como legitimación de hábitos y relaciones. También cuando a cuento de costumbres se reproducen escenas de trabajadores, relaciones que no son sino reproducción de capital económico. Es así que las escenas de trabajo rural aparecen presentadas más como registro de destrezas personales que como momento de la reproducción social del capital, como circunstancia en el que "el mundo social se presenta como una realidad fuertemente estructurada" (Bourdieu, 1988, p.135).

Asistimos, entonces, a proyecciones fílmicas que tienen la calidad de operar como forma de percepción, reproducción y construcción de la realidad social en la que "las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico" (p.138). Estamos ante una producción cinematográfica, ante un cine, que en el campo de producción de bienes culturales "provee una base para las luchas simbólicas por el poder de producir y de imponer la visión del mundo legítimo" (p.136), intentando expresar cuál es ese mundo legítimo.

Aquellos orígenes

En México las primeras proyecciones fílmicas se realizaron a fines del siglo XIX. Según diversos registros, en aquellos años de apogeo del gobierno del General Porfirio Díaz¹ tuvo lugar la primera proyección el 6 de agosto de 1896 en el mismisimo Castillo de Chapultepec² (de los Reyes, 2016). De esa función a cargo de Gabriel Veyre y Claude Ferdinand Bon Bernard, representantes de los hermanos Lumière, participó la familia del presidente y parte de su gabinete. Se realizó, además, una proyección para la prensa y unos días después (el 27 de agosto de 1896) se inició oficialmente, con la apertura de una sala en la ciudad, la exhibición comercial de películas al público.

Aquella proyección inaugural en el Castillo de Chapultepec daría a los aventureros franceses la posibilidad de otras filmaciones: Porfirio Díaz se convertiría tanto en la primera estrella del cine nacional como en el primer espectador cinematográfico. Incluso, llegó a autorizar a Veyre y Bon Bernard la filmación de 26 películas en las que él era el protagonista (Cruz Quintana, 2011). En los títulos figuraba el nombre del presidente como personaje principal, por ejemplo: *El presidente Porfirio Díaz paseando a caballo en el Bosque de Chapultepec*³ de 1886.

SyV/ 124 Dossier

¹ El General Porfirio Díaz ejerció el poder político en México de 1877 a 1911. Entre 1880 y 1884 fue ministro clave en la presidencia de su suegro. Este largo período se caracterizó por un gobierno militarista, conservador y autoritario con férreo control político y social por parte del presidente pero con notable crecimiento económico. Ante el agotamiento de ese período oligárquico, hacia 1908 Porfirio Díaz declaró públicamente, como esperaba la oposición política y algunos de sus seguidores, que no se presentaría para un nuevo período presidencial. No cumplió con tal promesa en 1910 y se desencadenaron los episodios que dieron inicio a la Revolución mexicana. Renunció en mayo de 1911.

² El Castillo de Chapultepec es un palacio construido durante el virreinato como casa de verano de los virreyes en el centro del bosque homónimo. Fue la residencia oficial del emperador Maximiliano I de México (1864-1867) y de los presidentes del país entre 1884 y 1935. Chapultepec es una palabra de origen náhuatl que significa "cerro del saltamontes" o "cerro del chapulín".

³ Veyre, G y Bon Bernard C.F (1896) El presidente Porfirio Díaz paseando a caballo en el Bosque de Chapultepec https://www.youtube.com/watch?v=AG241xyUv8o

Entre las películas que los camarógrafos representantes de los hermanos Lumière filmaron en 1896 se encuentra el cortometraje *Alzamiento de un novillo* en el que se grabaron las primeras imágenes de un charro mexicano, un personaje emblemático del cine ranchero y popular del período de oro del cine mexicano⁴.

Un año después de aquellos emprendimientos originarios, empresarios y exhibidores mexicanos expandieron las salas de proyección hacia el interior de México tomando un carácter itinerante. Valente Cervantes, un realizador-exhibidor pionero, entrevistado por Aurelio de los Reyes, historiador especializado en cine mexicano, recordaba "cuando viajábamos por los pueblos, un burro, un caballo, una mula o dos burros y una mula para nuestro tanque de 'gas de oxilita para producir electricidad' y las películas, otra para mi hermano y para mí..." (de los Reyes, 2016, p.134).

Las primeras realizaciones comerciales mexicanas se iniciaron en el año 1898. Según las fuentes mencionadas, el francés Charles (Carlos) Mongrand, representante de Lumière, entre otros, fue uno de los iniciadores de esa producción. Las películas, que en su gran mayoría eran un registro documental, daban cuenta de la vida diaria de los mexicanos, de fiestas, encuentros deportivos y actos políticos. Se llegaba a anunciar el lugar donde se realizarían las filmaciones para asegurar la participación de sectores populares que, una vez realizada la grabación, serían, a su vez, espectadores. El fotógrafo Agustín Jiménez recordó unos años después, según menciona Aurelio de los Reyes (2016):

Anunciábamos que el domingo siguiente nos colocaríamos con la cámara frente a la puerta de la parroquia, para tomar vistas de la salida de la misa de las doce, recomendando a cuantos quisieran aparecer en la cinta que se presentaran decentemente vestidos (...) la noche del estreno todos los actores improvisados acudían al cine en masa, para verse en la película (p.135).

Aquel cine inicial con participación popular se convirtió en un registro casi antropológico de costumbres. Por su parte, las filmaciones de actos oficiales que acompañaban las proyecciones se constituyeron en instrumentos de propaganda política. Las exhibiciones que se llevaban a cabo en lugares diversos, sostiene Fernando Cruz Quintana (2011), aún aquellas en que el presidente Díaz era el personaje central, no eran sino negocios familiares de camarógrafos-productores y de exhibidores dueños de carpas. En ciudad de México entre 1896 y 1900 se instalaron "22 barracas (construcciones rústicas de madera y lona) en los barrios populares" para realizar las proyecciones (de los Reyes, 2016, p.134).

Entre 1917 y 1920 se llegaron a realizar en promedio más de diez películas por año. Durante el período se fundaron dos estudios cinematográficos. Ese lento crecimiento se vio interrumpido a partir de 1921. Se instalaron, en ese entonces, en ciudad de México oficinas distribuidoras de películas de origen estadounidense que desplazaron al cine europeo y al mexicano. Esa competencia arrasó con las productoras locales.

Hacia el final de los años veinte el cine mexicano atravesaba una situación difícil. El sonido representaba un cúmulo de problemas técnicos y económicos para una cinematografía de escasos recursos, pero al mismo tiempo parecía darle ciertas ventajas,

DOSSIER 125 / SyV

⁴ Estas filmaciones iniciales de los "rituales de poder" de Porfirio Díaz y las escenas de campo marcarán el cine de los años 30 en su lectura conservadora sobre la Revolución y los contenidos argumentales reaccionarios de las "comedias rancheras".

pues se suponía que el público analfabeto (el 72 % de la población para la época) no aceptaba las cintas estadounidenses con subtítulos. Si bien Hollywood también producía películas sonoras dobladas al español, los espectadores mexicanos comenzaron a rechazar las historias que proponía el cine estadounidense y el particular acento "español estadounidense" en que era hablado. En México entre 1930 y 1931 se produjo solo una película al año. En pocos años desaparecieron las producciones del cine de Hollywood en otro idioma y empezó un período de crecimiento en la industria mexicana que, a partir de 1931, inició producciones sonoras con temas locales. Santa (1931) de Antonio Moreno fue la primera película sonorizada de éxito que dio comienzo al período clásico-industrial del cine.

En todo este tiempo se produjo un desplazamiento del registro documental iniciado con los "rituales de poder" de Porfirio Díaz, que vimos en el período inicial, hacia una creciente producción ficcional que, alentada por la sonorización, permitió recurrir en el relato cinematográfico a piezas de la música popular, aunque aún se constata un crecimiento desparejo de la industria. El investigador Pablo Piedras (2012) en un trabajo sobre el cine de la época sostiene que "si bien se abren muchas nuevas compañías de producción el éxito del público le estaba deparado a muy pocas películas" (p.111).

Durante la década de los 30 se filmaron, además, películas sobre la historia mexicana y la Revolución: ¡Que Viva México! de S. Eisenstein (1931), aún silente, La sospecha de Pancho Villa (1932), Enemigos (1933), Juárez y Maximiliano (1934), entre otras. A su vez, el director Fernando de Fuentes⁵ estrenó su reconocida trilogía: El prisionero 13 (1933), El compadre Mendoza (1933) y Vámonos con Pancho Villa (1935) (Tuñón, 2010).

Enrique Krauze en "Los temples de la cultura" (2010) sostiene que Fernando de Fuentes fue quien incorporó al charro mexicano como personaje popular en el cine y le dio su definitiva estatura en la película *Allá en el Rancho Grande* del año 1936. Acerca del mencionado director, Pablo Piedras (2012) señala que "si bien adopta una mirada cuestionadora, tiende a evadir cualquier tipo de profundización de las causas y políticas de la Revolución, para constituirse en una crítica de corte conservador" (p.113). Este autor sostiene que la perspectiva de Fernando de Fuentes es más bien reaccionaria "dado que elimina o desplazada del terreno de la representación los elementos que remiten a las razones, sistema de valores e ideología política que originaron el proceso revolucionario" (p.113).

El cine de la Revolución

La docente e investigadora Alma Delia Rojas Zamorano (2010) sostiene que "la Revolución mexicana (como) movimiento económico, político, cultural y social que cambió masas, ideologías y conciencias fue el mito sagrado del cinematógrafo sonoro mexicano de 1930 a 1940" (p.2).

SyV/ 126 DOSSIER

⁵ Fernando de Fuentes fue escritor, productor, guionista, editor y director de cine. Nació el 13 de diciembre de 1893 en Veracruz, Veracruz, y murió en la Ciudad de México el 4 de julio de 1958. Los críticos coinciden en que: "De Fuentes es sin duda la figura más importante del cine mexicano de los treinta, es decir, de la primera época sonora" (Fichero de cineastas nacionales: Fernando de Fuentes. Por Eduardo de la Vega Alfaro. Dicine, No. 23, enero–febrero, 1988, pp.16 - 17).

La Revolución mexicana⁶ produjo en el fragor de la batalla su propia iconografía, su propio cine, su propia producción musical y su propia literatura. Centenares de fotógrafos, conocidos y anónimos, y propietarios de cámaras de cine grabaron diversos momentos de la lucha armada. El periodista estadounidense John Reed, enviado a cubrir los sucesos revolucionarios por el *Metropolitan Magazine* y *The World* de Nueva York, escribirá desde cada frente de batalla artículos que luego serán parte su célebre libro, *México Insurgente*; y el escritor mexicano Mariano Azuela publicará en 1915 su conocida novela *Los de abajo*.

Javier Campo (2012) manifiesta que "antes que la literatura y el arte se encargaran de los temas de la Revolución los operadores del cinematógrafo tomaron sus cámaras y, sin plan de rodaje previo, salieron a registrar los sucesos candentes del conflicto armado" (p.129). Los enfrentamientos, la movilización de tropas, los ingresos a ciudades aliadas y pueblos enemigos y los desplazamientos de combatientes en trenes militarizados se constituyeron en memoria fotográfica y fílmica de la contienda. Esos registros se convirtieron en fuente de toda la iconografía de la Revolución mexicana y su posterior recreación.

Uno de los archivos más importantes de fotografías sobre este período es el que comenzaron los hermanos Agustín y Miguel Casasola, quienes mostraron las conocidas imágenes de enfrentamientos y combatientes, hombres con uniformes militares o vestidos de charros armados y "soldaderas" con cananas y bandoleras como la célebre Adelita, "que a mas de ser valiente era bonita", como dice el corrido a ella dedicado.

Desde el inicio de las movilizaciones de tropas y los enfrentamientos, las productoras de cine estadounidense se interesaron en la posibilidad de registrar y comercializar las filmaciones del conflicto. Aurelio de los Reyes (1985) menciona las productoras Mexican Film Company de San Francisco, The Motion Picture Distribuiting and Sales Company, The Independent Moving Picture, The New York Motion y Picture Company, entre otras, que registraron la movilización de la caballería, la artillería y la infantería del ejército norteamericano en la frontera con México; maniobras militares ocasionadas por el levantamiento de Francisco Madero contra Porfirio Díaz o escenas de combate, campamento y diversión de las tropas. También de los Reyes señala que las películas eran comercializadas con títulos como: El peligro de Díaz, Revolución en México, El General Orozco se prepara para la guerra, La caballería de la frontera mexicana o Escenas de las fuerzas armadas estadounidenses listas para invadir, si es necesario.

Si Porfirio Díaz tuvo en Veyre y Bon Bernard sus productores casi personales de piezas fílmicas celebratorias, Pancho Villa firmó el 3 de enero de 1914 un contrato con la productora estadounidense *Mutual Film Corporation* para que un equipo de

DOSSIER 127 / SyV

⁶ "La Revolución mexicana fue un amplio y complejo movimiento social, algunas de cuyas causas se remontaban a varios siglos (...) Fue el factor determinante de la evolución de México a lo largo del siglo XX", Garciadiego (2010).

[&]quot;La Revolución mexicana, movimiento económico, político, cultural y social que cambió masas, ideologías y conciencias fue el mito sagrado del cinematógrafo sonoro mexicano de 1930 a 1940", Rojas Zamorano (2010).

[&]quot;La Revolución, esencialmente burguesa a pesar de sus héroes campesinos, fue el despertar de la conciencia nacional, «una súbita inmersión», como lo ha expresado Octavio Paz, «de México en su propio ser». Fue un tiempo de caos sin rumbo en que un México heredero de un distante liberalismo europeo que podía ofrecerle inspiración pero no ideología —la Revolución rusa era todavía cosa del futuro— se vio obligado a extraer «de su fondo y entrañas, casi a ciegas... los fundamentos del nuevo estado», Harss (1966).

filmación siguiera los movimientos de sus tropas y sus batallas y realizara la película, un docudrama diríamos hoy, en la que sería el principal protagonista: *The Life of General Villa*. El convenio contemplaba un pago de entre 25.000 y 50.000 dólares que fueron destinados a cubrir los gastos de la División del Norte y los costos de las armas. La producción incluía filmaciones e imágenes fotográficas. El acuerdo consideraba la contratación de técnicos y actores estadounidenses y la provisión de caballos y de uniformes que solo podían ser usados cuando se realizaran las filmaciones. En un primer momento se consideró que el director de la película fuera David Griffith, pero este cineasta estaba ocupado en realizar una de sus obras más importantes: *El nacimiento de una Nación*, estrenada en 1915. La Universidad Autónoma de Guadalajara en el año 2003 dio su respaldo a un documental del cineasta Gregorio Rocha en el que se investiga el contrato entre Villa y esa productora y sus realizaciones: *Los rollos perdidos de Pancho Villa*7.

Si bien Emiliano Zapata no tuvo como Pancho Villa una relación tan estrecha con los productores cinematográficos, quizás el momento más glorioso de las filmaciones sea la entrada de los revolucionarios a ciudad de México el 6 de diciembre de 1914. Luego del encuentro de sus líderes en Xochimilco, 50.000 partidarios armados del Ejército Libertador del Sur, conducido por Emiliano Zapata, y de la División del Norte, encabezada por Pancho Villa, desfilaron por el centro de la ciudad. Según imágenes de ese momento, Villa vestía su traje militar azul marino y gorra con un águila bordada mientras que Zapata cabalgaba con un traje de charro con chaqueta amarilla adornada con un águila bordada en oro en la espalda y sombrero también bordado en oro.

La comedia ranchera y un mito persistente: el charro mexicano

Los registros oficiales de los camarógrafos de Porfirio Díaz y las imágenes de anónimos fotógrafos, de cineastas amateurs y profesionales que registraron los desplazamientos de las fuerzas revolucionarias, se constituyeron en fuentes para el cine de la etapa pre-industrial e industrial del cine mexicano.

Desde aquel período inicial del cine en México comenzó el montaje de un mito persistente: el charro mexicano, una cierta estilización de un personaje compuesto sobre la base de características específicas: buen jinete, de vida rural y con una vestimenta particular. Así, se instalaron formas populares idealizadas que, a su vez, fueron tomadas por los sectores populares como cualidades propias e identificatorias.

En 1896 se filmaron las primeras imágenes de un charro en el ya mencionado cortometraje Alzamiento de un novillo, de los camarógrafos Veyre y Bernard. Unos años después, en 1917, en el cine mexicano mudo de ficción apareció el Charro Negro. La instalación definitiva de esa imagen en el cine silente internacional se dio en 1931 cuando Sergei Eisenstein lo incorporó a su película ¡Qué viva México!

Sobre el charro como mito mexicano Siboney Obscura Gutiérrez (2003), investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, en su tesis de maestría, sostiene que se trata de un estereotipo recreado a partir de un recorrido histórico por las figuras rurales coloniales, porfirianas, revolucionarias y posrevolucionarias,

SyV/ 128 Dossier

⁷ Rocha, Gregorio. Los rollos perdidos de Pancho Villa. https://www.youtube.com/watch?v=VhZd3RK9wpA

que se estilizan en dos películas representativas del género: Allá en el rancho Grande y ¡Ay Jalisco, no te rajes!

Fernando de Fuentes, que catapultó al charro como estereotipo mítico, también le dio un ambiente rural: el rancho mexicano. En México durante la Reforma, con Benito Juárez, se sancionó, no sin resistencia de la institución involucrada, la desamortización de tierras que pertenecían a la Iglesia⁸. Esa confiscación y redistribución de las tierras originó una burguesía terrateniente muy poderosa, los hacendados, y por su parte, despojó de sus tierras o pauperizó a los pueblos indios en México. En sucesivos procesos de transferencia de propiedad se formó también un propietario medio, el ranchero, que se convirtió en una pequeña burguesía agraria conservadora e influyente durante el porfiriato.

La producción de la comedia ranchera como género dramático romántico y rural en el cine mexicano "provocó la consolidación de la industria fílmica mexicana durante los últimos años de la década de los treinta" (Vidal Bonifaz, 2011, pp.4-6). El charro y la comedia ranchera se constituyeron en una expresión cultural excluyente de México en América, España y, como vimos, EE.UU.

Allá en el Rancho Grande de Fernando de Fuentes dio origen en 1936 a varias películas que definieron las características del género: ambiente rural, idealizado, relaciones autoritarias, a veces ásperas, dominación del ranchero con sus colaboradores, y amoríos contrariados que se resolvían con canciones y escenas edulcoradas. Si bien las canciones empezaron a tomar importancia ya en las primeras películas, se instalaron definitivamente cuando Jorge Negrete, el "charro cantor", filmó en 1941 ¡Ay Jalisco, no te rajes! del director José de Jesús Rodríguez Ruelas.

Con respecto a las canciones, sones y corridos, integrados a las películas, pero también difundidos a través de la radiofonía y las grabaciones discográficas, se constituyó un sistema musical sonoro que afianzó un mercado de bienes culturales y simbólicos de características identitarias particulares. La investigadora Rosario Vidal Bonifaz (2011) sostiene que "estas películas se convirtieron en el mejor medio masivo audiovisual para dar a conocer y propagar" (p.8) costumbres y maneras en un lenguaje coloquial cotidiano como elementos de identidad cultural entre espectadores rurales y urbanos, entre rancheros y campesinos. El lenguaje fílmico fue el mejor medio de difusión, sobre todo en la población rural, que para la década de los 30 era el 65,23 % de los mexicanos, como ya vimos, con un grado importante de analfabetismo, que para el año 1930 era del 72 % y para el año 1940 era del 61 % (Baitellon, 1993).

Aquel éxito inicial dio origen a una numerosa producción fílmica. Así, con disímil aceptación se produjeron: ¡Ora Ponciano! de Gabriel Soria en 1936; Adiós Nicanor de Rafael Portas; Amapola del camino de Juan Bustillo Oro; ¡Así es mi tierra! dirigida por Arcady Boitler; Las cuatro milpas de Ramón Pereda y Jalisco nunca pierde de Chano Urieta, entre otras. Fernando de Fuentes realizó dos películas en 1937 que repetían la fórmula exitosa: Bajo el cielo de México y La Zandunga. En esta época en que se afianzó, como dijimos, la industria fílmica mexicana, se constituyeron alrededor de

DOSSIER 129 / SyV

⁸ "Unos días después del 25 de junio de 1856 salió a la luz pública la ley en torno a la desamortización civil y eclesiástica ('Ley sobre desamortización de bienes de las corporaciones civiles y eclesiásticas'), la cual marcaba, por primera vez a nivel nacional, lo que sería el proceso de desamortización de los ayuntamientos, colegios y de aquellas instituciones y bienes que se encontraban bajo la administración de la Iglesia del México de la segunda mitad del siglo XIX" (Escobar Ohmstede, 2012, párr.2).

una decena de empresas productoras, buena parte de las cuales debutaron filmando comedia ranchera.

La investigadora Marina Díaz López (2002) en su extensa e interesante tesis de doctorado sostiene que la representación del mundo hacendario que hace el cine mexicano de la época coincide con el debate político generado por la reforma agraria que pretendía la redistribución de las tierras y la desarticulación de los latifundios. La producción y exhibición de *Allá en el Rancho Grande* tuvo lugar durante el gobierno de Lázaro Cárdenas en momentos en que se ponía en marcha esa reforma, una antigua aspiración de los campesinos durante la Revolución.

Desde mediados del siglo XIX la propiedad de la tierra fue motivo de conflictos. La desamortización de tierras durante la Reforma, a la que ya hicimos mención, no destruyó la concentración de esa propiedad, fue una redistribución con expropiación de la Iglesia y los pueblos indígenas, pero que mantuvo extensos latifundios ahora en mano de poderosos terratenientes. La reforma agraria es un punto clave, durante la Revolución fue una reivindicación campesina. En todas las presidencias anteriores a Lázaro Cárdenas desde la Constitución de 1917 solo se habían distribuido diez millones de hectáreas entre 800.000 labriegos, durante los seis años de gobierno del general progresista, entre 1934-1940, se expropiaron diecinueve millones de hectáreas.

Las comedias rancheras, sostiene Rosario Vidal Bonifaz (2011), "sustentaban sus mensajes en una dramaturgia clara y profundamente conservadora" (p.7). El público que hizo triunfar este género estaba integrado por sectores de la población urbana y de la pequeña-burguesía agraria que habitaba en pueblos y en ciudades de provincia. Esta población rural, como vimos la mayoría del país, estaba siendo partícipe o testigo de la reforma agraria cardenista, un hecho que la afectaba directamente.

Aurelio de los Reyes (1987) opina que el público mexicano aceptó la saga de películas rancheras "quizá porque estaba atemorizado de la jerga 'comunista' manejada por los círculos gubernamentales y ante la inminente destrucción y desaparición de la hacienda" (p.152) y agrega que "Allá en el Rancho Grande significaba la nostalgia de un pasado inmediato que proponía mantener vivas las tradiciones y costumbres en vías de extinción" (p.153).

Carlos Monsiváis en *No te muevas paisaje* señala que, a pesar de su impronta nacionalista, "en un previsible examen ideológico de *Allá en el Rancho Grande* y sus secuelas se notarán de inmediato la carga reaccionaria, su odio implícito a la reforma agraria cardenista, su utopía latifundista, su elogio de la sumisión rural" (D´Ludo, 2002, p.294).

Este sistema de producción fílmica, de producción simbólica, involucró a productores, artistas, distribuidores y exhibidores, un colectivo de realizadores que se inició en el cine mudo y se consolidó en los inicios del cine industrial y tuvo una activa participación en la expansión comercial de esas producciones por el mundo. Entre los más destacados podemos mencionar al escritor Aurelio Robles Castillo, autor de la novela que dio nombre a la película ¡Ay Jalisco, no te rajes!9; al director y actor Emilio "Indio" Fernández; al actor Tito Guízar, que hizo la versión original de Allá en el Rancho Grande;

SyV/ 130 Dossier

⁹ La obra de Aurelio Robles Castillo pertenece al subgénero de la novela cristera. ¡Ay Jalisco, no te rajes! era el grito de los guerrilleros cristeros ante los soldados del ejército federal. Durante el enfrentamiento armado se daban valor con esa frase que supone no acobardarse, acojonarse, dirían también los mexicanos, ante una situación dura y hacerle frente. Esa expresión es de la región del altiplano jalisciense. Octavio Paz en *El laberinto de la soledad* dice "...el ideal de la hombría consiste en no 'rajarse' nunca" (1998, p 10).

también a Pedro Infante, Mario Moreno "Cantinflas" y al inefable Jorge Negrete, un cantante-actor que en la vida real fue un ranchero valentón y engreído que hacía casi de sí mismo en la ficción. Carlos Monsiváis agrega que:

La comedia ranchera o el melodrama constituyen un *beatus ille* fílmico dentro del cual cuestiones sobre género, clase, raza e incluso geografía nacional son subsumidas de manera mítica bajo el artificio de una mexicanidad preciosista que, a su vez, está arraigada en un pasado romantizado implícitamente situado en el México prerrevolucionario de Porfirio Díaz" (D´Ludo, 2002, p.287).

De industria, de mercado y también de sindicatos

La comedia ranchera —que revitalizó, como dijimos, la industria fílmica mexicana, dándole ocupación a escritores, guionistas, compositores, actores y técnicos— consolidó no solo un mercado doméstico e internacional para los productos de esa industria sino que, como consecuencia de ese crecimiento de la actividad y de su profesionalización, también motivó la organización sindical de los diferentes agentes de la industria. Así, distribuidores, exhibidores, artistas y técnicos fundaron organizaciones sectoriales.

Durante los años de gobierno cardenista, de luchas obrero-patronales, se consolidó la organización sindical de los trabajadores. El político mexicano Vicente Lombardo Toledano¹⁰, quien desde 1923 venía desarrollando una activa participación en la organización de los sectores obreros, fue muy importante en esta etapa de institucionalización sindical de los trabajadores de la industria cinematográfica.

En 1937 se fundó la Federación de Trabajadores de la Industria Cinematográfica (FTIC) que agrupaba al Sindicato de Empleados Cinematografistas del Distrito Federal, a las filiales de ese sindicato que existían en ciudades del interior del país y a otras organizaciones de trabajadores de la industria como la Unión de Trabajadores de Estudios Cinematografistas de México. La FTIC se incorporó a la Confederación de Trabajadores Mexicanos, organización que dirigía Lombardo Toledano. Este dirigente político fue crítico de la estructura industrial de la cinematografía mexicana, sobre todo de la influencia del cine hollywoodense, y propuso a través del Sindicato de Actores Cinematografistas la federalización de la industria cinematográfica para regular las relaciones entre las diferentes ramas de la actividad (Krauze, 2000).

Intelectuales, escritores y artistas

De la operación cultural que relatamos participaron intelectuales, escritores, guionistas, artistas, compositores, letristas, técnicos y hasta sindicalistas que favorecieron la conformación de un sistema de bienes simbólicos de dominación independientemente de sus intenciones. Ese grupo de escritores y artistas, como dice Pierre Bourdieu, contribuyeron "en razón de la ambigüedad estructural de su posición en la estructura

DOSSIER 131 / SyV

¹⁰ Vicente Lombardo Toledano fue un escritor, educador, político y militante marxista de activa defensa de la causa de los obreros mexicanos que tuvo una larga trayectoria pública. Marcela Toledano, su hija, recopiló en un libro *Cine*, *Arte y Sociedad* los artículos de su padre en los que expresa sus análisis y propuesta para la industria cinematográfica.

de la clase dominante, a mantener una relación ambivalente, tanto con las fracciones dominantes de las clases dominantes ('los burgueses') como con las clases dominadas ('el pueblo')" (1983, p.23), y a formar una imagen ambigua de su posición en la sociedad y de su función social.

Una posición ambigua, pero no tanto, que según Carlos Monsiváis se expresaba en la producción del cine mexicano con cierta dualidad:

Por un lado, el atractivo de la estética popular de las imágenes cinematográficas y las historias; por otro lado, la manipulación descarada de las clases populares, que son consumidores de las mitologías construidas de la mexicanidad que se retratan en la gran pantalla (D'Lugo, 2002, p.285).

Para Monsiváis ese cine "ha funcionado como método de contención de las aspiraciones populares a través de la propagación de una serie de ficciones nacionales codificadas a través del cine de la Época de Oro" (p.287).

A modo de conclusión

Para finalizar, siguiendo a Bourdieu, podemos sostener que el régimen de propiedad de la tierra, el latifundio y la reforma agraria, las formas políticas del porfiriato, el período revolucionario y hasta las reivindicaciones campesinas se constituyeron en una estructura estructurante que persiste en la estructura narrativa de la comedia ranchera y en las historias de su personaje central: el charro mexicano, ya como hacendado o como combatiente, de la que los realizadores cinematográficos dieron cuenta.

Estas producciones forman parte y constituyen un campo de tensiones donde se pone en juego la capacidad de agencia de los actores sociales, los modos de dominación social y política. Es que respetando la dinámica sociohistórica, como sostiene Bourdieu (1988), esas "estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes (que fueron) capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones" (p.127) se constituyeron en la génesis social de sus esquemas de percepción, pensamiento, acción y producción simbólica. Y en su reproducción, por empatía o rechazo crítico, participamos todos, aun como espectadores.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1983). Campo del poder y campo intelectual. Buenos Aires: Folios Ediciones.

Bourdieu, P. (1988). Cosas dichas. Buenos Aires: Gedisa,

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2014). El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Campo, J. (2012). La Revolución mexicana y los documentales de compilación. Estudio de Memorias de un mexicano (Carmen Toscano, 1950). En Lusnich, A. (coord.) (2012). Representación y Revolución en el cine latinoamericano del período clásico- industrial: Argentina, Brasil, México. Madrid: Fundación Carolina. Recuperado de https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI73.pdf

SyV/ 132 DOSSIER

- **Cruz Quintana, F.** (agosto de 2011). Breve desarrollo histórico estructural de la industria mexicana del cine. En *Revista Mexicana de Comunicación*. México. Recuperado de http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2011/08/31/brevedesarrollo-historico-estructural-de-la-industria-mexicana-de-cine/
- **De los Reyes, A.** (1985). Con Villa en México. Testimonios de camarógrafos norteamericanos en la Revolución 1911-1916. En Leal, F y Jablonzka, A. (2014) *La revolución mexicana en el cine estadounidense* 1911 1921 Voyeur México. México: UNAM.
- De los Reyes, A. (1987). Medio siglo de cine mexicano (1896-1947). México: Trillas.
- **De los Reyes, A.** (diciembre de 2016). Hacia la industria cinematográfica en México. 1896-1920. En Vivomatográfias Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica. 2 (2). Recuperado de http://www.vivomatografias.com/index.php/vmfs/article/view/51/101
- **Díaz López, M.** (2002). La comedia ranchera como género nacional del cine mexicano (1836-1952) Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- **D'Ludo, M.** (abril-junio de 2002). Carlos Monsivais: escritos sobre el cine y el imaginario cinematográfico". En *Revista Iberoamericana* Vol LXVIII. Recuperado de https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/lberoamericana/article/viewFile/5731/5877
- **Escobar Ohmstede, A.** (2012). La desamortización de tierras civiles corporativas en México: ¿una ley agraria, fiscal o ambas? Una aproximación a las tendencias en la historiografía. Mundo Agrario, vol. 13, núm. 25. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84525467009
- **Garciadiego, J.** (2010). *Textos de la Revolución mexicana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Harss, L. (1966). Los nuestros. Buenos Aires: Sudamericana.
- Krauze, E. (2000). Caudillos culturales de la Revolución mexicana. México: Siglo XXI.
- **Krauze, E.** (2010). Los temples de la cultura. En Camp, R. A. y otros *Los intelectuales y el poder en México*. México: Colegio de México.
- **Obscura Gutiérrez, S.** (2003). La comedia ranchera y la construcción del tipo de charro cantante del cine mexicano de los treinta e inicio del cuarenta. México: UNAM.
- **Piedras, P.** (2012). Las narrativas sobre la Revolución en el cine de Fernando de Fuentes y Emilio Fernández. En Lusnich, A. L. (coord.) *Representación y Revolución en el cine latinoa-mericano del período clásico- industrial: Argentina, Brasil, México.* Madrid: Fundación Carolina. Recuperado de https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI73.pdf
- **Rojas Zamorano, A. D.** (2010). "Una revolución y un héroe: Pancho Villa en el cine mexicano de los años treinta". VI Congreso CEISAL Toulouse, Francia.
- Vidal Bonifaz, R. (2011). "La 'comedia ranchera': su impacto en la conformación industrial del cine mexicano y en la memoria colectiva de Iberoamérica (1937-1940)". México: Universidad Autónoma de Guadalajara. http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/2011/filmhistoria/2/pdf/rvboni.pdf

Cómo citar este artículo

Albariño, E. (2018). ¡Ay, *Jalisco no te rajes!* Perspectiva para un análisis sociológico de la producción cinematográfica de México entre 1930 y 1940. *Sociales y Virtuales*, 5(5). Recuperado de http://www.urldelartículo.com

DOSSIER 133 / SyV



SyV/ 134 EXPERIENCIAS



"¿ES EQUIDAD QUE DURANTE AÑOS HAYAMOS POBLADO LA PROVINCIA DE UNIVERSIDADES públicas cuando todos los que estamos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?", se preguntó la gobernadora bonaerense, María Eugenia Vidal, en un almuerzo organizado por el Rotary Club en el Hotel Sheraton y las críticas estallaron. El episodio ocurrió en mayo, pero a estas palabras no se las lleva el viento. Están grabadas en la memoria.

Como miembros de una de estas universidades que la gobernadora cuestiona, no solo repudiamos enérgicamente sus dichos, sino que los refutamos con números concretos: "En las universidades del Conurbano bonaerense, entre el 70 % y el 90 % de los estudiantes son primera generación de universitarios y, entre ellos, más del 60 % son mujeres y más del 40 % son mayores de 30 años", señala la declaración firmada por la mayoría de los rectores y rectoras del sistema público de educación superior de Argentina, nucleados en el Consejo Interuniversitario Nacional, bajo el título "La universidad es un derecho para todos y todas".

Compartimos, a su vez, las palabras del rector de la Universidad Nacional de Quilmes, Alejandro Villar, quien en su artículo "Las universidades del conurbano bonaerense a la luz de la Reforma Universitaria", publicado en *Nodal*, habla de la "capacidad transformadora" que tienen estas universidades en su territorio y de "la especial atención a los sectores más vulnerables con políticas de inserción".

Y agrega: "A cien años de la Reforma Universitaria, y en tiempos en que soplan vientos de recortes presupuestarios, parece casi anacrónico y distópico escuchar aún voces que cuestionan la existencia y creación de universidades públicas, en particular en el conurbano bonaerense".

Presentamos a continuación dos relatos de primera generación de universitarios en sus familias. Historias como las de Gabriela Costilla, licenciada en Historia, y Lucía González, licenciada en Ciencias Sociales, se multiplican y demuestran la importancia de entender a la educación superior como un derecho humano, motor de la transformación y construcción de nuevos horizontes.

EXPERIENCIAS 135 / SyV

Referencias bibliográficas

"La universidad es un derecho para todos y todas" (04 de junio de 2018). Declaración firmada por la mayoría de los rectores y rectoras del sistema público de educación superior de Argentina. Consejo Interuniversitario Nacional. Recuperado de http://noticias.unju.edu.ar/noticia.php?id=2303

Villar, A. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense a la luz de la Reforma Universitaria. *Nodal*. Recuperado de https://www.nodal.am/2018/05/las-universidades-del-conurbano-bonaerense-a-la-luz-de-la-reforma-universitaria-universidad-nacional-de-quilmes/

SyV/ 136 EXPERIENCIAS





Por Gabriela Costilla1

CUANDO CONOCÍ LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES (UNQ) TENÍA 18 AÑOS. RECIÉN salía de la secundaria. Estaba buscando iniciar una carrera orientada al servicio de la comunidad como Terapia Ocupacional. Al mismo tiempo, estaba cursando el ingreso para el Profesorado de Historia en el Instituto de Formación Docente Nº 83 en San Francisco Solano. Este último no estaba en mis planes, pero justo se había liberado una vacante, porque mi tía se había inscripto allí y no se sentía cómoda, por lo que habló con los directivos de la institución para que me cedieran el lugar. En fin, en aquel momento decidí seguir el camino del profesorado, a pesar de que me estaba preparando para el curso de ingreso.

Pasaron los años del profesorado, que fueron de mucho aprendizaje. Había encontrado una carrera orientada al contacto permanente con la sociedad, pero tenía la necesidad de continuar estudiando Historia. Luego de haberme recibido como profesora en 2009, al año siguiente me anoté en la Licenciatura de Ciencias Sociales de la UNQ, como un paso previo para realizar la maestría, tal como nos habían incentivado los profesores del 83. Si bien tenía que prepararme otra vez para poder ingresar, al menos me decía a mí misma que los exámenes de Lengua y de Comprensión y Producción de Textos los podría superar. Y así fue. Solo me quedaba cursar el eje Lógico-Matemático, que duró un cuatrimestre.

En el segundo período de 2010 comencé, al fin, la licenciatura y lo cierto es que esta hermosa universidad del conurbano superó mis expectativas. En mis años como alumna de profesorado escuchaba comentarios de que los estudiantes eran tratados como números, con profesores distantes, en aulas llenísimas, que nada tenía que ver con la mística del profesorado. Sin embargo, con el tiempo comprobé que en la UNQ existe la construcción de vínculos humanos, con compañeros dispuestos siempre a

EXPERIENCIAS 137 / SyV

¹ Licenciada en Historia, Universidad Nacional de Quilmes.

darte una mano y con profesores predispuestos a responder tus consultas, dentro y fuera del aula.

Pasaron tres años del ingreso, casi finalizando la Diplomatura en Ciencias Sociales, cuando empezó a circular la incorporación de la Licenciatura en Historia. Hasta ese momento, solo estaba la opción de cursarla en la Universidad de Buenos Aires o en la Universidad de Luján. El hecho de que la carrera de Historia se pudiera cursar en el conurbano sur acercó a profesores de Quilmes, Ezpeleta, Bernal, Florencio Varela y Berazategui, en el denominado Ciclo de Complementación Curricular. La presentación de mi título fue la clave para ingresar en 2013.

Mis comienzos en esta nueva etapa fueron a paso lento. Todavía me quedaba pendiente finalizar la Diplomatura y aún estaba en mis planes culminar la Licenciatura en Ciencias Sociales. Finalmente, me incliné por Historia, aunque parecía que debía comenzar de nuevo. Aún así, entre compañeros-colegas y profesores hicieron placentera la cursada y me interesé por el estudio de esta disciplina. En el transcurso, me hice un hermoso grupo de amigas: "las Halperinas", con lo cual nuevamente pude comprobar que la "magia" de las universidades del conurbano tiene efecto. A su vez, los mismos profesores, permanentemente, nos incentivaban a seguir el trayecto de la investigación, a tal punto que nos hacían sentir como sus pares.

En el último tramo de la cursada, quedaba la realización de una investigación para obtener el título como Licenciada en Historia. En este sentido, fue fundamental el Taller de Tesis con Osvaldo Graciano, en donde realicé mis primeros pasos como investigadora con un tema que rondaba hacía años en mi cabeza: el legado del movimiento punk en la Argentina. En su momento, pensé que no tenía sentido, hasta que se lo comenté a la primera directora de la Licenciatura en Historia, Patricia Berrotarán, y me dio su apoyo para continuarlo. Gracias a la dirección de Martín Liut, pude hacer un recorte en tiempo y espacio, ubicando a la cultura juvenil punk dentro de un marco en la historia local y reciente.

Con la aprobación del plan de trabajo, quedaba el desafío más difícil: desarrollar los pasos de la investigación y escribir la tesis. Fueron meses intensos, pues al mismo tiempo se gestaba el proyecto más importante como mujer: el de la maternidad. Aún así, en los meses del embarazo y el puerperio, me encargué de reunir las fuentes, de corroborarlas, de leer y releer la bibliografía y, finalmente, arrancar con la escritura. Claro que todo llevó su tiempo, en el medio necesité una pausa para, luego, reprogramar mi tarea como investigadora. A pesar de tener más dudas que certezas, siempre tuve el aval de Martín Luit, de Silvia Ratto (actual directora de la Licenciatura en Historia) y sobre todo fue fundamental el acompañamiento de mi familia.

Y cuando digo familia me refiero al ejemplo de mis padres que me dieron la posibilidad de finalizar mis estudios terciarios y comenzar la primera parte de los universitarios, con sus idas y vueltas; a mi compañero, mi esposo Héctor, y mi niña Arianna, quien a su corta edad me enseñó a no bajar los brazos y finalizar mis objetivos.

Soy primera generación de universitarios. Mis padres tuvieron infancias muy duras ya que tuvieron que trabajar a corta edad. Mi papá trabajó a la par de mi abuelo cosechando caña de azúcar y solo realizó la escuela primaria. Mi mamá, en sus primeros años de adolescencia, trabajó cuidando niños y realizando tareas de limpieza. Después de muchos años, ella pudo finalizar sus estudios secundarios en una escuela de adultos. Estas experiencias forman parte de las historias de los que estudiamos en la

SyV/ 138 EXPERIENCIAS

universidad pública. Sin el apoyo de nuestras familias y la iniciativa propia (que necesita a su vez del sostén de las políticas públicas), no hubiera sido posible iniciar este viaje de ida. El hecho de que tengamos un lugar relativamente cerca nos abre una posibilidad no solo en el sentido geográfico, sino también en la construcción de lazos humanos entre estudiantes, profesores y la comunidad en general. Por estas razones, es necesario abrazar a todas las universidades públicas del país y seguir defendiendo nuestros derechos como legado para las generaciones futuras.

EXPERIENCIAS 139 / SyV





Por Lucía González1

Es un honor para mí haber sido convocada por la revista *Sociales y Virtuales* para ofrecer mi testimonio como primera generación de universitarios, porque soy de los/as tantos/as egresados/as de las universidades públicas del conurbano bonaerense que pueden dar fe de la importancia de no ceder ni un centímetro en la concepción de que la educación superior es un derecho de todos y no un privilegio para unos cuantos.

La universidad pública y gratuita, aparte de incluir educativamente, es la herramienta más eficaz para formar un pueblo organizado, una comunidad con conciencia política capaz de hacer frente y denunciar los atropellos de la élite político-económica contra los derechos sociales en general.

La universidad pública y gratuita, además de incluir, también es una forma de construir un segundo hogar, como ocurrió en mi caso, luego de tener que abandonar mi primer hogar, mi familia, mi país, mis raíces, mi patria. Porque con la comunidad universitaria aprendí que ser inmigrante no es un delito, que ser pobre no me hace portadora de un estigma, que el saber menos que otros no me hace inferior a nadie y que mi posición socioeconómica es un impedimento e implica muchas dificultades para muchas cosas pero nunca debe ser motivo de vergüenza alguna ni frente al más poderoso del mundo.

La universidad pública y gratuita no solo es una entidad que otorga títulos de carreras profesionales; también, a través de la comunidad universitaria, es una herramienta de fortalecimiento personal en cuanto a la concienciación de que la dignidad es un valor irrenunciable independientemente de la posición social o de origen; y que los derechos adquiridos deben ser no solo defendidos, sino sobre todo respetados.

Finalmente, la universidad pública y gratuita debe ser garantizada siempre y

SyV/ 140 EXPERIENCIAS

¹ Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

exclusivamente por el Estado, dado que la educación en todos sus niveles es fruto de la educación superior y es allí donde debe fortalecerse a través de políticas públicas inclusivas que brinden la posibilidad de acceso sin restricciones.

Fui testigo de la universidad pública y gratuita que describo. Siendo inmigrante limítrofe, pobre y sin ningún tipo de ayuda "extra", yo pude ingresar a la Universidad Nacional de Quilmes y luego egresar como licenciada en Ciencias Sociales con orientación en Investigación Social. No fue solo meritocracia ni obra divina. Hubo un Estado presente, un proyecto social de país desde donde se pensó que el inmigrante necesitaba papeles para ser y hacer, para trabajar y educarse. Hubo un Estado desde donde se pensó que las universidades debían ser fortalecidas con becas, subsidios de investigación, financiamiento. Y así gané un subsidio en 2009 con el cual me pude comprar mi primera netbook, con la que estoy redactando este texto. Asimismo, gané una beca de investigación y docencia por un año, gracias a la cual pude dejar mi trabajo y dedicarme de lleno a la confección de mi tesis. Esta última, una vez aprobada, fue adaptada al formato de libro y presentada en un concurso de publicaciones de la UNQ. Resultó seleccionada y fue publicada en la serie tesis 2015. Eran tiempos de financiamiento, de la educación como política de Estado.

La UNQ también me otorgó la beca total para hacer el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en 2014, pero no pude seguir por mi reciente maternidad que se me había complicado por problemas de salud.

Sintetizando mi experiencia, la universidad aún tiene un pendiente conmigo: la inclusión laboral. Pero tengo la absoluta certeza de que más temprano que tarde lograré incursionar en el campo laboral profesional y con ese afán y entusiasmo sigo formándome. Acabo de terminar en CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) un posgrado en Especialización en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina con excelentes docentes de varios países de Latinoamérica, España y Portugal. Y estoy en la mitad de otro posgrado en CLACSO llamado Diploma Superior en Programa de Actualización en Docencia Universitaria. Ambos posgrados fueron posibles gracias a becas de más del 70 %. Y finalmente, vuelvo al que fuera por mucho tiempo mi segundo hogar: la UNQ me acaba de otorgar la totalidad de la beca para realizar el Posgrado en Especialización en Docencia Universitaria. ¡Comenzaré en septiembre!

Soy Lucía Dominga González Duarte. Mamá con dedicación exclusiva de Agustín, mi niño de 3 años y medio; esposa de Isidro Núñez Monges desde hace 23 años; oriunda de Paraguay con residencia permanente en Argentina desde 2005, pero vivo aquí desde junio de 1995.

Tengo once hermanos y soy la más chica. La única egresada de una universidad pública en la familia. Mi papá fue hasta el segundo grado y mi mamá terminó primer grado.

Los pobres, los inmigrantes, los "negros", los de abajo también llegamos a la universidad, siempre y cuando la dirigencia política al mando sea capaz de administrar un Estado presente, garante y promotor de todos los derechos, incluyendo la educación superior.

¡Universidad pública y gratuita!

¡Universidades del conurbano presentes!

¡Universidad Nacional de Quilmes presente!

EXPERIENCIAS 141 / SyV



SyV / 142 Debates

Miriam ... Fiad, Mario R. Mayans, José Migu... Rodriguez Socard, ... Fiore Viñuales, Mar... Menem, Carlos Saúl Romero, Julioria, Ines Fuentes, Marcelo J... Mera, Dalmacio Rozas, Áng teban García Larraburu, ... Mirkin, Beatriz Gra... Sacnun, Mirkin, Beatriz Gra... Sacnun, Mirkin, Beatriz Gra... Sacnun, Mirkin, Beatriz Gra... Schiavoni, Icar Anib... González, Gladys Odarda, Maria Mag... Snopek, Guigni, Juli... González, Maria Te... Ojeda, José Anatolio Solanas, Foliagenia González, Nancy Su... Pais, Juan Mario Solari Quin rice Guastavino, Podro Parevra, Guillormo Tapia Mar Ilustración de esta página: fotograma extraído de https://www.youtube.com/watch?v=4njsyuEoS3w.

LO VIVIMOS EN LAS CALLES, LO VIMOS ey. Ri

LO VIVIMOS EN LAS CALLES, LO VIMOS POR UNQTV



Por Javier Vidal¹

2018 SE RECORDARÁ COMO EL AÑO EN EL QUE LLEGÓ A LA ESFERA DE LOS MEDIOS MASIVOS de comunicación el debate por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo (IVE). Y este debate se masificó y llegó a los poderes Legislativo y Ejecutivo, y de esa manera se abrió camino en la agenda del Congreso.

Irrumpió en la agenda mediática, en las calles, en las instituciones, en las familias, en las redes sociales y en los recintos legislativos el debate por la despenalización del aborto. Bienvenida sea la discusión pública, la recopilación de información y confrontación de ideas.

Hasta esta instancia llegamos fundamentalmente por el trabajo sostenido del movimiento de mujeres, que desde la década de los ochenta luchan por el reconocimiento de sus derechos y, en particular, por los avances en salud sexual y reproductiva. Hace más de una década que la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, Seguro y Gratuito intentaba colocar la discusión en la arena legislativa. Pero fue en estos meses en los que se dio el verdadero gran paso en el reconocimiento público que focaliza el tema de la interrupción voluntaria del embarazo en la órbita de la salud pública y fuera de su penalización, con eje en la mujer como agente de derechos.

El Programa de Producción Televisiva de la Universidad Nacional de Quilmes, mediante su canal #UNQtv, transmitió de manera completa e ininterrumpida, por más de 23 horas, el debate parlamentario en la Cámara de Diputados. Desde el mediodía del 13 de junio hasta la mañana del jueves 14, se siguieron minuto a minuto las alternativas de lo que sucedía en el Congreso Nacional. La transmisión tuvo picos de más de 6000 espectadores conectados en simultáneo y un total de 120.000 usuarios

DEBATES 143 / SyV

¹ Javier Vidal es licenciado en Comunicación Social y se desempeña como desarrollador de Proyectos Audiovisuales en UNQtv.

únicos, un cincuenta por ciento más que las visitas de suscriptores que obtuvieron varias plataformas *online* de televisoras comerciales, periódicos y portales digitales. Se superó incluso la marca de espectadores en línea del canal de YouTube de la Cámara de Diputados que a 2 de la madrugada del jueves tenía 2000 espectadores; el canal de la TV Pública ostentaba 3600 visitas; el sitio de Youtube de C5N, 3300; el de Infobae, 2800; y el de Telefé Noticias, 4100. A esa hora UNQtv ya había superado los 5000 usuarios visualizando el contenido en simultáneo.

Esto demuestra y refuerza la necesidad de consolidar y respaldar una comunicación pública universitaria con perspectiva de derecho como herramienta de construcción de diálogo, de identidades, de diversidades, y garante de las funciones sustantivas de la vida universitaria. #UNQtv se sintonizó en las casas, en los *smart TV* y en las *laptop* y, fundamentalmente, en los teléfonos celulares de decenas de miles de personas a lo largo y a lo ancho del territorio nacional e incluso en el exterior de nuestro país. Las pantallas de la universidad dijeron presente exhibiendo las imágenes de lo sucedido en el recinto del Congreso y miles de estudiantes pudieron observarlas durante esas dos jornadas mientras asistían a clases.

Algo similar sucedió en agosto, cuando se decidió retransmitir el debate en la Cámara de Senadores. El pico máximo de audiencia estuvo entre la medianoche del miércoles 8 y las 2 de la madrugada del jueves 9 de agosto, cuando se aguardaba la palabra de la senadora por la Provincia de Buenos Aires Cristina Fernández de Kirchner. El saldo fue más que positivo: casi 15000 espectadores únicos visualizaron el debate mediante la plataforma del canal de la Universidad Nacional de Quilmes.

Como resultado del debate, solo salen a la luz las buenas intenciones de algunos senadores y la certeza de que más temprano que tarde será ley. Queda un sabor amargo: esa indescriptible sensación que atraviesa el cuerpo cuando ya sabemos de antemano que el resultado será adverso. Los senadores que votaron en contra del proyecto se convierten en responsables de las evitables muertes de mujeres que vendrán; por mantener vigente la práctica en la clandestinidad y por defender los intereses económicos, religiosos y políticos de sus provincias y del orden privado e íntimo por sobre los de las mujeres del pueblo argentino.

No podemos pensar que hay un avance en materia legislativa. No se conquistó ningún derecho, pero el debate por la necesidad de una ley que respete la soberanía de los cuerpos de las mujeres y un Estado verdaderamente laico está instalado. Se avanzó, sin embargo, en la convicción de que algún día la ley será. Estamos igual que antes en lo normativo, pero fortalecidxs e informadxs en lo público.

La penalización convierte al aborto en un negocio, condena a las mujeres a estar atrapadas en la ilegalidad y no permite que el Estado garantice el derecho a la salud. Países europeos como España, Holanda y Portugal regulan el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo en el primer trimestre de gestación y eso disminuyó los abortos y las muertes de las gestantes. La estadística indica el rumbo. Es, entonces, el Estado el que debe acompañar con políticas públicas para que el problema no crezca de manera exponencial.

Abortan 41 mujeres por hora en todo el país y eso no cambia. 41 legisladores que votaron en contra, se abstuvieron o faltaron tuvieron la oportunidad histórica de salvar a miles de mujeres que morirán. Primaron las presiones de los sectores conservadores. La discusión política, jurídica, filosófica y ontológica, religiosa y hasta

SyV / 144 DEBATES

dogmática se convirtió en una necesidad. La necesidad de las mujeres. El Congreso y el Poder Ejecutivo tuvieron la oportunidad de ser responsables y la desperdiciaron. Pudieron haberle entregado a la sociedad más derechos y garantías, pero optaron por condenar a la mujer argentina a la clandestinidad. Se pusieron el traje de verdugos en lugar de ponerse el traje de héroes. Lo vimos en las calles, pero también lo vimos por TV.

https://youtu.be/4njsyuEoS3w

Resumen del debate por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en la Cámara de Diputados y en el Senado. Una producción de UNQtv (http://unqtv.unq. edu.ar/)

DEBATES 145 / SyV



ABORTO LEGAL, SEGURO Y GRATUITO: UNA CRÓNICA Y MUCHAS ACCIONES





Por Patricia Sepúlveda y Victoria Obregón Cátedra Abierta de Género y Sexualidades https://www.facebook.com/catedraung/

"LA ROSA DE LOS VIENTOS HA TENIDO POCA OPORTUNIDAD PARA SER TAN ROSA Y TAN DE los vientos como hoy", exclamó Dora Barrancos, académica y feminista de larga trayectoria, y el lugar estalló en aplausos y entusiasmo ante el sentimiento de ser parte de algo histórico, colectivo y potente como el amor mismo.

Habían pasado algunos minutos de las seis de la tarde del 27 de abril, un día con clima un tanto pesado, y quienes nos encargábamos de que tuviera lugar el *Conversatorio sobre la legalización del aborto*, bajo el lema "Nuestras vidas, nuestros cuerpos", en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) seguíamos corriendo tras los detalles. El sonido, ok. Las botellas de agua, ok. Las sillas, ok. El proyector, ok. Así, como en una lista interminable de repasos, entusiasmadísimas chequeábamos que todo estuviera donde debía estar para que el encuentro marchara "a todo ritmo".



SyV / 146 DEBATES

Ya se encontraba cada invitada en la mesa. La ilustradora feminista Romina Ferrer comenzaba los primeros trazos de su magia y aquelles que se acercaban a compartir se habían acomodado. Fue entonces cuando Dora Barrancos, directora de la Cátedra de Género y Sexualidades de la UNQ, exclamó: "La rosa de los vientos ha tenido poca oportunidad para ser tan rosa y tan de los vientos como hoy". Fue como si, visualizando el deseo colectivo que nos movía, lanzara su soplido sobre el enorme diente de león que configurábamos todes allí para que la constelación de semillas en la que nos convertimos —la que somos— empezara a diseminarse y desparramarse hacia todos los puntos de esa Rosa tiñendo de *verde aborto legal* toda la Universidad.

Venimos cual rizomas, desde abajo, enredando y potenciando nuestra fuerza y organización, apostándolo todo a concretar los deseos colectivos. Motorizadas por lo que nos ha sido negado históricamente y por esa nueva marea que supimos construir.

Lo que viene pasando en la UNQ

En la Universidad Nacional de Quilmes distintos agrupamientos y espacios trabajan y promueven conocimiento y acciones acerca de las mujeres y las sexualidades disidentes desde la perspectiva de género, entre los cuales se encuentra la Cátedra Abierta de Género y Sexualidades. Si hacemos un recorrido a través de las iniciativas institucionales que se han ido llevando adelante, solo en los últimos años, podemos mencionar, además de la Cátedra, la creación del "Programa de acción institucional para la prevención de la violencia de género", el "Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género", proyectos de extensión universitaria, el Diploma de extensión universitaria de prevención y abordaje de la violencia contra las mujeres; además del apoyo, desde hace más de 10 años, a la participación de las mujeres de la comunidad universitaria en los encuentros nacionales de mujeres.

Es así que cada espacio, de diferentes maneras, aglutinó esfuerzos y voluntades en nuestra comunidad posibilitando la articulación y la organización de actividades en esta especial coyuntura.



DEBATES 147 / SyV



Porque hemos llegado a este presente con la fuerza de la movilización social que los feminismos y los colectivos sociosexuales han llevado adelante en torno a la demanda por el aborto legal, seguro y gratuito en nuestro país. También llegamos hasta aquí por un proceso sociopolítico e histórico que supo favorecer el crecimiento de temas relacionados con las mujeres, disidencias y sexualidades, en clave de derechos.

Así, sin ánimo de hacer una exhaustiva genealogía de conquistas, destacamos la sanción de las leyes: 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009), 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y 26.743 de Identidad de Género (2012), entre otras.

Este proceso ha sido acompañado por la movilización en las calles y la presencia de agrupamientos y organizaciones demandando al Estado el cumplimiento de esa legislación y su crecimiento. Pensamos que el surgimiento del colectivo "Ni una menos" el 3 de junio de 2015, en contra de la violencia machista, fue un hito fundamental.

En consonancia con lo que venía ocurriendo en la sociedad, en 2018 en la UNQ tuvieron lugar asambleas para acordar acciones con vistas al paro internacional de mujeres #8M: pintadas de banderas y consignas, participación colectiva en movilizaciones, conformación del espacio Mujer@s UNQ, articulaciones con integrantes de agrupaciones estudiantiles, docentes y personal administrativo y de servicios, etcétera.

Una cronología de las actividades de nuestro colectivo

Llegó el 19 de abril, día en que las universitarias e investigadoras de la UNQ nos reunimos para firmar la carta dirigida a lxs diputadxs solicitándoles la aprobación del proyecto de ley IVE (Interrupción Voluntaria del Embarazo). Actividad que, impulsada por "Mujeres en CyT", fue antesala del conversatorio del día 27.

Este 1er conversatorio "Nuestras vidas nuestros cuerpos. Debatiendo la legalización del aborto", construido y promovido colectivamente, sumó la adhesión del Consejo Superior de la UNQ que emitió declaraciones de adhesión al proyecto de ley IVE, presentado en la Cámara Baja, y a esta actividad, evidenciando la sinergia que se ha desarrollado.

SyV / 148 DEBATES

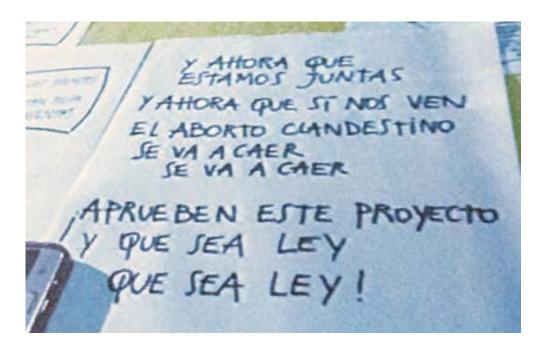


El conversatorio promovió un gran intercambio a partir de las exposiciones enriquecedoras de las invitadas: Ayelén García Chaves, Agustina Vidales Agüero, Marta Alanis y Romina Ferrer, quienes nos cautivaron y alimentaron la idea y la convicción de que este es el momento para avanzar en la concreción del derecho al aborto, históricamente negado.



Así, las experiencias de acompañamiento en la interrupción de embarazos a mujeres y personas con posibilidad de gestar, compartidas por Ayelén García Chaves; el análisis profundo del proyecto de ley propuesto por la Campaña Nacional por el Aborto Seguro, Legal y Gratuito que brindó Agustina Vidales Agüero; y la historización de la lucha por la obtención de este derecho desde el espacio de Mujeres Católicas por el Derecho a Decidir de la mano de Marta Alanis, inspiraron nuestras reflexiones. Y las ilustraciones en vivo de Romina Ferrer condensaron de forma magistral cada exposición. La energía, el ambiente, la fuerza poderosa que allí respirábamos, hicieron que ese día no fuera un día más en la Universidad.

DEBATES 149 / SyV



"Ahora que estamos juntas, ahora que sí nos ven, el aborto clandestino se va caer, se va caer. Aprueben este proyecto, que sea ley, que sea ley". Ese fue el grito vivo con el que sellamos un nuevo pacto. Fueron las palabras con las que fortalecimos la organización, la lucha. ¡Porque es y será al encontrarnos, abrazarnos, escucharnos, entendernos pares, hermanas, con la sororidad como bandera y movidas por el profundo y ancestral deseo de transformarlo todo, que venceremos!

Y continuamos...

Con la euforia de la media sanción conquistada, seguimos amasando actividades. Nos reunimos el 18 de junio para abrazarnos por la media sanción y el 27 en una nueva asamblea convocamos a realizar fotos con frases y pañuelos y los hashtags #ahoraescuando, #abortolegalsindemoras, #seráley.





SyV/ 150 Debates

En julio el envión nos reunió en el segundo conversatorio "Nuestras vidas nuestros cuerpos, debatiendo la legalización del aborto con vistas al tratamiento en el Senado" con Dolores Fenoy, coordinadora del Sistema Único de Atención del Ministerio de Salud de la Nación e integrante de la Campaña, quien nos ayudó a comprender las complejas negociaciones y cabildeos con los senadores y senadoras para que el proyecto de ley avance en la Cámara. Celeste Perosino, antropóloga forense y católica por el derecho a decidir, quien puso cuerpo y pasión a la exposición dejándonos frases como "El Estado ha sido garante de la muerte de mujeres por aborto clandestino" y "La muerte por aborto clandestino es femicidio de Estado". Vicu Villanueva, humorista feminista, nos conmovió con su canción "súper guerreras".

La siguiente actividad, más académica pero igual de comprometida, fue la presentación del libro Aborto. Aspectos normativos, jurídicos y discursivos, coordinado por Daniel Busdygan.



Y así llegamos a este agosto que nos encuentra sororamente unides de cara a la sanción de la ley y con la certeza de que cualquiera sea el resultado, nada, pero nada será igual que antes, porque hermanas ¡estamos haciendo historia!

DESPENALIZAR Y LEGALIZAR EL ABORTO ES UNA DEUDA DE LA DEMOCRACIA. ES EL RECONOCIMIENTO HASTA HOY NEGADO DE LA AUTONOMÍA SOBRE NUESTROS DESEOS, VIDAS, CUERPOS. ES UNA CUESTIÓN DE SALUD PÚBLICA, DE DERECHOS HUMANOS Y DE JUSTICIA SOCIAL.

Convencidas de que #estamoshaciendohistoria, de que el #tiempoesahora. Convencidas de que el Aborto Legal Seguro y Gratuito #SeráLey

¡HACIA AHÍ VAMOS, HERMANADAS, MÁS JUNTAS QUE NUNCA!

DEBATES 151 / SyV



Post scríptum

Estos párrafos han sido escritos con posterioridad al debate realizado en el Senado y la no sanción de la ley.

Hacia el final de la nota afirmábamos "cualquiera sea el resultado, nada, pero nada será igual que antes, porque hermanas ¡estamos haciendo historia!"

Y fue así, hicimos historia, con la presencia en las calles, con el debate público abierto al respecto, con su despenalización social. ¡El aborto salió del clóset, ya no es un tema del que se habla en voz baja!

Y en esta misma línea, destacamos el conocimiento social, el debate abierto en todos los medios, la difusión que alcanzó la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito y las articulaciones logradas con otras organizaciones afines y los grupos de aquelles que nos identificamos como feministas. La marea verde se hizo sentir y eso no tiene retorno. La presencia de distintas generaciones en las calles, con predominio de las más jóvenes, muestra un futuro esperanzador.

Por esto y tanto más, decimos: ¡no hay vuelta atrás! Este será un hito en una lucha por la conquista de nuestra autonomía y la decisión de las personas con capacidad de gestar, sobre nuestros cuerpos. El debate ha revitalizado aún entre lxs más recalcitrantes representantes, derechos que debemos consolidar como la implementación de protocolos para la realización de abortos no punibles en todas las provincias y el cumplimiento efectivo en todo el país de la Ley de Educación Sexual Integral.

Destacamos también el alto nivel de difusión y de exposición pública que tuvo la discusión. Nadie puede decir que no sabe lo que piensan lxs senadorxs de sus provincias, y eso pesará en las próximas elecciones. Porque no fue el congreso quien

SyV/ 152 Debates

rechazó la ley. La rechazaron lxs senadorxs intentando volver al clóset un tema que desterramos de la clandestinidad, esa en la que hoy siguen muriendo mujeres. Muertes de las que son responsables.

Por eso, y con la tristeza de llorar la vida de compañeras a flor de piel, seguimos exigiendo que dejen de condenarnos a muerte por el hecho y derecho que nos corresponde: decidir sobre nuestros cuerpos y proyectos de vida. ¡Más temprano que tarde, será ley!

DEBATES 153 / SyV



ANA DE MIGUEL ÁLVAREZ MABEL CAMPAGNOLI JULIETA AROSTEGUY MARÍA BELÉN DEL MANZO MARÍA LUISA FEMENÍAS LAURA KLEIN ITZEL MAYANS ÁNGELA SIERRA GONZÁLEZ MOISÉS VACA NAYLA VACAREZZA

ASPECTOS NORMATIVOS, JURÍDICOS Y DISCURSIVOS



llustración de esta página: Portada del libro Aborto. Aspectos normativos, jurídicos y discursivos. Editorial Biblos.

RESEÑA DEL LIBRO ABORTO: ASPECTOS NORMATIVOS, JURÍDICOS Y DISCURSIVOS.



Por Yanel Mogaburo

EL MOVIMIENTO DE MUJERES Y FEMINISTA DE ARGENTINA TRANSITA UN MOMENTO HISTÓRIco, un momento de transición, de ruptura y de (de)construcción. Es en este contexto en el que el debate público sobre la interrupción voluntaria del embarazo irrumpe
con fuerza, se vuelve agenda en los medios, se mete en los almuerzos familiares, en
las reuniones de trabajo y en las aulas. Luego de casi 33 años de encuentros nacionales de mujeres —espacio en el que allá por 2005 se conformó la campaña que impulsó
la lucha nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito— el aborto dejó de
ser un tema tabú. Luego de muchos años de silencio y de clandestinidad en el sentido
más amplio del término, la marea verde que reclama la interrupción legal del embarazo lo inundó todo. Y más allá del rechazo a la ley por parte del Senado, el avance hacia
la conquista del derecho al aborto legal en nuestro país es innegable.

En el momento en el que el proyecto de ley se presentaba por séptima vez en el Congreso de la Nación, se terminaban de escribir las últimas líneas del libro que aquí presentamos: Aborto. Aspectos normativos, jurídicos y discursivos (2018), coordinado por Daniel Busdygan y prologado por Celia Amorós. El libro reúne una serie de artículos que, de manera profunda e incisiva, avanzan críticamente sobre cuestiones centrales en relación con la historia del aborto en general y, en particular, en la revisión de las normativas y discursos en torno a la práctica.

El libro está estructurado en dos grandes ejes de discusión. El primero "Revisiones de los aspectos normativos y jurídicos del derecho al aborto", compuesto por seis artículos, nos acerca no solo a una genealogía del debate, a una historia de la construcción de un derecho más allá de la norma, sino que también nos invita a pensar cómo a lo largo de esa historia las mujeres hemos sido sistemáticamente tuteladas por un sistema jurídico y normativo profunda y peligrosamente patriarcal. Un sistema que nos sitúa en el lugar de ciudadanas de segunda categoría, censuradas y/o juzgadas cuando

SyV/ 154 Debates

de tomar decisiones sobre nuestras vidas se trata. El segundo eje "Discursos y voces sobre el aborto" está compuesto por cuatro artículos que mantienen un diálogo interesantísimo con los primeros. Su lectura nos sensibiliza sobre la importancia del acto de dar voz a las mujeres que deciden interrumpir sus embarazos o a las que deciden acompañar a otras en esa decisión. En respuesta a las formas hegemónicas y patriarcales de decir el aborto, sus circunstancias, matices y consecuencias, expuestas en la primera parte del libro, estos textos nos presentan nuevos discursos y representaciones que colocan a las mujeres en lugares de poder ante una práctica cotidiana que no siempre, como se expresa a lo largo de esta segunda parte, tiene que estar asociada a algo oscuro y doloroso. No hay una única manera de decir lo que hacemos y cómo lo hacemos, hay, en todo caso, discursos hegemónicos sobre ello. Las autoras de los textos proponen desandarlos para poder construir otros en los que las vidas de las mujeres, sus voces y sus actos, sean justamente representadas.

En el capítulo inicial de la primera parte María Luisa Femenías reconstruye y analiza los diferentes tratamientos que el tema del aborto ha tenido a lo largo de la historia a partir de algunos ejemplos paradigmáticos. En "Brevísima mirada histórica para un debate por hacer" la autora sostiene que en el debate específico del aborto las mujeres hemos sido siempre las grandes ausentes y, a partir de la visualización de esa ausencia, nos invita a la reflexión sobre las estructuras y concepciones que posibilitan la exclusión de las mujeres como sujetos agentes, denominación con fuertes implicancias simbólicas, políticas e ideológicas, presente a lo largo de toda la compilación. La autora afirma que ante una razón patriarcal que limita las libertades de las mujeres como ciudadanas de pleno derecho, el reclamo por la interrupción voluntaria del embarazo propone un des-orden a partir del cual podrían sentarse las bases de una nueva normatividad. Un orden resignificado que haría de las mujeres sujetos de decisión plena y que es esa, en definitiva, la posibilidad tan temida y resistida.

En el capítulo siguiente "De «vasijas vacías» a «vientres de alquiler»: la usurpación de la capacidad reproductora de las mujeres", Ana de Miguel Álvarez analiza con agudeza los mecanismo mediante los cuales el patriarcado ha logrado a lo largo de la historia hacer coexistir exitosamente el discurso de la excelencia de la mujer como madre con el discurso de la inferioridad física de la mujeres radicada en su capacidad reproductora; y cómo, al mismo tiempo, el reclamo del derecho al aborto puede ser entendido como el reconocimiento de esa capacidad sin dominación y alejado de las concepciones que entienden a los cuerpos de las mujeres como meras vasijas vacías u objeto sexual. La autora sostiene a lo largo del capítulo que la prohibición del aborto debe ser interpretada, entonces, como una consecuencia más de la apropiación por parte de los varones de la capacidad reproductiva propia de las mujeres. Y que detrás de los vientres de alquiler y de la gestación subrogada se oculta un entramado simbólico patriarcal que implica la transferencia filosófica y legal de la maternidad a la paternidad.

En el capítulo "Entre aporías y distopías", Daniel Busdygan nos propone una nueva mirada en relación con la condición aporética del aborto. Partiendo de los posicionamientos irrebatibles para cualquiera que se proponga discutir la cuestión del aborto, el autor nos invita a reflexionar sobre una salida al problema ético-político que plantea el debate. En un diálogo interesante con el resto de los trabajos que abordan estos aspectos, el autor concluye en la idea de que la imposición de un determinado

DEBATES 155 / SyV

tipo de creencias en el cuerpo de las mujeres, como es la penalización del aborto, es inconsistente con los principios del sistema democrático como lo son la igualdad y la libertad de aquellas que deciden interrumpir sus embarazos. Penalizar es imponer y en esa imposición se cristaliza una concepción patriarcal que considera a las mujeres como ciudadanas de segunda.

Luego, Itzel Mayans y Moisés Vaca presentan "Nuevos argumentos en contra del aborto", un capítulo en donde se exponen, se analizan y se cuestionan estos nuevos argumentos que van más allá del planteamiento del estatus moral del feto y que tienen que ver con el supuesto daño social y el daño moral que la mujer se hace a sí misma a la hora de interrumpir sus embarazos. Los autores advierten sobre el peligro de este tipo de argumentos que fomentan reacciones xenófobas y atacan directamente al pluralismo moral de las sociedades democráticas contemporáneas.

Seguidamente, el capítulo de Ángela Sierra González presenta una revisión histórica de las transformaciones jurídicas y políticas que se dieron en España en torno al derecho al aborto. El artículo "Los conflictos de derecho en las leyes españolas de interrupción voluntaria del embarazo" da cuenta de los diferentes contextos sociales y políticos en los que la discusión emerge y cómo estos contextos influyen en la representación simbólica, en los posicionamientos morales y en el aspecto estrictamente jurídico del problema.

La primera parte del libro concluye con el capítulo de Julieta Arosteguy "Constitución y aborto: notas sobre la inconstitucionalidad de la penalización". La autora argumenta de forma clara y consistente sobre la inconstitucionalidad de la penalización del aborto. A lo largo del artículo, Arosteguy sostiene que los avances en materia de derechos del que las mujeres fuimos beneficiarias durante el último siglo son tan significativos que resultan incompatibles con la prohibición del aborto. A partir de un recorrido minucioso sobre la historia de la prohibición del aborto en nuestro país, la autora deja en evidencia el absurdo que implica interpretar las normas en abstracto sin tener en consideración el contexto social, cultural y político en el que rigen y se aplican las leyes. Es en este sentido que, en un contexto de avance indiscutible en materia de derechos que amplían la libertad y la ciudadanía de las mujeres, la prohibición del aborto voluntario debe considerarse, en palabras de la autora, como un ejemplo vetusto de norma que se ha vuelto contraria a los preceptos constitucionales.

La segunda parte del libro recupera, como mencionábamos al principio, las voces y las experiencias de las mujeres que abortan y de las que acompañan. Aquellas reclamadas como sujetas de derechos a lo largo de los capítulos reunidos en la primera parte del libro, aparecen en esta segunda parte como protagonistas de sus propias decisiones, de sus vidas y de sus luchas.

El capítulo "Aborto, derechos humanos y estrategias de subjetivación" de Laura Klein pone el acento en el giro cuentista y jurídico que presentan los debates actuales en torno al aborto y cómo esa manera de plantear el tema lo ha despojado de las experiencias de las propias mujeres que llevan adelante la práctica. La autora va develando cómo los argumentos tanto a favor como en contra del derecho al aborto forman parte de un mismo discurso dominante que, desde la abstracción y la universalización, impone la "ciencia" por sobre la "experiencia". Un discurso que tiene como objetivo principal la justificación ante el tribunal de las decisiones de las mujeres que abortan, pero no que se dirige a ellas. En este sentido, y en un intento de recuperar

SyV/ 156 Debates

otros discursos que rompan con esa manera imperante de plantear el debate, es que la autora incorpora las experiencias de las Socorristas en Red.

En esta línea, el artículo de Mabel Campagnoli "El aborto más allá de la despenalización" propone una reapropiación de los discursos sobre la práctica del aborto que pueda poner por delante los relatos generados desde las propias mujeres y desde experiencias situadas. A partir de algunas experiencias feministas de acompañamiento de los abortos que *acontecen* se disputan los sentidos y las personas que abortan se convierten en agentes del relato de sus propias experiencias.

Hacia el final del libro, en el artículo "Perejil, agujas y pastillas: Objetos y afectos en la producción visual a favor de la legalización del aborto en Argentina" Nayla Vacarezza nos muestra a través de un minucioso análisis de un archivo de producción visual por el derecho al aborto cómo, a partir de la utilización de ciertas imágenes, es posible cuestionar una forma dominante del sentir en torno al aborto. Las imágenes de los objetos que analiza y que muchas veces son utilizados para exponer el dolor, también pueden ser utilizados para visibilizar la cotidianidad de las mujeres que abortan y lo que esos objetos representan en sus experiencias personalísimas. Vacarezza nos plantea que esas imágenes hacen visible la necesidad de poner en movimiento el sufrimiento como estrategia para transformar las estructuras sociales que producen ese dolor.

Finalmente, María Belén Del Manzo nos propone una reflexión acerca del cuerpo en el discurso social contemporáneo a partir de un interesantísimo análisis discursivo de grafitis y de algunos diarios de circulación nacional. Con este ejercicio analítico, la autora logra dar cuenta de representaciones sociales diversas que se ponen en tensión al momento de "decir" el aborto y a las mujeres que abortan. Esos cuerpos en esos grafitis y en las páginas de los diarios nos hablan, como sostiene Manzo, de una determinada construcción que es histórica, que es social y que es profundamente política con respecto a esas corporalidades atravesadas por todo lo que implica la discusión pública del aborto: la clandestinidad, la prohibición, el tabú, la desigualdad, la criminalización y el estigma.

Aborto: Aspectos normativos, jurídicos y discursivos aborda íntegramente la cuestión del aborto en un momento bisagra y se presenta como una propuesta interesantísima para ordenar no solo el debate, sino también los sentimientos, las experiencias y los sentires en tiempos de cambios profundos. Con sustento teórico, con agudeza analítica, pero sin perder de vista lo significante y fundamental de la experiencia de las mujeres que lo vivencian, el aborto se complejiza, se desmitifica, se sitúa y se corporiza en cada capítulo.

Referencia bibliográfica

Busdygan, D. (coord.). (2018). *Aborto. Aspectos normativos, jurídicos y discursivos.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

DEBATES 157 / SyV



SyV/ 158 TESTIMONIOS



EN ESTA SECCIÓN, QUIENES REALIZARON SUS ESTUDIOS SUPERIORES EN LA MODALIDAD A distancia de la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Virtual de Quilmes, cuentan su experiencia con el propósito de compartir recorridos, anhelos, temores e historias. Partimos de la convicción de que las palabras de los graduados interpelan a los estudiantes, los orientan, los convocan y, por eso, son fundamentales.

En esta nueva edición de *Sociales y Virtuales*, la licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades Anna Fioravanti y el licenciado en Educación Gustavo Gentile nos acercan sus relatos, altamente valiosos y significativos. En ellos encontramos una invitación a *confiar en la posibilidad* y una reflexión acerca del *desafío de aprender a aprender*.

TESTIMONIOS 159 / SyV





Por Anna Fioravanti 1

EXTENSO Y PENOSO FUE EL CAMINO QUE DEBÍ TRANSITAR HASTA LLEGAR A LA UNIVERSIDAD Nacional de Quilmes (UNQ) y su modalidad virtual. Tras haber aprobado treinta materias de la carrera de Filosofía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y cursado los seminarios obligatorios para la licenciatura, diversos impedimentos físicos y tormentos espirituales demoraron durante décadas el sueño de obtener el diploma. En rigor, más que de un sueño, se trataba de lo que yo sentía como un deber hacia mi padre, que me infundió casi todo lo que de energía y vitalidad hay en mí. Luego, fue pasando década tras década hasta que, providencialmente, conocí a un amigo que me habló de la Universidad Virtual de Quilmes, de cuya existencia yo no tenía ni idea.

La poliomielitis que, con apenas dos años, me había dejado sin poder caminar, mis dudas y temores, lo avanzado de mi edad, no impidieron que emprendiera el nuevo camino con miedo y confianza a la vez. Confieso que me da vergüenza ser tan autorreferencial, pero en este caso no encuentro una alternativa mejor que invite a otras personas en similares condiciones a dejar de ver molinos de viento gigantescos donde sólo hay barreras a superar. Y lo digo también (¿por qué no?) para que no se dejen arredrar por los consejos de los (afortunadamente pocos) bienintencionados "amigos", con los que más valdría emplear la sugerencia de Charly García en su canción "El fantasma de Canterville": Y jamás volveré a fijarme / en la cara de los demás / esa careta idiota que tira y tira para atrás. De modo que, para seguir cantando, esta vez con Serrat, tire pa'lante, que empujan atrás.

Y así decidí tirar *pa'lante*, porque atrás empujaba la Universidad de Quilmes. Por supuesto, no olvido mi paso por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que hizo posible mi ingreso en la UNQ. Pero, sin duda, fue esta última institución la que permitió coronar el esfuerzo anterior y alcanzar la meta.

SyV / 160 TESTIMONIOS

¹ Licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades, Modalidad de educación a distancia de la Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Virtual de Quilmes.

Desde diciembre del año 2002, soy integrante y cofundadora de la Biblioteca Kierkegaard Argentina. Cuál no sería mi sorpresa cuando ya en el Curso Inicial de Socialización, con la profesora Miriam Medina, encontré varias veces citado precisamente a Søren Kierkegaard, el Gran Danés, como empecé a llamarlo desde el comienzo, en ¡nada menos que la Guía para citar y referenciar bibliografía adaptado al Estilo Harvard! Esa fue mi entrada en el universo virtual que, a partir de ese momento, se me hizo familiar y que, gracias a la actividad integradora y atenta del cuerpo de profesores en cada una de las materias siguientes, fui sintiendo cada vez más real y menos lejano. Supongo que todos los graduados lo hacen, pero considero que no es redundante destacar la labor de excelencia de estos profesores y la dedicación con que reciben nuestros trabajos, seleccionan las carpetas de trabajo y la bibliografía complementaria, explican los diversos temas, responden nuestros interrogantes y calman nuestras inquietudes. Así, Cristina Carballo en Geografía Humana; Luciana Guido, Nancy Calvo, Santiago Garrido y Elisa Pérez, en las materias sociales; Daniel Busdygan, Facundo García Valverde y Luciano Anzelini, en las filosóficas; Roxana Boixadós, en Antropología; Roxana Ybañes y Adriana Imperatore, en las literarias, y, last but not least, como dicen los ingleses, Ana Aymá en Artes y en Comunicación, fueron quienes nos sostuvieron a mis compañeros y a mí en esta aventura con su generosidad y cordialidad en el trato. A algunos de ellos, tuve también la alegría de conocerlos durante los exámenes presenciales y debo decir que superaron ampliamente las expectativas de la imagen previa que me había formado acerca de su calidez, espontaneidad y ternura.

En cuanto a la organización y empeño que cada uno debe aportar a esta tarea es también de suma importancia. Ya que de nada valdría la capacidad y la buena disposición de profesores y tutores si de este lado no existiese una respuesta adecuada. Me refiero al orden y la distribución del tiempo a fin de llegar a estudiar la bibliografía de cada tema, la puntualidad en la entrega de los trabajos, el compromiso concreto y prioritario por cumplir con los objetivos propuestos. No pensemos que tenemos todo el tiempo por delante. Más bien, una vez tomada la decisión, no lo desperdiciemos. Dicen que a la ocasión la pintan calva porque, cuando pasa, ni por los cabellos podemos retenerla. Recuerdo que una de mis mayores preocupaciones, dado el estado deplorable de un servicio tan necesario como la luz eléctrica, era no poder enviar los trabajos prácticos en los plazos estipulados. Pero, luego, caí en la cuenta de que hasta esa misma preocupación era inútil, al tener a nuestra disposición las unidades de Drive u otro servicio de alojamiento de archivos en la web, donde poder almacenar los trabajos y enviarlos desde una computadora de cualquier lugar. Los pocos problemas que pudieron llegar a presentarse en ese aspecto obedecieron más a nuestra impaciencia y ansiedad, la de los alumnos, que a dificultades reales.

Otro punto que me gustaría destacar es la labor del personal de la División de Salud y Discapacidad, a cargo de Gabriela Capel, Yamila Arias y María Soledad González, siempre dispuestas a satisfacer cualquier necesidad y a facilitar los recursos de que dispone la Universidad para hacer menos complicada nuestra inserción en ella. Y, por supuesto, resuelto el tema, no menor sino siempre traumático, de los baños para discapacitados motores en condiciones óptimas.

También, la labor de quienes están a cargo de la edición de esta revista. Recuerdo cuando, a fines de mayo de 2016, recibí un correo de la Dra. Roxana Ybañes, en el cual me invitaba a participar de un dossier sobre Literatura argentina organizado por

TESTIMONIOS 161 / SyV

el comité de *Sociales y Virtuales*, que integran Carolina Abeledo, Alejandra Rodríguez y Cecilia Elizondo. Por supuesto, acepté con enorme alegría el inesperado honor de haber sido convocada, ya que la orientación que había elegido era justamente la de focalizar mis estudios en Literatura. Y ahora, una vez más, tengo el gusto de comunicarme con ustedes y compartir las experiencias vividas en un tiempo de esfuerzo, concentración, entusiasmo y plenitud.

Por otra parte, para quienes vivimos en la ciudad de Buenos Aires, cada viaje a Bernal representaba, además, el encuentro con barcos en el río, calles onduladas y tranquilas, casas bajas, muchas muy bonitas en los alrededores de la Universidad. En verdad, sorprende conocer en vivo y en directo el edificio de la querida UNQ. La bordean caminos espaciosos, árboles, sol, a veces lluvia, césped, bancos, donde los estudiantes pasean o estudian o charlan mientras toman un café y comen algo antes o después de clase y de los exámenes. Amplitud y luminosidad que se repiten en el interior de los pabellones y logran un ambiente agradable, sencillo y acogedor, donde siempre se puede encontrar una mesa, un tomacorriente para enchufar una notebook o una tablet y trabajar sin sobresaltos mientras se espera, o recorrer las huellas del testimonio de las madres de Plaza de Mayo, o una muestra fotográfica sobre los desparecidos, por ejemplo.

El paso ineludible por la librería nos ayuda a encontrar cantidad de obras importantes para cada carrera a precios accesibles a quienes amamos los libros, así como útiles y recuerdos.

Finalmente, dos cosas más:

A los compañeros que emprendan de ahora en adelante el camino que ya transitamos nosotros, recordarles lo que el cineasta belga Luc Dardenne, en su libro *Detrás de nuestras imágenes*, destaca, de entre lo mucho que dice Kierkegaard, que el único antídoto eternamente infalible contra la desesperación es la posibilidad. De modo que no importa en qué lugar nos sitúa la vida, pues tanto los que afirman una visión del mundo en que todo es necesario y determinista como los que afirman aquella otra en que todo es trivial o banal se niegan a la posibilidad. Negarnos a la posibilidad significa perdernos para nosotros mismos y para los demás.

La Universidad Nacional de Quilmes, sus integrantes, desde el primero hasta el último de los trabajadores que hacen posible una organización fuera de serie, han sido mi posibilidad en el ámbito educativo cuando parecía no tener ninguna. En ella y con ellos, me sentí como en mi nueva casa, una casa que deploro no haber encontrado antes y de la que salí enriquecida y fortalecida para seguir trabajando con un respaldo mayor. A ellos, a ustedes, por siempre, todo mi agradecimiento.

SyV / 162 TESTIMONIOS





Por Gustavo Gentile1

LLEGAR AL FINAL DE UN RECORRIDO SUELE PRODUCIR UNA SERIE DE SENSACIONES SIMULTÁneas, porque nos invita a observar la película de un instante de nuestra vida donde éramos quienes empezamos a construir lo que llegamos a ser hoy. Corría el año 2003 y de profesión contador graduado en la Universidad de Buenos Aires incursioné en la docencia en aquellos complejos años, con la simple intención de querer devolver a mi comunidad algo de lo que ella, a través de la educación pública, me había brindado no solo en aprendizajes sino también en oportunidades.

Decidí realizar la capacitación docente en la Universidad Nacional de Lanús comenzando mi derrotero como docente, convirtiéndose no solo en mi profesión sino descubriendo mi vocación, pasando por distintos roles como preceptor, secretario y actualmente profesor de educación Media y Técnica.

En 2007 encontré la propuesta de la Licenciatura en Educación virtual de nuestra Universidad siendo para mí un nuevo desafío no solo por permitirme desarrollar mi capacitación profesional, sino porque implicaba trabajar con nuevos tiempos, distintos espacios y generar nuevas redes de relaciones e intercambios. Términos como ubicuidad, TED y PLE se interrelacionaron con diseño y gestión curricular, evaluación, aprendizaje situado, la construcción y reconfiguración de los sistemas educativos y el análisis de las tensiones que en ellos se dirimen, pero fundamentalmente descubrir un nuevo contexto donde todos somos aprendices. Era la confirmación de una necesaria **capacitación y educación permanente**.

En ese devenir, diversas cuestiones personales y profesionales hicieron que paralelamente a la licenciatura realizara otras capacitaciones virtuales, cursando el Profesorado en Docencia Superior en la Universidad Tecnológica Nacional y dos

TESTIMONIOS 163 / SyV

¹ Licenciado en Educación, Modalidad de educación a distancia de la Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Virtual de Quilmes.

especializaciones del Ministerio de Educación, todas en forma virtual o semivirtual, ratificando mi apuesta a esta nueva forma de aprendizaje y enseñanza.

Mi paso por la Universidad me brindó nuevas herramientas para comprender que el intercambio virtual implica compromiso y esfuerzo respecto al propio desarrollo de la carrera; respeto hacia el otro en cada comunicación e intercambio; solidaridad en el trabajo colaborativo con otros. Los mismos objetivos que en la actividad presencial, a la vez reconfigurados.

Al mirar en retrospectiva el recorrido y situado en este presente recordé una frase que hoy tiene vigencia: "Lo importante de la enseñanza no es el cómo se ha de enseñar algo, sino el para qué ha de enseñarse". Ese quizá sea el sentido de este relato, el reflexionar cuál es el sentido de la educación. Pregunta cada vez más compleja tanto como se complejiza el contexto en el cual nos desempeñamos. Atrás quedó el optimismo pedagógico que brindaba seguridades y certezas, para dar paso a un mundo incierto donde nuestra tarea es interpelada con la necesidad de construir valores compartidos, en un marco de libertad responsable, tarea que se dificulta por la multiplicidad de instrumentos y formas de comunicación.

La educación virtual me permitió reconfigurar las maneras de lograr consensos en contextos de realidad aumentada, donde lo personal y lo virtual establecen una relación dialógica permanente. Y, por tanto, el conocimiento de los medios y formas de comunicación y capacitación es fundamental si queremos llegar a quienes educamos.

En Sociología analizamos que la educación secundaria es hoy el lugar donde se generan comunidades de aprendizaje en las cuales estamos formando a otros que atraviesan situaciones personales complejas, pero que a la vez nos forman a nosotros y nos interpelan. Paula Sibila (2008) explicita de qué manera se configuran subjetividades y la necesidad de narrarse a uno mismo a partir de las nuevas formas de comunicación, pero donde paradójicamente gran parte de la población no tiene conexión a internet ni acceso a servicios básicos.

Para complejizar aún más el contexto, las migraciones configuran otra problemática que debemos considerar donde a decir de Derridá (1997) el "recienvenido" sufre una doble borradura: la de la pregunta y del nombre, es decir una exclusión basada en miedos e ignorancia. Se dice racismo de un modo que no se dice, haciéndolo pasar inadvertido. Todas estas problemáticas están atravesadas por las nuevas tecnologías que nos proponen otras formas de relaciones e intercambios que la educación no puede eludir. Los consensos no pueden funcionar como supuestos, sino como meta para disminuir los grados de violencia que generan las diferencias, y aumentar los posibles acuerdos, es decir crear las condiciones para que las personas elijan buenos comportamientos, no en el sentido moral, sino en el sentido de no dañar a los otros y construir una sociedad más igualitaria.

Repasar estas cuestiones, llegar al final de este camino, me confirma que no soy el mismo que en aquel momento en que me propuse este desafío. Y, al mismo tiempo, me lleva a reflexionar que lo difícil y a la vez apasionante de la educación es que nos propone permanentemente una conclusión socrática donde aquello que aprendemos nos lleva a decir **solo sé que nada sé**, para volver a comenzar. Gracias a la UVQ por permitirme este recorrido y abrirme el camino a lo que vendrá.

SyV / 164 TESTIMONIOS

Referencias bibliográficas

Sibila, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. **Derridá, J.** (1997). *El principio de hospitalidad*. Entrevista publicada en Le Monde, http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad_principio.htm

TESTIMONIOS 165 / SyV



SyV / 166 Entrevistas



Con seis años de trayectoria y veintiséis libros editados, la Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia de la Universidad Nacional de Quilmes es una apuesta por la divulgación de las producciones académicas realizadas hacia el interior del Departamento de Ciencias Sociales. Para conocer más acerca de esta iniciativa, hemos entrevistado a una de las integrantes del comité editorial, la periodista y docente Cora Gornitzky¹, quien repasa los inicios del proyecto, habla del camino recorrido, plantea los desafíos de cara al futuro y reflexiona sobre la importancia de que existan estos espacios de difusión científica.

SyV:-¿Cuándo surgió la Unidad de Publicaciones y con qué espíritu?

CG:—La Unidad de Publicaciones es una iniciativa del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes que surgió en 2012 ante la necesidad de consolidar un espacio que pudiera poner en valor la tarea de investigación y, a la vez, las experiencias de grado y de posgrado. El primer comité editorial estuvo integrado por Daniel Badenes (presidente), Adriana Imperatore, Patricia Berrotarán y Raúl Di Tomaso, todos académicos de amplia y reconocida trayectoria profesional. Al que se sumó, luego, el investigador Alejandro Blanco.

El trabajo se organiza en torno a seis series: Tesis de Grado, Tesis de Posgrado, Encuentros, Investigación, Experiencias y Cursos. Se busca poner en circulación el conocimiento científico generado en los diferentes ámbitos del Departamento y resignificar los textos para que sean de divulgación.

Se realiza una convocatoria anual, que está dirigida a docentes, investigadores, extensionistas, graduados y estudiantes, a fin de dar a conocer la producción académica de los miembros del Departamento. Desde sus inicios hasta la actualidad, hay una producción sostenida de libros muy interesante, la mayoría de ellos impresos, pero también con una presencia digital muy fuerte.

ENTREVISTAS 167 / SyV

¹ Cora Gornitzky es periodista y licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de La Plata). Se desempeña como docente en la UNQ y en la UNLP, es colaboradora de la Revista SuperCAMPO (Editorial Perfil) y comunicadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Tecnológico para la Pequeña Agricultura Familiar (IPAF Región Pampeana – INTA).

En este sentido, se apuesta a internet para hacer la mayor difusión posible, pero también con ediciones impresas, porque el libro es un artículo importante para tener y, sobre todo, porque es una herramienta muy útil, por ejemplo, en el momento de hacer presentaciones en congresos. En otras palabras, el libro todavía tiene su presencia en papel y, simultáneamente, hay una estrategia de producción digital que crece año tras año, porque contamos con un presupuesto acotado y, de este modo, podemos ampliar la oferta y las posibilidades de que se presenten más títulos que representen toda la diversidad que tiene el Departamento.

A mí me da mucho placer trabajar en la Unidad de Publicaciones, entre otras cosas, porque hay un grado interdisciplinar sumamente interesante. Actualmente, el comité editorial es presidido por la historiadora, docente e investigadora Patricia Berrotarán y está integrado por Mónica Rubalcaba, especialista en Letras; Matías Bruera, sociólogo, crítico cultural e investigador; y yo, que me ocupo de una tarea más bien instrumental, que se vincula con la experiencia que tengo en edición y tiene que ver con el circuito que se establece entre el texto terminado por el autor y la instancia de corrección científica, diseño e imprenta.

SyV:—¿Qué nos podés contar acerca de la recepción que tiene la iniciativa dentro de la comunidad académica?

CG:— La recepción es maravillosa. El hecho de que la universidad cuente con un espacio de edición y difusión de la producción propia de profesores-investigadores, graduados y estudiantes de las distintas áreas del Departamento es, realmente, muy valorado. Cada año son muchos más los trabajos que se acercan y eso hace que sea más difícil el proceso de selección. Para ello, contamos con un jurado sumamente profesional y con criterios de selección determinados por el comité editorial que buscan garantizar la representatividad de las distintas áreas que integran esta unidad académica.

SyV:-¿Qué desafíos tienen de cara al futuro?

CG:— Lo que hemos advertido en el último tiempo es que hay una producción científica que no encuadra específicamente en las series pero que merece ser tenida en cuenta, por ejemplo, seminarios muy interesantes que genera la universidad, donde hay una circulación de conocimiento que no siempre es sistematizado y que tal vez no aplicaría para las series que tenemos previstas. El desafío, entonces, es poder generar estas publicaciones ad hoc de las series, que den cuenta del enorme dinamismo que tiene el Departamento en la producción de conocimiento.

SyV:—Como comunicadora social, ¿qué opinión te merecen estos espacios de divulgación científica?

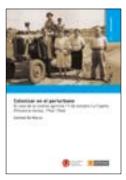
CG:—Para un comunicador social tener la posibilidad de editar textos es siempre maravilloso. Me parece muy importante poder sistematizar el conocimiento tanto de la investigación más pura como también de los procesos de extensión. Para los comunicadores sociales todo material es publicable: los textos se pueden resignificar, los contenidos pueden ir tomando diversos formatos y circular por diferentes instancias.

SyV / 168 Entrevistas

Contar con la Unidad de Publicaciones —un espacio diversificado, que tiene una trayectoria y un nivel de articulación extrainstitucional importante— es sumar y poner en valor la producción científica por diferentes canales de comunicación.

Los libros editados por la Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes están disponibles en el sitio web oficial: http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/











ENTREVISTAS 169 / SyV



SyV / 170 MULTIMEDIA



Por Hernán Gastón Benedetti

EL MIKILO ES UN PROYECTO TRANSMEDIA REALIZADO ENTRE 2015 Y 2016 Y PRESENTADO como Trabajo Integrador Final de la Especialización en Comunicación Audiovisual Digital de la Universidad Nacional de Quilmes en 2017. Tiene su eje en el encuentro entre la identidad cultural quilmeña y las nuevas plataformas comunicacionales.

A partir de una leyenda de los pueblos Quilmes (el Mikilo), se pensó una narrativa transmedia integrada por un cortometraje animado de 25 minutos de duración, dos videojuegos: "La leyenda del Mikilo" y "Las reliquias del Mikilo", y una página web (http://elmikilo.wixsite.com/2016) con una fotogalería, donde lxs usuarixs pueden votar por su personaje favorito o por aspectos de una eventual continuación del proyecto.

De este modo, se busca mediante el uso de las herramientas digitales promover una expresión propia de los diferentes géneros y subgéneros narrativos, transformándolos en un relato innovador que puede ser abordado desde diferentes espacios.

La trama ficcional del cortometraje animado¹1 incluye tópicos de dos géneros audiovisuales que son intervenidos culturalmente: el policial y el fantástico. Hay un crimen, una investigación, la revelación de un actor sobrenatural (la deidad Mikilo) y un enfrentamiento con él. Todo transcurre en los espacios de la ciudad de Quilmes.

Gastón, un joven de clase media quilmeño, decide buscar al asesino de su hermano, un exitoso arqueólogo local, para cobrar venganza. Sin saberlo, se adentra en una cadena de asesinatos que parecen tener como protagonista a una entidad malvada del pueblo diaguita: el Mikilo.

Se presentan situaciones características tanto del género como de la vida cotidiana, que permiten la integración de las especificidades del ser quilmeño y sostienen, al mismo tiempo, un "retorno" de lo reprimido culturalmente: las creencias de los pueblos originarios, que conforman un substrato simbólico de nuestro país.

Es una tensión entre convenciones reconocibles de la globalización y las resistencias de nuestras propias historias. Como afirma Tabarrozzi (2016): "Replicar algunos géneros surgidos originalmente en Estados Unidos presenta numerosos enigmas y

MULTIMEDIA 171 / SyV

¹ El cortometraje puede verse en máxima calidad en https://vimeo.com/176608414

problemas conceptuales-culturales (...) son motivo de trabajo para muchos realizadores que deben generar efectos «universales » pero desde metáforas e imágenes «locales »" (p.26).

En lo que respecta al escenario del panorama audiovisual contemporáneo, este trabajo se aproxima a la serie *Payé* (Camilo Gómez Montero, 2011), realizada en el marco del Plan Operativo de Fomento a la Producción de Contenidos para la TV Digital de la República Argentina y que consta de una serie de capítulos que narran la historia de diversos personajes de la mitología del Litoral argentino en escenarios reales.

Incorporar al imaginario contemporáneo y a sus modos de narrar esta imagen nativa, regional y nacional con tecnologías y programas digitales accesibles actuales (como el iClone o el Game Maker) a un tipo de producción universitaria y autogestiva revela también una correspondencia entre estética y modos de hacer propios.

La experiencia se nutre de mis propias prácticas como docente en la escuela secundaria, en donde exploramos las posibilidades de la animación con las herramientas a disposición. En este sentido, el presente trabajo es también exploratorio, ya que concreta una articulación de las herramientas teóricas del posgrado con la praxis. Diversifica la representación centrada en los modos documentales y televisivos, para mostrar que las posibilidades de creación son amplias y no implican la pérdida de un sentido de pertenencia. Se abre al campo de los videojuegos, como condición expandida del mundo audiovisual (Cabello, 2009) y la interacción colectiva.

En resumen, esta narrativa transmedia busca explorar la identidad cultural quilmeña, pero manteniendo ciertos cruces y conexiones con la dimensión universal y global del género trabajado. Dentro del proceso de inclusión/exclusión globalizante, la narrativa articula la lógica de lo global y las dinámicas propias de nuestra cultura a través de las distintas plataformas comunicacionales.

Bibliografía

Cabello, R. (coord.) (2009). *Ciberjuegos: escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red.* Buenos Aires: Imago Mundi – UNGS.

Tabarrozzi, M. (comp) (2016). *Realización en artes audiovisuales. Forma, concepto y política.* La Plata: Edulp.

¿Cómo citar este artículo?

Benedetti, G. H. (realizador). (2017). El Mikilo. [Proyecto transmedia]. Argentina: Especialización en Comunicación Digital Audiovisual de la UNQ. Recuperado de http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/

SyV/ 172 MULTIMEDIA



a través del link http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/



SyV N. $^{\circ}$ 5



SyVn.°4



SyV n.° 3



SyV N.° 2



SyV N. $^{\circ}$ 1



