

18 NUESTRO NOA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE CONOCIMIENTOS
SOCIALES
EMANCIPATORIOS

Revista Nuestro NOA es una publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Para solicitar información referida a su distribución, difusión e intercambio dirigirse a nuestronoafhycs@gmail.com

ISSN 1852-8287

E-ISSN 2591-6645

Indexada por Latindex.

Google Académico.

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Impreso en los Talleres Gráficos de la Imprenta de la UNJu.

Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.

San Salvador de Jujuy. Jujuy. Argentina.

Abril 2024.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY: AUTORIDADES

RECTOR: Mg. Ing. Agr. Mario César BONILLO

VICERRECTORA: Dra. Lic. Liliana del Carmen BERGESIO

DECANO FHYCS: Dr. Julio César Arrueta

VICEDECANO FHYCS: Lic. Ignacio Felipe Bejarano

SECRETARIA DE EXTENSIÓN FHYCS: Prof. Carolina Alejandra Siles Pavón

SECRETARIO ACADÉMICO FHYCS: Prof. Carlos Alberto Albarracín

REVISTA NUESTRO NOA

DIRECTOR: DR. RICARDO SLAVUTSKY

COMITÉ ACADEMICO:

DR. DANIEL YEPEZ

DR. CARLOS SALTOR

DR. ALEJANDRO RUIDREJO

DRA. BEATRIZ GARRIDO

DR. JUAN PABLO FERREIRO

DR. JORGE KULEMEYER

SECRETARIA:

LIC. MARIA CECILIA POSTIGO

DISEÑO Y EDICIÓN: HUAMAN ALBARRACIN

PRESENTACIÓN

Simultáneamente al cierre de la edición de esta publicación se ejecuta por parte del Gobierno Nacional el ataque presupuestario y doctrinario sobre las Universidades Nacionales, la Ciencia y Tecnología y las Humanidades más feroz de la historia democrática en Argentina, sólo comparable con las acciones de persecución, cierre de carreras, exclusión de docentes e implementación de restricciones al acceso del estudiantado llevadas adelante por la denominada Revolución Argentina y el Proceso de reorganización nacional, dos dictaduras que trajeron como consecuencia en este campo, el aislamiento, la desinformación, el retraimiento tecnológico, de uno de los estandartes, incluso para amplios sectores del liberalismo, de la argentinidad.

Esta situación nos obliga a adherir a las formas de resistencia y acción que se planteen desde el campo popular y de la sociedad civil, así como a plantear la necesidad de una profunda reflexión autocrítica al interior de las ciencias sociales y las humanidades en Argentina.

Sólo plantearé aquí dos aspectos que, creo, forman parte medular de la derrota electoral de lo que podríamos denominar genéricamente como sectores que representan lo nacional, popular y la social democracia “progresista”: primero, la excesiva confianza en los movimientos sociales, sin tomar en cuenta la incompletitud de sus propuestas respecto de un proyecto capaz de hegemonizar a la mayoría de la sociedad nacional, cuestiones que ya habían sido planteadas por pensadores como Grüner, Žižek y Jameson; la segunda, es la levedad de la memoria social en el proceso de selección respecto de la experiencia, que explica el relativo retorno de planteos sobre los derechos humanos, la discriminación, la criminalización, el uso de los espacios públicos, en fin la libertad y la

justicia social, que creímos que luego de 40 años de democracia estaban consolidados.

Es en este marco que pensamos que sostener las publicaciones científicas como medios de reflexión e intercambio de ideas es fundamental en este momento.

Dr. Ricardo Slavutsky

Director.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. Ricardo Slavutsky.....	5
SISTEMA SANITARIO NEUQUINO: ATENCIÓN DE LA SALUD DE LAS MUJERES MAPUCE EN LAS COLORADAS. Cintia Rodríguez Garat.....	9
SINDICALISMO DOCENTE Y REPERTORIO DE ACCIÓN COLECTIVA EN SANTIAGO DEL ESTERO: CISADEMS ANTE LA PROVINCIALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-1993). Gabriela Felisa Amarilla.....	37
MODELOS PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONALES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN ESCUELAS SECUNDARIAS RURALES ARGENTINAS. Cecilia Evangeline Melendez y José Alberto Yuni.....	92
REVISIONISMO HISTÓRICO Y LIBERACIÓN. LOS SOBERBIOS Y LOS LIBRES DE HOWARD FAST, EN LA PERSPECTIVA DE ANDRÉS FIDALGO PARA LA REVISTA TARJA. María Soledad Blanco.....	119
EL MITO FÁUSTICO EN UN CUENTO DEL MENDOCINO JUAN DRAGHI LUCERO. Ana Bárcena.....	133
EDUCACIÓN POPULAR. LINEAS TEÓRICAS Y TERRITORIOS. Dina Lavanchy.....	152
EL CUIDADO DE LA VIDA EN LA ECONOMÍA POPULAR: ENTRE MOLDES Y VIDAS QUE MERECE SER VIVIDAS. Luciana Eichenberger.....	167
UNA APROXIMACIÓN A LA DRAMATURGIA DE ORESTES DI LULLO A TRAVÉS DE “LOS HERMANOS. COMEDIA DRAMÁTICA EN TRES ACTOS” (1947). Susana I. Herrero Jaime.....	187

¿EL FUTURO ES VIEJO? Beatriz Bruce.....	204
---	-----

SISTEMA SANITARIO NEUQUINO: ATENCIÓN DE LA SALUD DE LAS MUJERES MAPUCE EN LAS COLORADAS

Cintia Rodríguez Garat¹

RESUMEN

El objetivo de este artículo es realizar una historización del sistema sanitario de Neuquén, concretamente atendiendo a los programas de salud aplicados en esta provincia desde su surgimiento hasta el año 2020. En este marco, en primer lugar, me enfocaré en los lineamientos políticos que definieron las bases ideológicas de las políticas públicas llevadas a cabo en la atención sanitaria neuquina, y, en segundo lugar, examinaré las variables estadísticas publicadas por el sistema de salud provincial referidas a las condiciones materiales de atención médica de la población en general, y de las mujeres indígenas mapuce en particular. Para efectuar dicho abordaje, analizaré específicamente la localidad de Las Coloradas.

Palabras clave: las coloradas, mujeres indígenas mapuce, políticas públicas, sistema sanitario neuquino.

ABSTRACT

The objective of this article is to carry out a historicization of the health system of Neuquén, specifically taking into account the health programs applied in this province from its emergence until 2020. In this framework, first of all, I will focus on the political guidelines that defined the ideological bases of the public policies carried out in Neuquén health care, and, secondly, I will examine the statistical variables published by the provincial health system referring to the material conditions of medical

¹ Doctoranda en Filosofía (UNLP). Magíster en Filosofía (UNQ). cintiarodriguezgarat@gmail.com. Enero de 2023.

care of the population in general, and of the Mapuche indigenous women in particular. To carry out this approach, I will specifically analyze the town of Las Coloradas.

Keywords: las coloradas, mapuce indigenous women, neuquén health system, public policies.

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de realizar un planteo histórico del sistema sanitario de Neuquén, me centraré en los programas de salud aplicados en esta provincia desde su surgimiento hasta el año 2020. En este aspecto, la periodización seleccionada acota el rastreo historiográfico desde el surgimiento del sistema sanitario neuquino hasta el periodo previo a la pandemia COVID-19.

En este marco, el interés radica no solo en mostrar la evolución del sistema sanitario, sino también, en examinar cuáles fueron los abordajes interculturales que dicho sistema ha construido desde su constitución hasta el año 2020. La importancia del planteo se vincula con la necesidad de observar cómo responde esta provincia al cuidado y al respeto epistémico-cultural de la representativa cantidad de mujeres pertenecientes a la comunidad mapuche que habita el territorio.

En este escrito, en primer orden, me enfocaré en los lineamientos políticos que definieron las bases ideológicas de las políticas públicas llevadas a cabo en la atención sanitaria neuquina. En segundo orden, examinaré las variables estadísticas publicadas por el sistema de salud provincial, referidas a las condiciones materiales de atención médica de la población en general, y de las mujeres indígenas mapuce² en particular.

² Emplearé el término “mapuce” según el grafemario Ragileo, adoptado por esta comunidad indígena en su lengua. En este alfabeto no existe la letra “h” y la consonante “c” se pronuncia siempre como la “ch” del castellano. Así, considerando que en el mapudungún no se usa la “s” para señalar el plural de las

Con el objetivo de analizar situadamente la problemática propuesta, analizaré específicamente la localidad de Las Coloradas.

CONSTITUCIÓN DEL SISTEMA SANITARIO NEUQUINO

Desde inicios del siglo XX (entre 1910 y 1914), centrados en el higienismo³ como corriente filosófico-política de la época y con vistas a la construcción de las nuevas sociedades territorianas, la región de Neuquén demandó y gestionó la edificación de un hospital⁴. Este proyecto fue aprobado con un decreto entre el gobernador Adalberto Pagano⁵ y la Dirección Nacional de Arquitectura. Sin embargo, tal como relata Vega (2013), la historia oficial neuquina recuerda que el Congreso Nacional aprobó en 1910 un subsidio

palabras, sino que se pluraliza anteponiendo “pu”, no diré mapuces, sino pu mapuce o simplemente mapuce.

³ “La memoria acerca de los modos de saber y hacer salud, como las formas arquitectónicas utilizadas, nos habla de una etapa de construcción de la 'utopía higienista' (Kohl, 2006), utopía liberal, paradigma funcional y en armonía con un sistema dominante, expresión de un modelo económico de desarrollo agroexportador, simiente del capitalismo en gestación” (Vega, 2013). Asimismo, esta perspectiva higienista se plantea en el marco de una moralidad que se erige como parámetro de intercambio monetario, como si ambos criterios (limpieza y moral) fuesen sinónimos, más allá del terreno sanitario, que nos permiten o nos niegan ser aceptados por el “mundo” para comerciar.

⁴ Según Vega (2013), “la historia de la construcción de hospitales regionales se inicia en 1906, cuando la Ley 4963 destina el 25% de lo recaudado en la Lotería Nacional a la construcción de hospitales y asilos regionales”.

⁵ El presidente Agustín P. Justo designó a Adalberto Pagano como gobernador del Territorio Nacional del Río Negro. Asumió el 11 de septiembre de 1932 y se mantuvo en el cargo hasta la revuelta militar del 4 de junio de 1943. Esos casi once años al frente de la gobernación siguen siendo, aún hoy, el registro de mayor permanencia de un gobernador rionegrino, aunque sin el respaldo del voto popular, que, por entonces, estaba vedado a los habitantes de los territorios (Espinosa, 2013).

para instalar un hospital en Neuquén⁶, pero que, por “maniobras políticas, lo desplazaron a la ciudad de Allen”⁷.

De este modo, entre tensiones y maniobras viciadas, se constituyó el pasaje del territorio nacional a la conformación de la provincia del Neuquén⁸. En ese mismo año asumió la gobernación Jorge Edelman y luego Alfredo Asmar, representantes de la Unión Cívica Radical Intransigente. En su mandato, se elaboró una Constitución, que contempló la creación de una Dirección General de Salud Pública y la división del territorio en jefaturas de zonas sanitarias. Esta implementación consiguió efectivizar el traspaso y transferencia de los servicios sanitarios desde la jurisdicción nacional a la provincia⁹.

⁶ Según afirma Vega (2013), “Al aprobarse el subsidio del Congreso Nacional, Neuquén solo debía esperar el inicio de la obra. En 1913 se destinó \$251.828,07 moneda nacional para la realización del hospital regional, pero el destino fue Allen (Río Negro)”.

⁷ Según Vega (2013), “la construcción del hospital regional en Allen esconde una red de corrupción y negocios con la tierra”. Para más información, recurrir a: Taranda, Perren, Mases, Galucci y Casullo, (2008), *Silencio hospital. Una historia de la salud pública en Neuquén*, de Educo, UNCo.

⁸ Recién en 1958 se provincializó el territorio nacional del Neuquén. Relata Beliera (2016) que “la provincia de Neuquén fue creada en el año 1955, cuando desde el gobierno nacional se tomó la decisión de dar autonomía a algunos de los denominados Territorios Nacionales”. No obstante, este proyecto de autonomía política no se hizo efectivo en ese período, debido al golpe de Estado nacional. De allí, recién tres años después, se desarrollaron las primeras elecciones gubernamentales, en las que resultó electo el partido Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI). Este partido (UCRI) fue derrotado en las elecciones siguientes (las del año 1962) por el partido denominado Movimiento Popular Neuquino (MPN), con Felipe Sapag como gobernador (Beliera, 2016, pp. 180-211).

⁹ CeDoPS. Disponible en:

http://isco.unla.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=334 (Revisado el 7/10/2023)

El clima que caracterizaba esta época se centró en un desarrollismo genérico¹⁰, que buscó impulsar la búsqueda de fuentes energéticas, erigiéndose como complejo industrial diversificado, sobre las bases desmoronadas del preliminar sistema agroexportador (Casullo, 2016). En este sentido, los objetivos nacionales se enfocaron en descentralizar la perspectiva centro-periferia, promoviendo la creación de “polos de crecimiento” en distintos puntos del país, teniendo como contexto un fuerte influjo inmigratorio.

Paralelamente, durante los años sesenta, en la provincia del Neuquén, surgió el Movimiento Popular Neuquino (MPN), en un marco político que promovía una mirada planificadora respecto a un desarrollo industrial, que aún no se condecía con las condiciones de vida que experimentaban los habitantes de estos territorios, puesto que estos modos de vida revelaban una evidente falta de avance en indicadores básicos de bienestar y sobrevivencia (Casullo, 2016). Sin embargo, esta situación fue el escenario perfecto para que los jóvenes profesionales e idóneos que llegaban a la provincia tuvieran la posibilidad de insertarse prontamente en la trama social neuquina, en los diferentes ámbitos que se iban gestando, a la vez que la autonomía política de la provincia se iba consolidando¹¹.

¹⁰ Según Casullo (2016, pp. 253-4), en la agenda del gobierno de Frondizi, comenzaba, por entonces, a ganar espacio la necesidad de promocionar determinadas regiones estratégicas, como medio para dinamizar al conjunto del país. Los elementos más evidentes de este propósito lo conforman la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y el auge de las regiones como instrumentos de planificación

¹¹ Sobre este aspecto, Casullo (2016) afirma que: “Se concretó un destacado crecimiento de los planteles médicos: si en 1960 había tan solo 24, para 1966 su cifra llegaría a 133. No menos relevante era, a estos efectos, la incorporación de otros especialistas, en particular en las áreas de bioquímica, obstetricia y enfermería. En cuanto a la infraestructura, el gobierno realizó una importante inversión en la construcción de instalaciones sanitarias en diferentes puntos de la provincia” (p. 6).

En cuanto a la atención sanitaria, inicialmente, el abordaje se centró en un mensaje universalista, que presentaba el acceso a la salud desde un marco de derecho social inalienable. De allí, el aspecto sanitario cobró un fuerte protagonismo, que supo ser aprovechado, mediante las políticas de intervención social provincial, por el primer líder del MPN, el gobernador Felipe Sapag¹². Según Di Liscia (2009), “se impulsó un modelo estatal intervencionista bajo el impacto del desarrollismo, tanto en sus vertientes democráticas como autoritarias, que a la vez asumía como hecho fundamental la descentralización y co-financiamiento del sistema” (p. 2). En el inicio de la década de los sesenta, se comenzó la construcción del Hospital Bouquet Roldán y el Hospital de San Martín de los Andes. Asimismo, se refaccionaron y ampliaron distintos establecimientos hospitalarios y centros de salud¹³.

Con el objetivo de promover el desarrollo y dar soluciones inmediatas en áreas tan delicadas como salud, educación y vivienda, en Neuquén se creó el Consejo Provincial de Sanidad¹⁴. Este organismo tenía por finalidad

¹² Véase Di Liscia (2009, p. 186). Resulta interesante que, en 1970, Felipe Sapag había sido nombrado interventor en Neuquén bajo el gobierno de facto del general Juan Carlos Onganía, aunque ya había gobernado el territorio y sabía las necesidades urgentes que había cuando asumió como gobernador en 1963 (Cippitelli, 2020). Cuando en marzo de 1970, tras la renuncia de Rodolfo Rosauer, asume la gobernación Felipe Sapag, nombra como ministro de Bienestar de la provincia al médico Alberto Del Vas, que fue el propulsor de un nuevo plan de salud de línea “anticorporativista”. Asimismo, Del Vas designa a Néstor Perrone al frente de la Dirección General de Salud, al tiempo que intensifica el proceso de radicación en la provincia de sanitarios y profesionales de la salud del resto del país. (CeDoPS. [http://isco.unla.edu.ar/fondos-cedops/Fondos-del-Centro-de-Documentaci%C3%B3n-Pensar-en-Salud-\(CeDoPS\)/Sistema-de-Salud-de-Neuqu%C3%A9n/Publicaciones-de-la-Sociedad-de-Medicina-Rural-del-Neuqu%C3%A9n-\(1980-2006\)](http://isco.unla.edu.ar/fondos-cedops/Fondos-del-Centro-de-Documentaci%C3%B3n-Pensar-en-Salud-(CeDoPS)/Sistema-de-Salud-de-Neuqu%C3%A9n/Publicaciones-de-la-Sociedad-de-Medicina-Rural-del-Neuqu%C3%A9n-(1980-2006))) / (Revisado el 6/10/2023).

¹³ CeDoPS. Op. cit.

¹⁴ Este desarrollo se llevó a cabo entre 1958 y 1962, en un contexto político signado por una democracia restringida, en la que el peronismo estaba proscripto. Para mayor profundización del contexto histórico-político. Véase Casullo (2016, p. 253).

delimitar las grandes avenidas por donde circularía la asistencia sanitaria (Casullo, 2016). Así, partiendo de un alarmante diagnóstico respecto de la situación sanitaria y social, con altos índices de mortalidad infantil y sin atención médica para grandes extensiones del territorio, el naciente MPN proponía un sistema de salud destinado a mitigar las diferencias regionales y sociales (Di Liscia, 2009). En palabras de Sapag (1994), resultaba necesario “dotar a los centros asistenciales fijos y crear una asistencia ambulatoria que proteja la población y en especial a la niñez” (como se citó en Casullo, 2016, p. 254).

Ante la urgencia de resolver una situación acuciante, se generó un modelo sanitario que distribuía responsabilidades entre distintas asociaciones intermedias. En este sentido, se crearon el Instituto de Seguridad Social y la obra social para empleados públicos, como una consecuencia lógica de esta etapa (Di Liscia, 2009). Del mismo modo, comenzó a producirse una vinculación más estrecha entre el Estado, como generador de recursos, y las prestadoras privadas (clínicas y profesionales), en tanto destinatarias de estos. No obstante, en esta trama de acuerdos favorecedores del sector privado, el modelo sanitario presentado mostró evidentes avances¹⁵. De allí que, tal como afirma el doctor Osvaldo Pellín (2020): “En el primer año desde que se aplicó el Plan de Salud en la provincia del Neuquén, se evitó la muerte de 40 niños. Y en los años sucesivos la mortalidad infantil bajó a la mitad” (Cippitelli, 2020).

Este proyecto, que resultó ser clave para el desarrollo de la salud pública neuquina, en tiempos de dictadura, con la venia de Juan Carlos Onganía, se resguardó como un plan de salud verdaderamente original y distinguido, con fuerte impacto social. Esta situación permitió, por un lado, incrementar la cantidad de médicos, a partir de estudios especializados; y, por otro lado, planificar la infraestructura sanitaria, a

¹⁵ Según Di Liscia (2009), este plan de salud fue considerado como uno de los mayores éxitos del gobierno provincial del Movimiento Popular Neuquino y, por este motivo, fue utilizado políticamente como ejemplo de propuesta exitosa, tanto desde el punto de vista de la planificación técnica como de sus efectos sociales.

partir de crear un número importante de hospitales y centros de atención de complejidad variable, centrados en la atención sanitaria de los sectores más vulnerables (Di Liscia, 2009, pp.186-187).

Del mismo modo, finalizando los años setenta, se fundó la Sociedad de Medicina Rural del Neuquén, en la ciudad de Zapala. Desde sus primeros años, esta sociedad se posicionó como un espacio de agremiación médica e intercambio científico, que nucleaba a los trabajadores de la salud, principalmente, a aquellos que se desempeñaban en ámbitos rurales y en estrecha relación con las comunidades de la provincia (Centro de Documentación 'Pensar en Salud', 2004).

Así, todas estas satisfactorias medidas suscitadas durante los años setenta, que resultaron ser contrarias a las políticas gestadas en el período de la dictadura militar¹⁶, fueron prolongadas durante las dos décadas que siguieron. No obstante, a pesar del notable desarrollo propulsado por estas políticas en el ámbito sanitario público neuquino, se produjo un profundo quiebre y retroceso en los años noventa. Evidentemente, este período, teñido por políticas neoliberales, significó una fuerte desinversión en el sistema público, con una marcada pérdida de recursos profesionales (Di Liscia, 2009).

A partir de esta situación, los gobiernos siguientes sostuvieron un coherente proyecto de permanente declive y desfinanciamiento del sector público sanitario, que en nada se asemejaba al proyecto iniciado en los tiempos de la provincialización de Neuquén. De ahí que, tal como afirma Di Liscia (2009), "este nuevo juego, alentado por las corporaciones médicas, significó una profunda ruptura con el modelo de hospital del Plan de Salud y puso el acento en el traslado de recursos del erario público al sector privado" (pp. 187-188).

¹⁶ Di Liscia (2009), afirma que con la dictadura militar de 1976 se inicia un quiebre a nivel nacional de un modelo estatal intervencionista y social. Pero una mirada profunda sobre los aspectos centrales de una organización sanitaria provincial revela la permanencia de la actividad pública en la salud.

Actualmente, pueden distinguirse dos tipos de atención sanitaria: la primera refiere a la población carente de obra social y recursos, y la segunda, a la población con obra social (especialmente la de empleados públicos). Dicho de otra forma, la atención sanitaria estatal solo se presenta para el primer grupo, mientras que aquellos que pertenecen al segundo, son atendidos por el sector privado. De este modo, el segundo grupo es el único que tiene posibilidades de incrementar su inversión y volumen de recursos de manera periódica (Di Liscia, 2009).

En efecto, los hospitales públicos neuquinos han quedado sumidos a un rol que, lejos de ser planificado y dinámico, se caracteriza por su papel asistencial, a raíz del deterioro laboral, de las prestaciones y de la infraestructura pública (Di Liscia, 2009). Sin embargo, más allá del menoscabo de las condiciones actuales del sistema sanitario neuquino, las líneas de trabajo proyectadas para el año 2021 se enfocan en la descentralización del sistema por niveles de gestión, la jerarquización de los centros de salud (como primer nivel de atención) y el proceso de articulación y de una nueva estrategia respecto de las residencias profesionales (Ministerio de Salud de la provincia del Neuquén -MSPN, en adelante-, 2019). En este sentido, a continuación, mostraré cómo se plantean estas políticas sanitarias en el marco del Plan de Salud provincial 2019-2023, y analizaré si este plan contempla lineamientos políticos (y presupuestarios) específicos respecto a la atención sanitaria intercultural de las comunidades indígenas de Neuquén.

BREVE CARACTERIZACIÓN DEL SISTEMA SANITARIO DE LAS COLORADAS

Para caracterizar el sector sanitario del pueblo Las Coloradas, comenzaré por señalar que esta localidad se encuentra ubicada en el sudoeste de la provincia del Neuquén, Argentina, a unos 320 km de la ciudad de Neuquén¹⁷. Asimismo, esta localidad se comunica con Zapala (que se

¹⁷ Según García Gualda (2017a): “El área de Las Coloradas [...] en los últimos años comenzaron a desarrollarse en el lugar una serie de proyectos orientados al turismo, impulsados por el Municipio y el Consejo Provincial para el Desarrollo

encuentra a 140 km al noreste), por la Ruta Nacional 40, y con Junín de los Andes (90 km al sureste). La ruta provincial 24 empalma con la 40 y es el acceso directo al municipio a través de 20 km de ripio. Las Coloradas cuenta con una población de 880 habitantes (Indec, 2010), de los cuales 456 son varones y 424, mujeres¹⁸. Asimismo, Las Coloradas, localidad rodeada de estancias privadas y comunidades mapuce¹⁹, es el único municipio del Departamento de Catan Lil. En este departamento, como anticipamos en la introducción de este libro, habitan cinco²⁰ comunidades mapuce: Cayupán, Felipín, Paineo, Cayulef y Rams.

Por otra parte, Las Coloradas, junto con los establecimientos de San Martín de los Andes, Junín de los Andes y Villa la Angostura, conforman la zona sanitaria IV de Neuquén (ver gráfico 1). Esta zona, que tiene como cabecera a San Martín de los Andes, es la segunda más poblada de la

(COPADE). Entre las iniciativas se destaca la construcción de una hostería municipal. A la par, se ha intentado instalar la empresa minera Southern Copper dedicada a la explotación, a cielo abierto, de oro, cobre y molibdeno. Esta empresa de capitales mexicanos, en 2015, buscaba poner en funcionamiento un megaproyecto denominado Las Nenas y La Voluntad en las cuencas de los ríos Catan Lil y Picun Leufu. Este avance de la ofensiva extractivista impulsó la organización y acción política de los/as vecinos/as de Las Coloradas y, fundamentalmente, de las comunidades mapuce afectadas de forma directa” (p. 196).

¹⁸ No obstante, según los registros de informes sanitarios presentados por el Ministerio de Salud de la provincia del Neuquén, en marzo de 2018, la población de Las Coloradas supera los 1.800 habitantes.

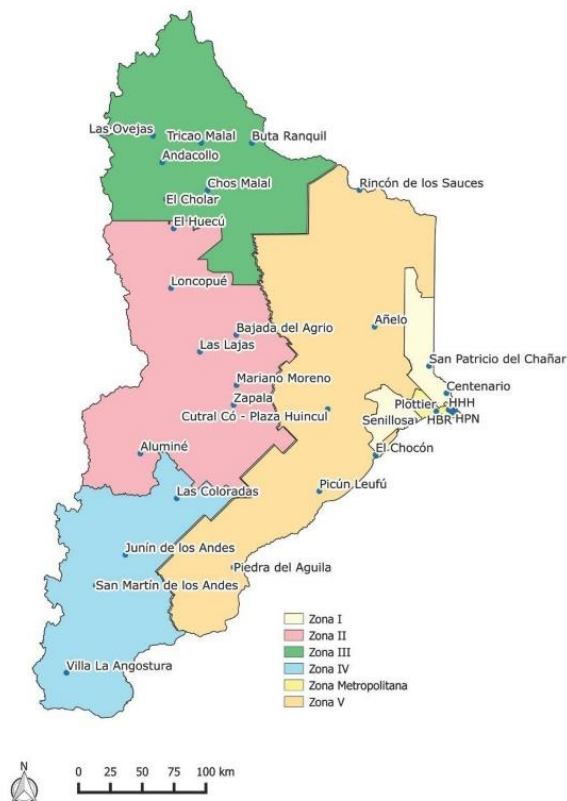
¹⁹ Según García Gualda (2017a): “Tierra adentro, en los márgenes de la urbanidad, estos territorios se erigen como zonas de sacrificio y los/as mapuce – empobrecidos, atravesados y disciplinados por prácticas clientelistas y violentas– son colocados por el Estado en el lugar de cuerpos sacrificables a favor del capital” (p. 197).

²⁰ Según el listado de comunidades indígenas con personería jurídica registrada o con relevamiento técnico, jurídico y catastral del 20/08/2020. Disponible en <http://datos.jus.gob.ar/dataset/listado-de-comunidades-indigenas/archivo/ed21e2f7-961f-4b19-8a00-0030c6cdd6ef>

provincia (63.979 habitantes) y atiende al sector sur (MSPN [sitio web], “Organización sectorial”).

Figura 1:

Gráfico 1. Zonas sanitarias del sistema de salud neuquino



Fuente: Módulo 3. *Servicios de Salud* (2016). Ministerio de Salud y Desarrollo Social. Gobierno de la provincia del Neuquén²¹.

²¹<https://www.saludnqn.gob.ar/salasituacion/archivos/publicaciones/para%20pa ntalla%20modulo%203.pdf>

En materia sanitaria, este municipio cuenta con el Hospital Carlos Potente de Las Coloradas. Asimismo, en el departamento hay cuatro establecimientos sanitarios de complejidad I (postas sanitarias). En total, el sistema sanitario del subsector público del área programática de la Zona IV cuenta con 45 agentes, según los datos publicados por el Ministerio de Salud neuquino. Este se encuentra conformado por 8 profesionales, 8 técnicos, 22 auxiliares/enfermeros y 7 de servicios operativos, además de contar con una dotación de catorce camas y una guardia inaugurada a fines de 2019.

Asimismo, con la intención de observar la variable referida a la cantidad de profesionales en el sistema público sanitario de Las Coloradas, es interesante notar que, según la última información publicada en 2018 por la Dirección General de Información Sanitaria, dependiente del MSPN, la localidad de Las Coloradas contó con una cantidad de profesionales (médicos y licenciados) y enfermeros que resulta ser menor o igual a la cantidad que poseía el año anterior²². Este dato resulta ser de gran relevancia, debido a que, mientras el plantel de profesionales de la salud se mantiene estable o disminuido en cantidad, la población en este paraje se ha incrementado en un 1,5% del total en el transcurso de ese mismo año.

En consonancia con lo afirmado por el MSPN (Dirección General de Información Sanitaria -DGIS, en adelante-, 2018), sostengo que “la densidad de personal sanitario por habitante es un indicador relevante que permite analizar los aspectos de distribución y acceso territorial de la población a la atención de salud” (p. 16). Si bien no existe consenso con respecto al nivel óptimo de agentes de salud por habitante y para su correcta interpretación, es claro que deben tomarse en cuenta múltiples factores, como la estructura de la población, los modelos de organización

²² Según el informe sanitario anual publicado en el 2017, la Dirección de Estadística sobre la base de datos de la Dirección General de Desarrollo Organizacional, según liquidación de haberes marzo 2017. Ministerio de Salud provincia del Neuquén.

de efectores y servicios y los modelos de utilización de estos por parte de la población, entre otros.

Por ello, considerando la variable de recursos humanos del subsector público sanitario correspondiente a Las Coloradas, resulta claro que la cantidad de profesionales pertenecientes al hospital público y postas sanitarias (de tres médicos y solo un psicólogo) parece ser un número muy reducido para atender de manera adecuada a una población que supera los 1.800 habitantes. Más aún, si se espera que este personal sanitario trabaje con la formación, el compromiso y el respeto que reviste la atención intercultural de las cinco comunidades mapuce que residen en la localidad.

Por otro lado, a partir de considerar las distintas complejidades de los efectores, es evidente que resulta necesario contar con planteles no solo “mínimos”, sino también suficientes para cubrir las necesidades de atención de la población, aunque se trate, como en el caso de Las Coloradas, de un número reducido de habitantes. En este sentido, se ha ampliado la red de efectores en esta localidad a partir de la incorporación de un nuevo puesto sanitario (DGIS, 2018).

Sin embargo, la anexión de este nuevo establecimiento sanitario, como se demostró antes, no estuvo acompañada, en términos cuantitativos, de un incremento en la cantidad de personal profesional. Incluso, queda en evidencia que, del año 2016 al 2017, además de no haberse incrementado la cantidad de personal médico, en consonancia con el crecimiento poblacional, se han producido dos bajas en la especialidad de odontología. Consecuentemente, esta situación obliga a los habitantes de Las Coloradas a movilizarse a otros departamentos para poder ser tratados por estos especialistas.

En materia financiera, el sistema sanitario neuquino afirma, desde la Dirección provincial de Prestaciones y Recupero Financiero, que considera que el proceso salud-enfermedad-atención requiere la conjunción de distintos recursos: económicos, organizacionales, humanos, tecnológicos, etc. (DGIS, 2018). De esta manera, plantea que su objetivo parte de que, para satisfacer necesidades en materia de salud expresadas en forma de demanda, se requiere de una función de producción que combine los

recursos de un modo eficiente a fin de obtener el mayor impacto social posible, y que sirva de instrumento para alcanzar la equidad (DGIS, 2018). Por este motivo, la Dirección Provincial de Prestaciones y Recupero Financiero se propone “recuperar”²³ el costo de los servicios de atención médico-asistenciales brindados a pacientes con alguna cobertura; promoviendo, de esa manera, la redistribución de esos fondos al subsector público, no solo evitando generar gastos extras al paciente, sino también garantizándole la gratuidad (Dirección General de Información Sanitaria, 2018, p. 28). La provincia del Neuquén, producto del desfinanciamiento del sector público sanitario iniciado en los años noventa, y que continúa en la actualidad, tiene un fuerte distanciamiento entre los sectores sociales que acceden a la atención sanitaria estatal y los que acceden a la privada (es decir, todos los pacientes que poseen algún tipo de cobertura).

Por otra parte, respecto a la estructura poblacional, en Neuquén, se observa un marcado cambio, vinculado a tasas de natalidad en descenso y tasas de mortalidad que se mantienen estables o en descenso. Como consecuencia de esto, se evidencia, principalmente, una reducción en la población infantil y un aumento en la población de personas mayores. Según el censo 2010, “por cada 100 mujeres en edad fértil (15 a 49 años) había 36 niños entre 0 y 4 años; para 2017 la cifra proyectada descendió a 35 y se espera que para 2020 se sitúe en un valor de 33” (DIGS, 2018, p. 8).

En cuanto a los indicadores sociodemográficos, en el área de Las Coloradas²⁴, la información presentada en 2018 por el MSPN muestra

²³ “En septiembre del 2016 se sancionó la nueva Ley N.º 3012 de Recupero Financiero de Servicios de Salud, destacando que después de 34 años se derogó la anterior Ley N.º 1352, del año 1982, de Arancelamiento Hospitalario, trabajando intensamente en las cuestiones operativas para su implementación; tanto en las gestiones que deben realizar los efectores del sistema público provincial de salud como en los procesos inherentes al cobro ejecutivo” (DGIS, 2018, p. 28).

²⁴ Si se establece un análisis comparativo entre los nacimientos producidos en Las Coloradas en el último año publicado (2018) y el anterior, se produce una reducción de cuatro nacimientos en el año (que representan el 17, 4% del total de

correspondencia con lo que sucede en el resto de la provincia. Consecuentemente, la provincia argumenta que esto se debe a que, según las estimaciones realizadas por el Indec, la provincia del Neuquén tiene la esperanza de vida más alta del país en mujeres y la segunda en varones (DGIS, 2018).

Por último, resulta interesante abordar la última información publicada por la provincia del Neuquén respecto a los datos referidos, puntualmente, a los partos realizados en la localidad de Las Coloradas, debido a que es el tema que nos convoca en este escrito. Allí, advertiré que el Sistema Informático Perinatal (SIP), que resulta ser un instrumento útil para la vigilancia de eventos materno-neonatales, permite monitorear el circuito de atención en las distintas zonas sanitarias y los riesgos potenciales poblacionales. Concretamente, me centraré en la Zona IV.

Según el SIP, lo esperado es que el porcentaje de embarazos de alto riesgo no supere el 35%. A su vez, por regionalización de maternidades, en la provincia, los embarazos con patología, menores de 37 semanas de gestación o con sospecha de restricción del crecimiento intrauterino, con alta probabilidad de nacer con un peso menor a 2.500 gramos, deberían ocurrir en los hospitales cabecera zonales u hospitales y clínicas de alta complejidad neonatal (DGIS, 2018).

En el caso de Las Coloradas, durante el último período publicado en 2018, ocurrieron once partos. Si bien, de estos, ninguno presentó patologías ni complicaciones, puede observarse que el control prenatal es reducido (45,5%) en los primeros meses de embarazo (hasta las 20 semanas), debido a que solo asistieron cinco de las once mujeres embarazadas. Mientras que el control aumenta casi en una cuarta parte (72,7%) en el último tramo del embarazo. Dicho de otro modo, controlan su estado de gravidez ocho mujeres del total. De esta manera, resulta claro que tres de

nacimientos del año anterior). Sucede lo inverso con la población de los mayores de 65 años, puesto que, en el año 2018, se ha producido un leve incremento de esta población del 0,75%.

esas once mujeres no reciben control regular ni asistencia durante ningún momento del embarazo.

Según plantea el MSPN (DGIS, 2018), la recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) es que el porcentaje de cesáreas no debería superar el 19%, porque tasas superiores no se correlacionan con la disminución de la mortalidad materna ni neonatal, pero sí con mayor riesgo de complicaciones. En la provincia del Neuquén, para el período analizado, se encuentra un 46.3% de nacimientos por cesárea. En el subsector público, este porcentaje es de 31.6%, mostrando un aumento con relación a los años previos y siendo el valor más alto de la tendencia analizada (1999-2017), y estas cifras se profundizan aún más en el ámbito privado, llegando al 68,3% (DGIS, 2018, p. 54).

Por su parte, el MSPN expresa que, desde el Departamento de Maternidad e Infancia, promueven la atención hospitalaria del parto “respetado”, adhiriendo al modelo de maternidad centrada en la familia, que ofrece una asistencia multidisciplinar a la mujer, al recién nacido y a la familia, en el parto y el nacimiento; cumpliendo, de este modo, con requisitos funcionales, estructurales y organizativos, para garantizar a las personas las condiciones adecuadas de calidad y eficiencia (DGIS, 2018).

Desde este Ministerio, afirman que, en los últimos cinco años, se ha cuadruplicado el número de licenciadas en obstetricia dentro del subsector público del sistema de salud. Según la OMS, este es el recurso idóneo para la asistencia integral de la mujer. Estas profesionales realizan el control del embarazo, la preparación del parto, el parto y la asistencia en puerperio. Asimismo, orientan en salud sexual y reproductiva, promocionan y promueven la lactancia y son generadores del nexo entre la mujer y el sistema (p. 54). Resulta evidente que estas líneas de trabajo deben perfilarse también para el logro de una atención de parto intercultural, en el que las mujeres mapuce puedan enunciar y construir dialógicamente, con la biomedicina, no solo un marco de acción que evite el riesgo de complicaciones maternas e infantiles vinculadas a la realización de procedimientos no necesarios, sino también un modelo de atención que responda a su cosmovisión cultural.

INFRAESTRUCTURA HOSPITALARIA DE LAS COLORADAS

Entre las dificultades que atraviesan las comunidades indígenas argentinas en el acceso al derecho a la salud, se destacan la falta de infraestructura en postas sanitarias, la escasez de personal médico, particularmente en lo que respecta a especialidades, y la falta de amplitud de días y horarios de atención (UFIS, 2017)²⁵.

En Argentina, no hay una planificación clara respecto a los problemas de infraestructura y equipamiento, ni sobre las limitaciones de acceso (geográficas, socioculturales, lingüísticas, económicas o climáticas), para mitigar los conflictos en el acceso a la salud de las comunidades indígenas, ni de las rurales, en general. Actualmente, cada una de las provincias asume su autonomía en materia de salud. A su vez, coexisten unas 300 obras sociales. La desigualdad queda manifiesta cuando se observa que en la capital del país hay 10,2 médicos y 7,3 camas por cada 1.000 habitantes, frente a 1,2 y 1,1, respectivamente, para la provincia de Misiones (Tuchin, 2018).

A esta distribución desigual de recursos, profesionales de la salud y problemas de infraestructura, que se replican en todas las provincias del país, se le añaden los problemas vinculados a la falta de formación médica en las relaciones inter-epistémicas. Esta situación no resulta un tema menor, si consideramos la relevancia que posee el respeto por los saberes y conocimientos ancestrales propios, en cuanto a las formas de sanarse y cuidar de la salud, para las distintas culturas que acceden al sistema sanitario. En este aspecto, es interesante notar que, en el caso de las mujeres mapuce, sus saberes tradicionales encuentran una profunda relación con la infraestructura hospitalaria en la que se llevan a cabo las curaciones.

Así, las comunidades mapuce-pewenche sostienen que las funciones de un puesto sanitario deben centrarse en la prevención y promoción de la salud, y en la proyección de trabajos comunitarios, que permitan generar confianza en la comunidad. Asimismo, estos deben incluir a los sanadores

²⁵ http://www.legislaud.gov.ar/pdf/UFIS_2020.pdf (Revisado el 7/10/2023).

mapuce que visitan (la figura del *Maci*, nombrada anteriormente), que cumple un rol primordial en la jerarquía sanitaria mapuce. Un ejemplo claro que materializa esta perspectiva es el puesto sanitario en las comunidades pewenche, como espacio sanitario intercultural, adecuado a la cantidad de gente y al clima, que fue diseñado con la finalidad de que prestara servicio para personas mapuce y no mapuce, con una oferta de salud intercultural y complementaria. Me estoy refiriendo al Hospital Intercultural Ranguñ Kien²⁶ (medialuna en mapuce), de Ruca Choroi. De modo que, este Centro de Salud Intercultural, además de la atención del equipo médico, proyectó la intención de que contara con atención de terapeutas mapuce, para lo cual el espacio debía estar adecuado a ambos procedimientos técnicos (MSPN, 2014); es decir, al biomédico y al mapuce. Así, el centro de salud buscó construir un reglamento interno formulado por la comunidad y el equipo de salud, con una organización a cargo, idealmente colegiada entre los actores involucrados, que promoviera la comunicación y el buen acceso entre los usuarios y entre los sanadores (MSPN, 2014).

En este sentido, es clave el desarrollo de programas que valoricen y consideren el aspecto edilicio en temas vinculados a la interculturalidad, además de sostener un fortalecimiento hospitalario, desde el plano económico. Respecto a las políticas públicas por ejecutar, es prioritario implementar infraestructura en postas sanitarias y una distribución equitativa de médicos con formación intercultural. Incluso, este aspecto debería ser un eje central en las políticas públicas, para promover un

²⁶ Aunque este centro médico intercultural fue inaugurado el 10/11/2021, fueron varios los años que estuvo a la espera de su habilitación, debido a la falta de legislación que ampare la conjugación de los cuidados sanitarios occidentales y mapuce. Fundamentalmente, en lo que respecta a la contratación de recursos humanos, remuneración y a cómo traer medicinas (plantas específicas de la región) desde el país vecino, sin que sean retenidas en la frontera (Durán, 2019). No obstante, el Ministerio de Salud reconoce, mediante la Resolución N.º 1875/15, al equipo del centro de salud intercultural Ranguñ Kien y a la Comisión de Seguimiento.

sistema de salud amplio, que atienda y respete a las comunidades indígenas.

En el caso particular de La Coloradas, recién en 2019 se consiguió una inversión económica para la puesta en valor de la guardia del único hospital de la localidad²⁷. Con esta inversión se realizó la ampliación del sector de guardia de emergencias, que incluyó dos consultorios, enfermería, *shock room*, baños públicos, así como la refuncionalización del área de gestión de pacientes, administración, dirección y de las áreas de comedor, lavadero y la ampliación de la farmacia. También se realizaron otras tareas de refacción y ampliación en el edificio, como las del hall de acceso, que ahora cuenta con antecámara y sanitarios públicos (LM Neuquén, 2019).

Si bien estas ampliaciones en el hospital de Las Coloradas resultan importantes para los habitantes de la comunidad, no es menos relevante que, considerando la gran proporción de población mapuce de la localidad, estas refacciones se centren en un enfoque intercultural. Pues, partiendo de la composición social, esta debería ser una óptica a considerar en los proyectos comunitarios por desarrollar en la localidad.

No obstante, el grado de desarrollo que actualmente tiene Las Coloradas respecto a obras públicas mínimas sobre necesidades básicas para la sobrevivencia resulta insuficiente. Un claro ejemplo de este estado de situación se vincula con la falta de acceso al agua potable, que recién en el transcurso del año 2021 se aborda políticamente como situación que debe resolverse, para darles abastecimiento de agua a quince familias de la localidad²⁸. Consecuentemente, resulta fundamental que el Estado sustente y garantice no solo la resolución de estas carencias de carácter estructural, sino también la infraestructura y la adaptación intercultural de los distintos establecimientos de salud de esta localidad. En efecto, ambos aspectos resultan ser imprescindibles para propiciar una sociedad con

²⁷ La guardia fue inaugurada el 5/12/2019.

²⁸ <https://www.neuqueninforma.gob.ar/la-comunidad-namuncura-y-las-coloradas-celebran-la-concrecion-de-la-obra-que-abastecera-de-agua-al-paraie-santa-rosa/>

mejores posibilidades sanitarias, que habilite, a su vez, el acceso a la salud de todos los habitantes de Las Coloradas, en general, y de los mapuce, en particular. De allí, es importante sentar las bases infraestructurales mínimas que redunden, por un lado, en la elevación de la esperanza de vida de la comunidad, y, por otro lado, en una atención sanitaria que favorezca el intercambio entre los distintos saberes, medicinales y culturales, basado en un enfoque de justicia epistémica, que permita, asimismo, construir un modo de interacción más justo y horizontal entre las comunidades indígenas y el personal médico²⁹ de Las Coloradas.

PLAN PROVINCIAL DE SALUD 2019-2023

Sin ánimos de reducir el análisis a la descripción de lo declarado por los documentos programáticos de gestión elaborados por las cúpulas estatales, resulta interesante indagar acerca de las características que plantea el último Plan Provincial de Salud, presentado en Neuquén, en junio de 2019, para los años 2019-2023, con el objetivo de analizar si plantea un enfoque intercultural para el abordaje de la atención sanitaria de partos.

Este plan se organiza en ocho ejes estratégicos de trabajo: cuatro centrados en las personas y la comunidad, para trabajar la salud y su relación con los cambios sociales, económicos, urbanos o ambientales; y los otros cuatro, basados en los equipos de salud y los recursos, orientados a incrementar la eficiencia de la red de salud (Neuquén Informa, 2019a).

²⁹ Si bien no me enfocaré en este trabajo en el personal médico por razones de extensión, para que la atención sanitaria sea verdaderamente intercultural, considero que la formación de los profesionales de la salud debe centrarse en estos temas. Puesto que, para trabajar desde un enfoque intercultural, no es suficiente con la infraestructura hospitalaria, los planes de salud, ni los relevantes fundamentos que suscriben a estas prácticas. Si bien todos estos elementos son importantes, es inexorable una formación médica con este enfoque conceptual para que estos elementos entren en juego.

Ahora bien, para caracterizar brevemente este plan, retomo lo planteado por la ministra de Salud, Andrea Peve, quien, como ya afirmé, confirmó las líneas de trabajo para el año 2021, vinculadas a la descentralización del sistema por niveles de gestión, la jerarquización de los centros de salud y el proceso de articulación y de una nueva estrategia respecto de las residencias profesionales. De esta manera, Peve enfatiza la necesidad de pronunciar la descentralización, debido a que “la burocratización de procesos obstaculiza las gestiones y el propósito es recuperar la esencia histórica del sistema como tal y, para esto, se plantea potenciar las zonas sanitarias y entenderlas como unidad singular junto a sus efectores” (Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén, 2019).

Evidentemente, esta medida se plantea en correspondencia con la segunda propuesta, que atañe a la necesidad de jerarquizar los centros de salud. En este aspecto, se plantea la necesidad de fortalecer estos centros para evitar el desplazamiento hacia los hospitales y, así, humanizar la atención. De allí que, según Peve (2019), para el plan provincial de salud 2019-2023, “el propósito es incrementar el despliegue territorial del primer nivel de atención, con la construcción de nuevos centros de salud y las remodelaciones necesarias sobre los que ya existen” (Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén, 2019).

En suma, con relación a la última línea de trabajo planteada por el actual plan de salud neuquino, es decir, las residencias, la ministra Peve afirma que “la estrategia consiste en la ampliación de cupos en sedes existentes, que haya nuevas sedes y nuevas residencias, desarrollando equipos de trabajos provinciales y zonales”. De esta manera, el objetivo de esta estrategia se focalizará, según la ministra de Salud, “en la mejora de la calidad de las condiciones de trabajo y en el arraigo de los residentes” (Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén, 2019).

El último plan provincial, que promete rescatar la historia del sistema sanitario de la provincia, plantea como objetivo, desde el plano programático, la estructuración de una propuesta estratégica integral, que impacte sobre la calidad de vida de la población y que, además, como se expresó, aborde las desigualdades sociales y territoriales en el acceso al sistema de salud. De ahí que la propuesta sea una adaptación a las

características territoriales, que se fundamenta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, impulsados por la Organización de Naciones Unidas (Neuquén Informa, 2019b).

Ahora bien, según lo que este plan expresa de manera literal, podemos afirmar que esta propuesta plantea la atención de partos como parte de un proceso continuo que se centra en la atención de salud de la mujer (incluidas la adolescencia, el período preconcepcional, el embarazo, el parto y la niñez), aprovechando, así, las interacciones naturales, y considerando aspectos preventivos y promocionales a partir de un enfoque integral, que toma en cuenta los determinantes biológicos, psicológicos, socioeconómicos y ambientales de la atención de las mujeres con relación a la gestación (Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén, 2019).

Asimismo, este encuadre impulsado por el plan persigue el objetivo de contribuir a la reducción de la mortalidad materno-infantil³⁰, mejorar el acceso de mujeres y niños a una atención de salud de calidad y promover el fortalecimiento de la participación de las mujeres y las familias en procesos de toma de decisiones y en el control de la calidad de los servicios (p. 43). No obstante, estos lineamientos referidos a los partos no se manifiestan expresamente vinculados a las mujeres mapuche (o indígenas, en general). Este dato no es menor, debido a que los condicionantes en esta población, que es muy amplia en la región neuquina, deben incluir aspectos relacionados con el respeto por la identidad y la cosmovisión cultural.

De ahí, en materia de atención específicamente intercultural, este último plan neuquino de salud no enuncia en su fundamentación, un abordaje sanitario que incluya de manera precisa este enfoque. En particular, este documento no vincula formalmente el enfoque intercultural con las prácticas médicas referidas al parto. No obstante, este plan desarrolla de manera general los ciclos de vida, y los presenta estrechamente vinculados con los diversos ejes estratégicos que propone, haciendo

³⁰ Neuquén alcanzó, en 2018, índices históricos en la mortalidad infantil (5,44/1000 nacidos vivos).

referencia a un marco de diversidad cultural y étnica, con perspectiva de género (p. 24).

El enfoque que propone el plan se circunscribe a un abordaje genérico de la diversidad, presentándolo como un valor primordial que entiende que “las mujeres y los hombres no constituyen grupos homogéneos, y que se diferencian al abordarse según variables de edad, estado socioeconómico, educación, grupo étnico, cultura, orientación o cualquier otra condición sexual, discapacidad o ubicación geográfica” (pp. 24-25). Si bien se enuncia el enfoque de la diversidad con perspectiva de género, esto no se manifiesta de forma evidente en los planteos referidos al parto y a la maternidad. De allí, pese a afirmar que en la atención sanitaria se tendrá en cuenta la diversidad cultural y territorial, no se establece cuál será la forma de abordar este trabajo, ni tampoco si se espera construir una atención que involucre una perspectiva dialógica, que sienta sus bases en la justicia epistémica. En concreto, el foco del plan está puesto en la reducción de los índices de mortalidad materno-infantil y en el logro de un sistema de salud regionalizado, basándose en “las necesidades de la población e identificando el grado de complejidad que cada institución requiera para brindar una atención de calidad para todas las gestantes y recién nacidos” (pp. 44-45).

Indudablemente, resulta fundamental abordar la atención intercultural de la salud en los lineamientos programáticos diseñados en los planes sanitarios propuestos por las provincias, porque estos encuadres permiten considerar y promover una atención sanitaria más justa y respetuosa de las diferencias culturales de los pacientes en los centros de salud. Análogamente, es importante remarcar que la adopción de este enfoque, conjugado con un abordaje que contemple todos aquellos condicionantes sociales e históricos que obstaculizan a la población que se atiende, redundará en una práctica sanitaria ciertamente inclusiva. Principalmente, si se trata de comunidades indígenas, como la mapuche en la localidad Las Coloradas, que resultan ser una gran proporción de residentes de esta población, que han sufrido históricamente un fuerte socavamiento en el acceso a los bienes y servicios dispensados por la cultura y el poder hegemónico.

En efecto, para contextualizar el acceso a la atención sanitaria, es pertinente considerar la situación socioeconómica del pueblo mapuce desde un enfoque histórico, puesto que no pueden abordarse de manera aislada, las condiciones de acceso a los bienes y servicios sanitarios, que son derechos humanos básicos, sin reparar en cómo afecta a estas comunidades, por ejemplo, las políticas flexibilizadoras de terriccios³¹ (Rodríguez Garat, 2023). Es evidente que, pese a los “puentes” que se tiendan para construir un enfoque intercultural en el acceso a la salud, inmediatamente, se produce una contradicción insoslayable entre el intento de tender estas vinculaciones y las políticas públicas que, comprobadamente, han sentado sus bases en la imbricación existente entre la expansión del Estado argentino y la apropiación territorial³².

CONCLUSIONES

En este escrito he realizado un planteo histórico del sistema sanitario de Neuquén, centrándome en los programas de salud aplicados en esta provincia desde su surgimiento hasta el año 2020. El objetivo se orientó no solo a la descripción de este proceso, sino también a observar si existe o no un abordaje intercultural en el ámbito sanitario neuquino. Para ello, analicé específicamente la localidad de Las Coloradas.

³¹ Para los mapuce la tierra es una reivindicación medular, y la falta de territorio les impide el ejercicio de otros derechos que hacen a su supervivencia como pueblo: derecho al desenvolvimiento de las propias pautas culturales.

³² Según Salgado, Gomiz y Huilipán (2008), estos procesos se producen mediante formas de legitimación de esa ocupación efectiva basada en una articulación entre *afirmación de la soberanía, extensión de la “argentinidad” y progreso*. La herencia de esta ocupación estratégica territorial, que implicó la desterritorialización del pueblo, se desenvuelve en constantes conflictos por títulos y tenencias de tierras por parte de las comunidades, “propietarias de los campos”, pobladores asentados desde antiguo y el Estado provincial, que decididamente sigue vendiendo al mejor postor las tierras denominadas “fiscales”.

En primer orden, me enfoqué en los lineamientos políticos que definieron las bases ideológicas de las políticas públicas llevadas a cabo en la atención sanitaria neuquina. En segundo orden, examiné las variables estadísticas publicadas por el sistema de salud provincial, con el objetivo de indagar situadamente la problemática propuesta en la localidad de Las Coloradas.

En síntesis, luego de observar la ausencia de un abordaje intercultural concreto de la salud de las mujeres mapuce, concluyo afirmando la necesidad de crear espacios de diálogo intercultural que permitan intercambios epistémico-culturales, negociaciones y acuerdos entre la cultura mapuce y la hegemónica, en el ámbito sanitario.

BIBLIOGRAFÍA

Beliera, A. (2016). Pensar al Estado como ámbito de trabajo. Reflexiones a partir de la experiencia de trabajadores de salud pública de Neuquén (2005–2013). *Estudios Sociales del Estado*, 2(3), 180-211.

Casullo, F. (2016). Lo saludable de tener a mano un intelectual en el Estado: Antonio Del Vas y el Plan de Salud Neuquino. En Gomes, G. & Vicente, M. (Comps.), *Trayectorias de intelectuales en el Estado, actas de jornadas de discusión* (pp. 250-271). San Fernando.

CeDoPS. (s.f.). *Sistema de Salud del Neuquén*, Instituto de Salud Colectiva, UNLa.

http://isco.unla.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=334 (Revisado el 7/10/2023).

Cippitelli, M. (2020). El Plan de Salud de Neuquén en el recuerdo de un pediatra. *LM Neuquén*. <https://www.lmneuquen.com/el-plansalud-neuquen-el-recuerdo-un-pediatra-n684387> (Revisado el 5/10/2023).

Di Liscia, M. S. (2009). Notas bibliográficas: *Silencio hospital. Una historia de la salud pública en Neuquén* de Demetrio Taranda, Joaquín Perren,

Enrique Mases, Lisandro Galucci y Fernando Casullo. *Estudios Sociales*, 37(1), 185-188. <https://doi.org/10.14409/es.v37i1.2648> (Revisado el 5/10/2023).

Dirección General de Información Sanitaria (2018). *Libro de indicadores 2017*. <https://www.saludneuquen.gob.ar/wp-content/uploads/2019/08/Libro-de-Indicadores-2018.pdf> (Revisado el 7/10/2023).

Dirección General de Información Sanitaria (2017). *Libro de indicadores 2016*. <https://www.saludneuquen.gob.ar/wp-content/uploads/2019/08/Indicadores-Salud-2017.pdf> (Revisado el 7/10/2023).

Espinosa, C. (2013). Adalberto Pagano, aquel gobernador del Territorio que dejó un conjunto de obras de vigencia actual. Disponible en <http://perfilesespinosa.blogspot.com/>

Ministerio de Salud de la provincia del Neuquén (s.f.). Organización sectorial. El sistema de salud provincial está compuesto por el sistema público de salud, el ámbito privado y el de obras sociales. <https://www.saludneuquen.gob.ar/organizacion-sectorial/>

Ministerio de Salud de la provincia del Neuquén (2014). *El pueblo mapuche y el sistema de salud provincial*. <https://www.saludneuquen.gob.ar/centro-de-saludintercultural/>

Ministerio de Salud de la Provincia del Neuquén (2019a). *Se realizó un encuentro sobre políticas de Salud 2020*. <https://www.saludneuquen.gob.ar/%ef%bb%bfse-realizo-un-encuentro-sobre-politicas-de-salud-2020/>

Ministerio de Salud de la provincia del Neuquén (2019b). *Plan Provincial de Salud 2019-2023, La promoción de la salud, eje de todas las acciones*.

<https://www.saludneuquen.gob.ar/wp-content/uploads/2019/06/Plan-SaludNqn-2019-2023.pdf>

Ministerio de Salud y Desarrollo Social (s.f.). *Módulo 3. Servicios de Salud 2016*. Gobierno de la provincia del Neuquén. <https://www.saludnqn.gob.ar/salasituacion/archivos/publicaciones/para%20pantalla%20modulo%203.pdf>

Rodríguez Garat, C. (2023). Violencia interseccional en lxs cuerpxs-territorios de las mujeres mapuce. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(18), 235-262. <https://antropica.com.mx/ojs2/index.php/AntropicaRCSH/article/view/411>

Salgado, J. M., Gomiz, M. M. & Huilipán, V. (2008). Introducción. La discriminación racial. En: *Informe de situación de los derechos humanos del pueblo mapuce en la provincia del Neuquén*. Neuquén: Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas.

Tuchin, F. (2018). Las grandes desigualdades del sistema sanitario en Argentina. La segmentación y la fragmentación son los grandes problemas de la salud pública: barreras geográficas y culturales dificultan el acceso. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/05/28/planeta_futuro/1527542153_576805.html

UFIS (2020). *Marco de planificación para pueblos indígenas. Proyecto BIRF AR-8853*. http://www.legislaud.gov.ar/pdf/UFIS_2020.pdf

Universidad Nacional de Lanús- UNLa. (s.f.-a). *Sistema de Salud del Neuquén*. Instituto de Salud Colectiva. http://isco.unla.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=334 (Revisado el 7/10/2023).

Universidad Nacional de Lanús- UNLa. (s.f.-b). *Publicaciones de la Sociedad de Medicina Rural del Neuquén (1980-2006)*. Instituto de Salud Colectiva. [http://isco.unla.edu.ar/fondos-cedops/Fondos-del-Centro-deDocumentaci%C3%B3n-Pensar-en-Salud-\(CeDoPS\)/Sistema-de-Salud-deNeuqu%C3%A9n/Publicaciones-de-la-Sociedad-de-Medicina-Rural-delNeuqu%C3%A9n-\(1980-2006\)](http://isco.unla.edu.ar/fondos-cedops/Fondos-del-Centro-deDocumentaci%C3%B3n-Pensar-en-Salud-(CeDoPS)/Sistema-de-Salud-deNeuqu%C3%A9n/Publicaciones-de-la-Sociedad-de-Medicina-Rural-delNeuqu%C3%A9n-(1980-2006)) (Revisado el 7/10/2023).

Vega, G. (2013). *Silencio... hospital*. Proyecto Allen. <http://www.proyectoallen.com.ar/3/?p=3919> (Revisado el 6/10/2023).

SINDICALISMO DOCENTE Y REPERTORIO DE ACCIÓN COLECTIVA EN SANTIAGO DEL ESTERO: CISADEMS ANTE LA PROVINCIALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990-1993)

Gabriela Felisa Amarilla¹

RESUMEN

En el presente trabajo exploraremos y describiremos el impacto que la federalización del sistema educativo tuvo en Santiago del Estero durante el período 1990-1993, enfocándonos en el accionar de CISADEMS (Círculo Santiagueño de Docentes de Enseñanza Media y Superior) para oponerse a la medida. Para ello tomaremos en cuenta tres dimensiones: los sujetos sociales, las demandas/intereses compartidos y las formas de accionar colectivamente, con la finalidad de identificar las estrategias de acción colectiva de CISADEMS. Dividiremos este trabajo en cuatro apartados: en primer lugar, daremos cuenta del contexto político-económico del ámbito nacional e internacional; luego nos detendremos en un breve recorrido situacional de la provincia de Santiago del Estero. Seguidamente, nos enfocaremos en la organización sindical CISADEMS: origen, conformación y principios gremiales, para finalmente textualizar los hallazgos: contexto de identificación, descripción y explicación de las acciones gremiales empleadas por la organización durante el período 1990-1993. En las conclusiones propondremos futuras líneas de acción.

Palabras clave: sistema educativo, crisis provincial, sindicalismo docente (CISADEMS), acción colectiva.

¹ Licenciada en Letras. Universidad Nacional de Santiago del Estero. gabyamarillaperotti@gmail.com. Marzo de 2024.

ABSTRACT

In this paper we will explore and describe the impact that the federalization of the educational system had in Santiago del Estero during the period 1990-1993, focusing on the actions of CISADEMS to oppose the measure. For this, we will take into account three dimensions: the social subjects/actors, the shared demands/interests and the forms of collective action in order to identify the CISADEMS collective action strategies. We will divide this work into four sections: first, we will give an account of the political-economic context of the national and international sphere; then we will stop at a brief situational tour of the province of Santiago del Estero. Next, we will focus on the CISADEMS trade union organization: origin, conformation and union principles, to finally textualize the findings: context of identification, description and explanation of the union actions used by the organization during the period 1990-1993. In the conclusions we will propose future lines of action.

Keywords: educational system, county crisis, teacher unionism (CISADEMS), collective action.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo explora y describe el nacimiento, composición orgánica y la integración a espacios de lucha colectiva del sindicato Círculo Santiagueño de Docentes de Enseñanza Media y Superior (CISADEMS) durante el período 1990-1993, en el marco del macroproceso de ajuste neoliberal en la República Argentina.

No hemos podido encontrar estudios históricos previos que analicen específicamente el accionar gremial de CISADEMS, cuya participación en diferentes momentos de la historia político-institucional fue rescatada de modo somero por algunos pocos investigadores (Auyero, 2002; Barrionuevo, 2013; Ruiz, 2013; Schnyder, 2011; Silveti & Saltalamacchia, 2009; Tenti, 2005) que dieron cuenta de su vasta trayectoria sindical y su activa participación en defensa de los derechos de los docentes y de los

derechos de la ciudadanía en general en Santiago del Estero. No obstante, sí hemos tenido acceso a diversas investigaciones del ámbito internacional y nacional que abordaron la temática del sindicalismo docente en la década del 90 en general, y la transferencia de los servicios educativos en particular: Alonso Brá (1999), Feldfeber e Ivanier (2003), Mauceri y Ruiz (2009), Nardacchione (2015), Perazza y Legarralde (2007), Petitti (2020) y Svampa (2009) son algunos de ellos. Los aportes de estos autores -entre otros que también complementan nuestro soporte teórico referencial- nos han servido para sostener en parte esta investigación ya que nos han resultado de considerable importancia debido a la profundidad en el tratamiento de la transferencia de los servicios educativos y del accionar colectivo de los sindicatos argentinos más representativos.

Durante el primer gobierno de Carlos Menem (1989-1995) se aplicó de forma contundente una serie de reformas que implicaban un ajuste riguroso de índole económica que impactaba en varias esferas, entre ellas la educativa. Este proceso de reforma del sistema educativo, que se objetivó en la Ley Federal de Educación N.º 24.195, fue vehiculado mediante la transferencia operativa de los establecimientos educativos nacionales de nivel medio a jurisdicciones provinciales y municipales, sin el debido traspaso de recursos para su administración. En ese contexto, los sindicatos nacionales y provinciales, específicamente CISADEMS en Santiago del Estero, activaron múltiples formas de acción colectiva – petitorios, marchas, volanteadas, huelgas, acampes-para hacer frente a esta reforma.

En Santiago del Estero, la crisis fiscal generada por estas políticas neoliberales permeó la capacidad de respuestas del gobierno local frente a las demandas legítimas de mejores ingresos, estabilidad laboral, transparencia en las medidas adoptadas, adecuadas condiciones de trabajo etc., planteadas por la mayoría de los sectores sociales. Ante este panorama y debido a su capacidad organizativa previa, CISADEMS se incorpora, además, a este espacio de demanda colectiva con estrategias de lucha que contribuyen a fortalecer el escenario combativo cuyo

corolario fue “El Santiagueñazo” (1993)²: una rebelión masiva que “fue el producto de una escalada en la beligerancia popular que comenzó a principios de 1993 (...) y tuvo a los sindicatos docentes como uno de sus protagonistas” (Auyero, 2002, p. 43).

El presente trabajo explora y describe el impacto que la federalización del sistema educativo tuvo en Santiago del Estero (Argentina) durante el período ya mencionado, enfocándonos en el accionar de CISADEMS para oponerse a la medida. Algunos de los interrogantes que guiaron este trabajo fueron: ¿qué estrategias de acción colectiva utilizó CISADEMS para oponerse a la transferencia de las escuelas nacionales a la provincia?, ¿qué demandas y luchas previas tenía y cómo las articularon con las demandas surgidas del nuevo escenario político?, ¿de qué manera se relacionó con otras organizaciones para consensuar reivindicaciones y fortalecer la lucha? Siguiendo a los sociólogos estadounidenses Charles Tilly y Lesley Wood (2010), entenderemos la acción colectiva como aquella llevada a cabo por un grupo de personas con intereses comunes que deciden dar a conocer a las autoridades sus reclamos mediante formas concretas de acción –aprendidas y recreadas- que pueden incluir huelgas, acampes, marchas, peticiones etc., enmarcadas en manifestaciones públicas de valor, unidad, número y compromiso con la causa (WUNC). En este sentido la esencia de la acción colectiva es contenciosa y su éxito o derrota dependerá de un repertorio de contienda y de la relación que establezca con determinadas oportunidades que se presenten en eventuales estructuras sociales.

Para la identificación de los sujetos participantes, de las demandas y de las formas de acción colectiva, nos apoyaremos en la Teoría de la Movilización de Recursos (TMR) -enmarcada en la Sociología de la Acción- que interpreta el accionar colectivo como una forma de acción racional,

² El Santiagueñazo o Santiagazo como lo denominan algunos autores (Auyero, 2000), fue una importante rebelión popular que tuvo lugar en Santiago del Estero el 16 de diciembre de 1993 debido a múltiples factores sociales, cuyas consecuencias políticas inmediatas fueron la destitución del gobernador Fernando Lobo y la intervención federal a cargo de Juan Schiaretto.

organizada y estratégica (Retamozo, 2010), en contraposición a las teorías funcionalistas que lo consideran como irracional, disruptivo, producto del mal funcionamiento del sistema social, y por lo tanto imposibilitado de generar estrategias orgánicas y racionales (Iñíguez Rueda, 2003). La TMR, afirma Tarrés (1992), considera “el conflicto como parte integrante de la vida social, y la concepción de la acción colectiva como un juego de relaciones de poder” (p. 745), es decir, en clave de práctica contenciosa. Debido a que dichas prácticas contenciosas responden a procesos externos político-institucionales que enmarcan la acción, también apelaremos parcialmente a la teoría de las Estructuras de las Oportunidades Políticas -EOP- (Tarrow, 1997) con el objetivo de explorar y describir las situaciones de apertura institucional que posibilitaron la profundización del accionar de CISADEMS.

Para la elaboración de este trabajo exploratorio, de corte cualitativo, recurriremos a fuentes primarias a través de entrevistas semiestructuradas a informantes clave, tales como dirigentes fundadores de CISADEMS que aún forman parte de Comisión Directiva; también recurriremos a instrumentos de recolección de datos como las guías de observación, que serán completadas durante el desarrollo de reuniones de Comisión Directiva y de Asambleas de Delegados y Afiliados, a las que asistiremos en carácter de observadores con mirada retrospectiva. Y como fuentes secundarias, recurriremos a los documentos del Archivo Histórico de CISADEMS y a periódicos de tirada local: El Liberal, Nuevo Diario; documentos de Dirección de Patrimonio de la Provincia y del Archivo del Consejo General de Educación. Desde una perspectiva sociohistórica, intentaremos acercarnos, a través de la convergencia de múltiples discursos, a este período conflictivo que implicó una radical transformación del sistema educativo argentino.

Para el desarrollo del presente trabajo tomaremos en cuenta tres dimensiones de análisis: los sujetos contenciosos, las principales reivindicaciones y las formas de accionar colectivamente, con la finalidad de identificar las formas de acción colectiva de CISADEMS, que pondremos en estrecha relación con dos categorías teóricas enmarcadas en las EOP propuestas por Tarrow (1997): (1) Las oportunidades y restricciones

cambiantes del sistema son las que producen las aperturas o los cierres en el sistema y permiten o restringen el surgimiento de las acciones colectivas, y (2) La disponibilidad de aliados influyentes que contribuyeron a expandir y fortalecer la lucha. Dividiremos este trabajo en cuatro apartados: en primer lugar, propondremos un recorrido contextual político-económico por el ámbito nacional e internacional; luego haremos una breve contextualización provincial: aspectos político, económico y educativo para después enfocarnos en CISADEMS: origen, conformación, principios gremiales, y su percepción de género; y finalmente textualizaremos los hallazgos: contexto de identificación, descripción y explicación de las acciones gremiales empleadas por la organización durante el período 1990-1993. Dicho recorte temporal responde a que el presidente Carlos Menem, quien había asumido el cargo hacía cinco meses, iniciaba la década del 90 con la instauración de políticas neoliberales de ajuste que también habrían de impactar decisivamente en el ámbito educativo. Y en ese orden, el año 1993 fue clave ya que –a nivel nacional- finaliza la transferencia de los servicios educativos a las provincias; se promulga la Ley Federal de Educación; -y a nivel provincial- se sanciona la Ley Ómnibus 5.986³, y se produce el estallido social en Santiago del Estero.

BREVE RECORRIDO POR EL CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LOS 90

A partir del derrocamiento de Salvador Allende en Chile a manos del dictador Augusto Pinochet (1973), el programa de reformas propuesto por el neoliberalismo se había extendido de manera rizomática a casi todos los países de Latinoamérica (Gentili, 1996), y la Argentina no ha sido la excepción. A principios de la década del 70, el proceso de industrialización presentaba cierta estabilidad y promisión, puesto que el costo de vida

³ La Ley N.º 5.986 denominada Ómnibus fue sancionada el 13 de noviembre de 1993 y mediante ella la provincia de Santiago del Estero se adhería a las leyes y decretos nacionales de reforma del Estado.

registró un notorio descenso y habían aumentado las exportaciones, situación que generó un gran optimismo gubernamental hacia finales de 1973 (Bethell, 2002). Pero esa situación fue abruptamente interrumpida por el Golpe de Estado de 1976, cuyos responsables introdujeron cambios en el modelo económico que modificaron radicalmente la naturaleza del Estado: central, benefactor, proteccionista, protagonista, por la de uno escasamente injerente y participativo. Este proceso, que abarcó tres décadas, cobró su aspecto más implacable en la década del 90 con el menemismo, cuando, a partir de la sanción de la Ley N.º 23.696⁴ de Reforma del Estado, se declara la Emergencia Económica de la Administración Pública Nacional y la emergencia en la prestación de los servicios públicos (Ley 23.697).

Comenzaba así un período político-económico signado por la liberalización del comercio exterior, la flexibilización cambiaria y la privatización de empresas estatales, cuyos orígenes se remontan a los acuerdos de Bretton Woods (1944) y su cara más visible e implacable reflejada en lo que se dio

⁴ La ley 23.696 que declara la Emergencia Administrativa fue promulgada el 18 de agosto de 1989 y en el artículo 1º expresa: “Declárase en estado de emergencia la prestación de los servicios públicos, la ejecución de los contratos a cargo del sector público y la situación económica financiera de la Administración Pública Nacional centralizada y descentralizada, entidades autárquicas, empresas del Estado, Sociedades del Estado, Sociedades anónimas con participación Estatal Mayoritaria, Sociedades de Economía Mixta, Servicios de Cuentas Especiales, Obras Sociales del Sector Público bancos y entidades financieras oficiales, nacionales y/o municipales y todo otro ente en que el Estado Nacional o sus entes descentralizados tengan participación total o mayoritaria de capital o en la formación de las decisiones societarias. Esta ley es aplicable a todos los organismos mencionados en este artículo, aun cuando sus estatutos o cartas orgánicas o leyes especiales requieran una inclusión expresa para su aplicación. El régimen de la presente ley será aplicable a aquellos entes en los que el Estado Nacional se encuentre asociado a una o varias provincias y/o municipalidades, siempre que los respectivos gobiernos provinciales y/o municipales presten su acuerdo. Este estado de emergencia no podrá exceder de un (1) año a partir de la entrada en vigencia de la presente ley. El Poder Ejecutivo Nacional podrá prorrogarlo por una sola vez y por igual término”.

en llamar el Consenso de Washington (1989)⁵. Formaban parte de dicho consenso –ad referéndum de Bretton Woods– organismos internacionales como el BID, el BM, el FMI, la OMC, la ONU, la Unesco, entre otros, quienes instalaron un discurso que calificaba al Estado de ineficiente y corrupto (Murillo, 2012), y a través de las reformas del Estado –primera y segunda generación– se abocaron implacablemente a relativizar y a socavar su función.

En esta línea, el proyecto menemista implicó una reconfiguración integral que lógicamente impactó en todas las esferas del sistema social, entre ellas la educativa. El traspaso de servicios de educación y salud en una primera instancia seguida de la transferencia de vialidad y otros servicios de acción social tenían como objetivo último “achicar” el Estado. Pero en realidad, afirma Oszlack (2000), el resultado fue una aparente reducción del aparato, ya que redujo principalmente su volumen institucional, pero al mismo tiempo adquirió otras responsabilidades como las de contralor de gestión y asignación de recursos, es decir que lo que hubo fue una transformación estatal. Dicha transformación, en sintonía con el monopolio del poder económico y fiscal durante esa época, propició que el Estado nacional anclara “el financiamiento público a acuerdos de transferencia de fondos basados en contraprestaciones, favores políticos, búsquedas de alianzas y aceptación de compromisos” (Oszlack, 2000, p. 16). En este contexto de profundo ajuste estructural, se inicia en la República Argentina en el año 1992 el traspaso de los establecimientos de

⁵ En 1989, los mencionados organismos internacionales acordaron diez instrumentos de política económica para que los países latinoamericanos logaran un crecimiento económico, a saber: “Disciplina fiscal; Gasto público; Reforma fiscal; Liberalización financiera; Cambio competitivo; Liberalización del comercio; Liberalización de la inversión extranjera directa; Privatizaciones; Desregulación; Derechos de propiedad”. Martínez y Soto (2012). El consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. En *Política y Cultura*, número 37, pp. 35-64.

educación media y superior no universitaria⁶, a las respectivas provincias (Ley de Transferencia de Servicios Educativos –LTSE- N° 24.049⁷) para su gestión y administración. Este proceso de transferencia era el correlato del iniciado en 1978 en el marco del último gobierno de facto (1976), durante el cual se transfirieron a las provincias alrededor de 6.500 escuelas primarias, conocidas como Láinez⁸, Supervisiones y Juntas de Calificaciones que hasta entonces dependían del Consejo Nacional de Educación (Petitti, 2020). En aquel momento, al igual que en 1992, las provincias, en su gran mayoría, no estaban en condiciones económicas, técnicas, ni de infraestructura para recibir esta gran responsabilidad: repentina y duradera, que revestía escaso estudio y casi nula planificación (Rodrigo, 2006). Este proceso de reforma del sistema educativo argentino, que se objetivó en la Ley Federal de Educación (LFE) N.º 24.195 del año 1993, y que se ceñía exactamente a los lineamientos del Banco Mundial

⁶ Esta etapa de la transferencia también incluyó a los establecimientos de nivel medio y terciario de gestión privada, así como a los centros educativos para adultos.

⁷ El artículo 1.º de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos, expresa: “Facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1.º de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos, en las condiciones que prescribe esta ley. Se exceptúan las escuelas superiores normales e institutos superiores, tanto estatales como privados, y la ENET N.º 1 'Otto Krause', la Telescuela Técnica y los Centros de Recursos Humanos y Capacitación N.º 3, 8 y 10 de Capital Federal dependientes del CONET. Queda a criterio del Poder Ejecutivo Nacional la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial, previa garantía de financiación”.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448/texto>

⁸ Véase para su profundización en relación con el ámbito nacional: *A cien años de la Ley Láinez*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. 2007. Y, a nivel provincial: Estado, escuela y territorialidad en el Salado medio (Barrionuevo, Amarilla & Luna, 2019) en *Tierras y territorios en el Chaco santiagueño*. Bonetti, Carlos. Comp. Ed. Bellas Alas. pp. 91-131.

(Puiggrós, 2003), adoptó la retórica –no la praxis – de búsqueda de calidad educativa, eficiencia y democratización del sistema, cuando en realidad lo que se buscaba era disminuir el gravamen fiscal del Estado nacional (Rodrigo, 2006), al relativizar su intervención económica en la esfera educativa. De esta manera, el Estado nacional accionaba una doble dinámica: por un lado, descentralizaba sus responsabilidades (económicas y administrativas), y por el otro, centralizaba sus facultades en la toma de decisiones (pedagógico-ideológicas), con lo cual asestaba un certero golpe a la Educación y a los sindicatos puesto que no sólo fragmentaba el sistema educativo sino también, como directa consecuencia, dificultaba la nacionalización de los conflictos y la masividad del accionar sindical en general. Así, los deberes y atribuciones del Estado nacional quedaron establecidos en la LFE, resumidos en cuatro ámbitos nodales de injerencia: “1) el establecimiento de los contenidos básicos comunes, 2) la evaluación de los resultados del sistema educativo nacional, 3) la implementación de programas compensatorios y 4) la capacitación docente” (Rodrigo, 2006, p. 96).

Según investigaciones, esta descentralización del sistema educativo dio prioridad a la política financiera sobre el proyecto educativo, ya que el traspaso se basó en el incremento de la recaudación provincial, que impactó significativamente en las transferencias por coparticipación⁹ a las distintas jurisdicciones (Rodrigo, 2006, p. 95), es decir, que el traspaso se produjo en un contexto económico favorable para las provincias, pero no se pudo sostener en el tiempo debido a las recurrentes caídas de los recursos provinciales por Coparticipación (Nardacchione, 2015).

⁹ La Coparticipación Federal de Impuestos (Ley N° 23.548) es un sistema de recaudación de impuestos y distribución de dichos impuestos entre el Estado nacional argentino y las provincias (distribución primaria), que adoptó rango constitucional en 1994.

ESTRATEGIAS SINDICALES

La doble estrategia del gobierno de *descentralización* y *recentralización* impactó de manera *exitosa* en una primera instancia ya que la transferencia afectó negativamente la capacidad de movilización sindical. Esto sucedió porque se dificultaba la nacionalización del conflicto, y porque los recursos sindicales para movilizar a nivel provincial, en muchos casos, eran exiguos (Nardacchione, 2015), y esto se debía a que cada provincia se enfocaba en sus propios conflictos educativos internos. Pero, como la reforma estaba ligada estrechamente a un profundo ajuste económico-financiero, los problemas educativos generales no tardaron en evidenciarse, y en mayo de 1993, la CTERA¹⁰ intentaba articular los conflictos provinciales para nacionalizarlos: retraso en el pago de los haberes; falta de equiparación salarial (de los docentes provinciales con los nacionales); cifras “en negro” (no remunerativas y no contribuyentes); ausencia de una política educativa coordinada (Nardacchione, 2015), como una manera de unificar y visibilizar a nivel nacional los reclamos del sector docente en general. En efecto, a comienzos de los 90 el rol de la CTERA se asentaba en clave dual: defensa de la Educación en su carácter de docentes y defensa de la actividad sindical en tanto trabajadores, con primacía de lo primero sobre lo segundo, ya que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se focalizaba de manera recurrente y sistemática en la reforma de los estatutos docentes¹¹. Los esfuerzos estaban puestos en atenuar las consecuencias negativas de la reforma que

¹⁰ La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) es la mayor organización sindical docente del país, y nuclea a 24 sindicatos –uno por jurisdicción–. En el ámbito nacional, se alinea con la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA), y a nivel internacional pertenece a la Internacional de la Educación (IE).

¹¹ Un estatuto docente es una norma legal laboral que regula el trabajo docente y que surge en un determinado contexto sociohistórico como resultado de las disputas entre los trabajadores de la educación, el Estado y otros sectores sociales. (Confederación de Educadores Argentinos [CEA], 2010, p. 23). El Estatuto Docente Provincial (Ley N.º 2630) data del año 1967.

avanzaba, al interior del sistema, contra los derechos laborales, precarizaba la situación salarial y profundizaba el desempleo (Nardacchione, 2012). Pero, a partir de la implementación de la LFE (período que excede a los objetivos de este trabajo), las reivindicaciones sindicales *genuinas* –salario, desempleo, precarización laboral, deficiencia en el financiamiento y la infraestructura- comenzaron a articularse con el rechazo al nuevo paradigma neoliberal que imponía “(...) su concepción economicista y elitista, y [generaba] la exclusión de los docentes de la distribución de saberes legítimos y de ciertos ámbitos del mundo educativo” (Nardacchione, 2012, p. 422). Por lo que ahora, los reclamos *técnicos* se fundían con los sociopolíticos, en tanto los sindicatos exigían al Estado un mayor financiamiento educativo que garantizara el derecho irrestricto de todos los ciudadanos a la educación pública.

En este contexto y en sintonía con los reclamos específicamente educativos –que, como más adelante veremos, se amalgamaron con los sociopolíticos provinciales en un contexto convulsionado– el sindicato santiagueño CISADEMS, que para el período que nos ocupa, había dejado de pertenecer a la CTERA¹², calificaba de “desesperante”¹³ la situación de los docentes locales e iniciaba el período 1990 con reclamos puntuales y estrategias de acción colectiva.

La República Argentina tiene un sistema sindical docente cuya historia se fue construyendo a mediados del siglo XX. Actualmente, existen cinco sindicatos nacionales que tienen personería gremial: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA); la

¹² En el año 1988, CISADEMS se aparta de la CTERA porque este sindicato deja de ser una confederación (organización de tercer grado) para convertirse en una federación (organización de segundo grado) y optar solo por un sindicato de base por jurisdicción. En el caso de Santiago del Estero, Sutese (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación) es su sindicato de base.

¹³ En el año 1988, CISADEMS se aparta de la CTERA porque este sindicato deja de ser una confederación (organización de tercer grado) para convertirse en una federación (organización de segundo grado) y optar solo por un sindicato de base por jurisdicción. En el caso de Santiago del Estero, Sutese (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación) es su sindicato de base.

Confederación de Educadores Argentinos (CEA) –organización a la que pertenece CISADEMS–; la Asociación del Magisterio de la Educación Técnica (AMET); UDA (Unión de Docentes Argentinos), y el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) (Perazza y Legarralde, 2007). Estos son los sindicatos que a nivel nacional están oficialmente legitimados para participar de las negociaciones con la patronal: condiciones laborales, incrementos salariales, asuntos previsionales, etc. Como podemos observar, el sindicalismo en nuestro país se caracteriza por una fragmentación que fue creciendo a lo largo del tiempo: por provincia, por niveles, por modalidades, por gestión, aunque aunados por las mismas preocupaciones clave en términos de aspectos laborales, profesionales y previsionales, a las que, según el contexto, se suelen sumar reivindicaciones coyunturales.

¿EN QUÉ SITUACIÓN POLÍTICO-ECONÓMICA SE ENCONTRABA SANTIAGO DEL ESTERO CUANDO SE PRODUJO LA TRANSFERENCIA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS?

Santiago del Estero, fue la primera ciudad fundada (1553) en lo que hoy es el territorio de la República Argentina. Geográficamente, se ubica en la Región Noroeste en un extenso territorio llano de 136. 351 km2 cuyo clima se caracteriza por su aridez y altas temperaturas durante la mayor parte del año, y su población a comienzos de la década de 1990, según datos del Censo Nacional de Población de Hogares y Viviendas (CNPHyV) de 1991, registra una cantidad de 671.988 habitantes, con un total de población estudiantil de 223.491 alumnos distribuidos en 1.710 establecimientos educativos. Actualmente, su número de habitantes ha crecido a 928.097, con una población estudiantil de 288.155 alumnos distribuidos en 2.080 edificios educativos¹⁴.

¹⁴ Argentinos por la Educación. Informe 2020. (<https://argentinosporlaeducacion.org>)

Tabla 1:

Población territorial, estudiantil y unidades educativas de Santiago del Estero (1991 y 2020).

AÑOS	POBLACIÓN TERRITORIAL	POBLACIÓN ESTUDIANTIL	UNIDADES EDUCATIVAS
1991	671.988	223.491	1710
2020	928.097	288.155	2080

Fuente: Elaboración propia con datos del INDEC (1991) y Ministerio de Educación (2020).

El contexto político de esta provincia periférica que enmarcó la descentralización del sistema educativo estuvo caracterizado por una fuerte presencia del Estado con el poder centralizado en Carlos Arturo Juárez, quien, a través de relaciones clientelares, entendidas como “el intercambio personalizado de bienes y servicios por apoyo político en la forma de votos” (Ortiz de Rozas, 2017, p. 129), construyó una fuerza política que lo mantuvo en el poder durante décadas, y que se conoce como “régimen juarista” (Silveti & Saltalamacchia, 2009, p. 131). Con el retorno de la democracia a la Argentina en 1983¹⁵, retoma el poder hasta 1987 cuando, por razones legales que le impedían ser reelecto¹⁶, se ve en la obligación de designar a algún político de su confianza “que le permitiera gobernar desde las sombras. El elegido fue César Iturre (su por

¹⁵ Juárez ya había sido gobernador por primera vez en 1949-1952 durante la presidencia de Juan Domingo Perón. Posteriormente, fue gobernador de la provincia en cuatro períodos: 1973-1976, 1983-1987, 1995-1999 y 1999-2001, cuando renunció para asumir como senador nacional.

¹⁶ La Constitución provincial no permitía períodos de reelección consecutivos, según lo establecía el artículo N.º 123: “El gobernador y vicegobernador ejercerán sus funciones por el término de cuatro años sin que evento alguno pueda motivar su prórroga. No podrán ser reelegidos sino con intervalo de un período, ni sucederse recíprocamente”. Constitución de la provincia de Santiago del Estero. 15 de marzo de 1986. Boletín Oficial, 21 de marzo de 1986.

entonces ministro de Gobierno), quien, una vez en el poder, rompe con el juarismo fundando una línea interna en el PJ (Corriente Renovadora) que gobernará la provincia hasta 1993 (Iturre: 1987-1991 y Mujica: 1991-1993)” (Vezzosi, 2009, p. 136).

Al asumir Carlos Aldo Mujica¹⁷ y su vicegobernador, Fernando Lobo, el 11 de diciembre de 1991, el proceso de reforma del Estado nacional estaba concretándose sin pausa, y Santiago del Estero no había quedado exenta: una de las medidas más drásticas que impactó en todas las provincias en general y en Santiago en particular fue el cierre de los ramales ferroviarios que asestó un fulminante golpe a la economía de las poblaciones del interior provincial. Con este nefasto antecedente, en la provincia se vivían aires de intranquilidad, puesto que también se avizoraba cercana la privatización del Banco de la Provincia y la transferencia de los servicios educativos nacionales (Tenti, 2005), hecho este último que significaba la continuidad de un proceso que se había concretado de manera arbitraria en 1978 con la transferencia de los establecimientos de nivel primario y que había generado “el cierre de establecimientos con la consiguiente pérdida de puestos de trabajo docentes y la superpoblación de escuelas” (Gudelevicius, 2009, p. 15).

Este hecho finalmente se concretó al año siguiente legitimando la preocupación de los docentes y del sindicato CISADEMS, a pesar de que hubo autores que expusieron una mirada diferente al considerar que dicha transferencia “no resultó nada traumática [ya que] los docentes incorporados al orden provincial gozaron de mayores beneficios salariales y asistenciales y se mantuvo la calidad educativa” (Alén Lascano, 1998, p. 251) del sistema educativo anterior. El 17 de junio de 1992 CISADEMS realizaba en la ciudad de La Banda “una multitudinaria manifestación de

¹⁷ De profesión ingeniero, ex rector de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Mujica era ministro de Gobierno de Iturre, y amigo personal. De allí que le confiara el poder. Ver más en Corbalán, Jorge Paulo (2020). César Eusebio del Valle Iturre, constructor de un poder político propio en Santiago del Estero, 1987-1991. Unay, Año1. N.º1.

estudiantes y docentes”¹⁸ en lo que constituiría la primera de innumerables acciones colectivas para oponerse a la LTSE y a la implementación de la LFE, como más adelante desarrollaremos. En efecto, y siguiendo a Luci (2003), la administración en educación durante los 90 presentaba, con algunas modificaciones a lo largo de la década, el siguiente esquema de poder: las decisiones clave en términos de política educativa están a cargo del gobernador y el ministro de Gobierno, Justicia y Culto, y en un segundo peldaño de importancia se ubica la Secretaría de Educación y el Consejo General de Educación (CGE), que administran el sistema educativo según las directivas emanadas de la gobernación. Dependientes del CGE, se encuentran los restantes organismos educativos: Juntas de Calificaciones y Clasificaciones de todos los niveles, y el Tribunal de Disciplina, que fueron intervenidos a partir de la sanción de la Ley Ómnibus en noviembre de 1993 y permanecieron así durante los posteriores gobiernos de Carlos Juárez¹⁹ puesto que durante toda la década del 90 los cargos docentes –y de la administración pública en general– representaron un instrumento político de intercambio y cooptación de voluntades.

Al permanecer intervenidos los organismos educativos, se vulneran los derechos laborales de los docentes puesto que no se producen los llamados a concurso para acceder a cargos y horas cátedra, al respecto una de nuestras entrevistadas, Marta Epstein²⁰, afirma:

¹⁸ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1992 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

¹⁹ En octubre de 2003 –cinco meses antes de la intervención federal en la persona de Pablo Lanusse– mediante Resolución N.º 3252/01/03 del CGE se convocaba “a la docencia en general a elecciones para la normalización del Consejo, de las dos Juntas de Calificaciones y Clasificaciones y del Tribunal de Disciplina” (Memoria 2003, CISADEMS). Actualmente, y desde el año 2015, dichos organismos educativos se encuentran nuevamente intervenidos por el gobierno de Gerardo Zamora.

²⁰ Entrevista realizada por la autora en la sede gremial el 6 de abril de 2022 en Santiago del Estero. Marta Elena Epstein es profesora de Matemática, Física y Cosmografía, y profesora de Música, especialidad Guitarra. Es una de las

“El llamado a concurso no era y no es facultad de las Juntas, es una decisión política que desde el gobierno preferían obviar porque les impedía los favores y el clientelismo político”.

Esta situación es descripta numéricamente por Luci (2003), en relación con la situación de revista docente:

(...) se observa que la última ley de titularización masiva para todos los niveles data del año 1987, razón por la cual solamente el 20% son docentes titulares de sus puestos. El último concurso de directores data del año 1991 y en función del mismo se eligió, según puntaje, a los supervisores del sistema. En lo que respecta a la educación media, el último concurso se remite al año 1983 y en primaria al año 1990. (p. 46)

A este contexto político educativo, donde las normas que regulaban la carrera docente eran transgredidas de manera frecuente y provocaban la precarización ascendente de la profesionalización del sector, se le sumó la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y terciario y la LFE, que pusieron en crisis terminal la situación de la provincia. Y ya para comienzos de 1993, la situación educativa –y la de la provincia en general– se había tornado insostenible por lo que desde CISADEMS expresaban: “Comenzamos el año 1993 con duras y graves medidas gubernamentales, como el cese de docentes contratados”²¹ por lo que el 27 de enero realizaron una “protesta callejera, sin haber cobrado el sueldo de diciembre y el aguinaldo”²².

fundadoras de CISADEMS y ocupó en la institución diversos lugares: secretaria general, secretaria de Prensa, secretaria gremial y vocal suplente. También fue vocal electa del CGE en dos oportunidades. Actualmente, no forma parte de la Comisión Directiva y es consultora eventual de la institución.

²¹ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1993 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros*, 2009.

²² Idem.

A partir de enero y durante todo el año 1993, la provincia vivió un clima de generalizada convulsión y descontento, durante el cual, casi de manera cotidiana, se sucedían marchas, protestas callejeras, volanteadas, petitorios, sentadas, acampes y toda clase de formas de acción colectiva, de las que, generalmente, CISADEMS participaba cuando no convocaba y/o protagonizaba, como más adelante detallaremos.

El corolario de esta situación se produjo cuando el gobernador Mujica “coaccionado por el juicio político -solicitado por ATE²³ y CISADEMS ante la Cámara de Diputados” (Tenti, 2005, p. 87) abandonó su cargo el 27 de octubre de 1993 dejando una provincia virtualmente colapsada y profundamente endeudada. El asesor legal de CISADEMS, Dr. Marcelo Agüero²⁴, interpuso dicho pedido de juicio político al gobernador Mujica por “mal desempeño de sus funciones agravada por la manifiesta incapacidad para ejercer el cargo”²⁵ arguyendo que “es público y notorio que la provincia se encuentra en un estado de abandono, anarquía y desgobierno que se manifiesta en los aspectos financieros, de Educación, de la atención de la salud y en la seguridad jurídica”²⁶, al tiempo que enumera claramente las perjudiciales omisiones y ataques al sector de Educación, entre los cuales destacamos la desnaturalización de la “Ley de Emergencia Educativa”²⁷ [al suspender], los derechos de huelga y los demás

²³ Asociación de Trabajadores del Estado.

²⁴ El Dr. Marcelo R. Agüero es el asesor legal de CISADEMS desde el año 1990, habiendo representado a la entidad en casos de gran relevancia: “No hay dudas de que un hito en la historia legal del gremio fue el juicio político al gobernador Mujica, porque se inscribió en la lucha por recuperar la institucionalidad, fuertemente marcada por el vacío de poder y que perjudicaba principalmente a la educación. Era aplicar y defender la Constitución, que se había sancionado en 1985/86 y cuando yo era presidente de la asamblea constituyente”. Entrevista realizada el 30 de abril de 2022 en Santiago del Estero.

²⁵ Nuevo Diario, 21/10/1993, pág. 9.

²⁶ Idem.

²⁷ Ley N.º 5.957/93 dictada por la Cámara de Diputados de la Provincia, que fue vulnerada por el Decreto N.º 2.143, que “alteró sustancialmente el espíritu de la ley de Emergencia Educativa [...] y ha violado el artículo 7 de la Constitución de la

acordados por la Constitución de la Provincia y el Estatuto del Docente (...) al intimar a los docentes a retomar la actividad bajo apercibimiento de considerarlo abandono de servicio, en un claro cercenamiento al derecho de huelga”²⁸. Esta medida estratégica de CISADEMS, obligó al gobernador a presentar su renuncia para evitar someterse a dicho juicio político, y fue sustituido por el vicegobernador Fernando Lobo, a quien desde la Nación se le “pedía” que implementara una ley de ajuste para reorganizar la provincia porque únicamente de esta manera, recibiría fondos nacionales (Tenti, 2005). Este ajuste se objetivó a través de la Ley Ómnibus N.º 5.986 sancionada el 13 de noviembre de 1993 cuyas disposiciones representaban un letal ataque a toda la estructura social de la provincia en términos de privatización, flexibilización, descentralización y desregulación, disposiciones que se correspondían con las que sustentaba el nuevo orden neoliberal, que en nuestro país estaba representado por la era menemista.

Ante este catastrófico panorama, el 16 de diciembre, harto de tanto avasallamiento e impunidad de la clase dirigente “el pueblo, oprimido por un sistema clientelar y corrupto, con tres meses de sueldos públicos adeudados, con hambre, bronca e impotencia” (Tenti, 2005, p. 99), cobró las calles de la ciudad y protestó abiertamente contra tanta injusticia y arbitrariedad. En esta oportunidad el repertorio tradicional –marchas, huelgas, asambleas, sentadas etc., - ya no tendría el mismo impacto en las clases dirigentes, lo que generó protestas no convencionales de acción directa: saqueos²⁹, incendios, ataques a la propiedad privada, escraches,

Provincia al restringir y privar a los docentes de los derechos que les acuerda la Constitución: el de huelga, el de la protección ante el despido arbitrario y a la estabilidad en el empleo público” (Nuevo Diario, 21/10/93, p. 9).

²⁸ Nuevo Diario, 21/10/1993, p. 9

²⁹ El saqueo se concentró en los domicilios particulares de quienes los manifestantes consideraban responsables de tamaña crisis económica, especialmente Juárez, Iturre y Mujica, además de un extenso listado de dirigentes políticos adeptos. Para profundizar en la temática, ver: Schnyder, C. (2011). *Política y violencia en la Democracia Argentina. La democratización sub-nacional a*

pueblada etc., (Svampa, 2009). Durante todo el día y la noche, en un hecho histórico, la provincia de Santiago del Estero fue escenario de manifestaciones que implicaron el incendio y destrucción de la Casa de Gobierno, el Palacio de Tribunales y la sede de la Legislatura, símbolos de los tres poderes de la Democracia.

La acción gremial contenciosa en Santiago del Estero nunca tuvo el camino allanado, especialmente durante el “régimen juarista”, pero hubo sindicatos que siempre salieron a la palestra más allá de las posibles consecuencias, algunos ejemplos: CISADEMS, ATE, CIPSE³⁰, AMET³¹ etc “organizaciones [que] siempre contaron con una dirigencia dispuesta no sólo a luchar por los intereses gremiales, sino incluso, contra los atropellos políticos autoritarios” (Silveti & Saltalamacchia, 2009, p. 133), que en el caso específico de CISADEMS lo posicionó como el gremio docente más combativo.

EL SINDICALISMO DOCENTE EN SANTIAGO DEL ESTERO: UNA MIRADA DESDE CISADEMS. ORÍGENES DE LA ENTIDAD, CONFORMACIÓN Y PRINCIPIOS GREMIALES

Con el retorno de la democracia a la República Argentina (1983), los jóvenes docentes integrantes del Círculo Santiagueño de Profesores Diplomados, fundado en 1944 con “fines estrictamente culturales y profesionales”³² retomaron sus actividades sindicales después de una extensa proscripción impuesta por la última Dictadura de 1976 y, mediante reuniones asamblearias y votaciones, dieron origen a CISADEMS, “sobre la base institucional del Círculo Santiagueño de Profesores

la luz de las prácticas partidarias y los usos de la policía durante el Juarismo en Santiago del Estero. Tesis doctoral. UNR.

³⁰ Círculo de Prensa de Santiago del Estero.

³¹ Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica

³² Archivo Histórico de CISADEMS. *Historial sintético 1984-2018.*

Diplomados³³, cuyo estatuto fue modificado para “adecuarlo a la Ley N.º 22.105 de Asociaciones profesionales”³⁴.

Dicha reforma consistió, entre otros aspectos, en “ampliar la base de afiliados para abrir la organización a todos los trabajadores de la docencia santiagueña”³⁵, para que la posibilidad de participación sindical no se circunscribiera solamente a los docentes de nivel medio y superior, sino también a los docentes de todos los niveles del sistema educativo: inicial, primario, técnico, especial, adultos etc., con el objetivo de habilitar un espacio plural de interacción en defensa de los derechos docentes. Nuestra entrevistada Marta Epstein afirma al respecto: *“Considerábamos que al retirarse los gobiernos de facto –nacional y provincial- y con los nuevos aires de la democracia, lo mejor para la defensa de nuestra profesión y de los derechos de los docentes en general, era la conformación de un sindicato, entonces surge CISADEMS”*, cuya estructura de Comisión Directiva –con renovación cada tres años– según el Art. 21 del Estatuto de CISADEMS aprobado por el Ministerio de Trabajo de la Nación, es la siguiente:

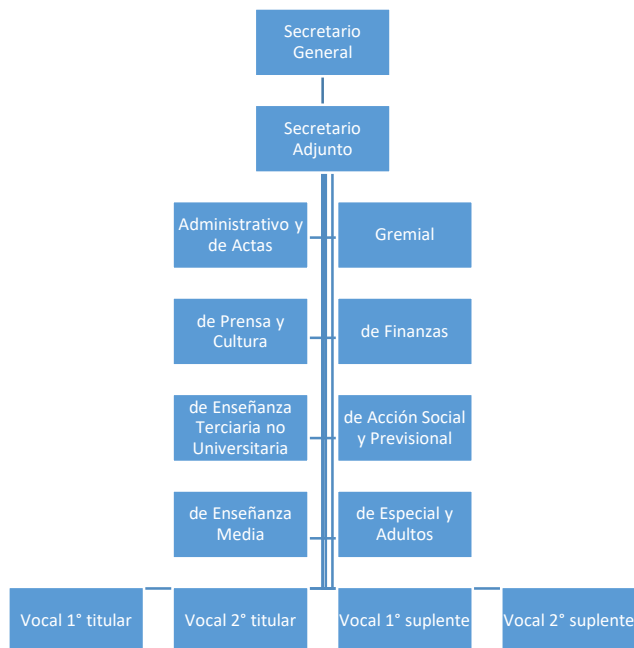
³³ Idem.

³⁴ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1984 en *CISADEMS una historia de lucha, construcción, dignidad y logros*, 2009.

³⁵ Archivo Histórico de CISADEMS. *Historial sintético 1984-2018*.

Figura 1:

Estructura de la Comisión Directiva de CISADEMS según su Estatuto



Fuente: Elaboración propia.

El surgimiento de CISADEMS respondería a dos cuestiones: por un lado a la necesidad de sumar voluntades a la lucha ya que “el poder de los movimientos se pone de manifiesto cuando los ciudadanos corrientes unen sus fuerzas para enfrentarse a las élites, a las autoridades y a sus antagonistas sociales” (Tarrow, 1997, p. 17), y por el otro, debido a “las oportunidades políticas para la intervención de agentes sociales que normalmente carecen de ella” (*idem*), entendiendo las oportunidades políticas como aquellas situaciones políticas externas al sindicato que propiciaron su emergencia como por ejemplo “el cambio en los alineamientos gubernamentales” (Tarrow, 1997, p. 41) producidos, en

este caso, al finalizar un gobierno de facto y comenzar un período democrático. Coherente con sus principios fundadores, tal lo señala una de sus referentes, Rosa María Conca³⁶: *“Defensa irrestricta de la escuela pública y de los derechos de los docentes con total prescindencia político partidaria; con democracia sindical y transparencia en la administración”*, los reclamos se enfocaban en la obtención de:

Salarios dignos, equiparación de los sueldos de docentes provinciales con los nacionales, jubilaciones dignas, bonificación para docentes que debían afrontar gastos de transporte y el pleno funcionamiento de la obra social OSPLAD³⁷. Los paros tenían adhesiones masivas. Un reclamo nacional de la época era la formulación de un nomenclador salarial común para todo el país porque la transferencia de escuelas primarias a las provincias, en 1978, había quebrado la uniformidad de los sueldos que hasta ese año había sido una norma³⁸.

La estrategia de lucha propuesta por CISADEMS bajo la forma de huelga representa “el acto irreductible que subyace a todos los movimientos sociales y revoluciones [que] es la acción colectiva contenciosa” (Tarrow, 199, p. 19) y que, a partir de su constitución como sindicato, pasó a formar parte de su repertorio de confrontación con el poder estatal de turno que intentara vulnerar los derechos de los docentes.

Por aquellos tiempos, el sindicato aún no tenía sede propia, y según nos cuenta nuestra entrevistada Rosa María Conca:

³⁶ Entrevista realizada en el domicilio particular el 21 de abril de 2022 en Santiago del Estero. Rosa María Conca es Lic. En Letras y referente de CISADEMS. Desde su incorporación al sindicato en la década del 80 y hasta 2021 ocupó diferentes cargos en Comisión Directiva: secretaria general; secretaria adjunta; secretaria de nivel terciario; secretaria de prensa y vocalías. También fue vocal electa del CGE.

³⁷ Obra Social Para La Actividad Docente.

³⁸ Archivo Histórico de CISADEMS. *Historial sintético 1984-2018*.

“Nos reuníamos en la biblioteca Sarmiento y luego en el salón que Gastronómicos³⁹ nos prestó, hasta que en 1993 pudimos adquirir – gracias a una administración austera y ordenada- nuestra propia sede de calle Mitre”, en donde actualmente funciona la entidad.

Cuatro años después, en 1988, la entidad obtuvo la Inscripción Gremial, que es la figura jurídica obligatoria y previa a la personería: *“La inscripción gremial ya habilita al sindicato para realizar la actividad sindical y nos legitima como entidad”*, con lo cual el gremio adquiere visibilidad y un posicionamiento en la contienda que le permite crear identidades colectivas, agrupar y movilizar a sus adeptos (Tarrow, 1997) en pos de múltiples, pero aún específicas reivindicaciones, que con el correr del tiempo y el desplazamiento contextual irán cambiando de foco. En ese mismo año CISADEMS, presentó su lista de candidatos en las elecciones para la vocalía del CGE, Juntas de Calificaciones y Clasificaciones y Tribunal de Disciplina de los niveles Medio y Superior y en la modalidad Especial y Adultos, en las que la organización *“venció de manera contundente y logró mayoría en los organismos educativos”⁴⁰*, que ahora también estarían representados por docentes electos.

Durante el mismo período, CISADEMS deja de pertenecer a la CTERA -que buscaba concretar el proyecto del sindicato único por provincia- cuya entidad de base solo sería AESyA⁴¹, a cuyo principal dirigente, unos años más tarde, denunciaría por corrupción y connivencia con el poder político de turno⁴² por lo que el gremio santiagueño fue apartado por la CTERA (Nardacchione, 2015).

Al comenzar 1990, la crisis salarial se había profundizado, así como el ineficiente funcionamiento de la obra social OSPLAD que poco a poco

³⁹ Unión de Trabajadores del Turismo, Hoteleros y Gastronómicos de la República Argentina (UTHGRA).

⁴⁰ Archivo Histórico de CISADEMS. *Historial sintético 1984-2018*.

⁴¹ Agremiación de Educadores Santiagueños y Afines.

⁴² La Nación, 24/4/93.

dejaba sin cobertura de salud al sector docente, por lo que CISADEMS “en asamblea del 12 de febrero dispuso paro por tiempo indeterminado (...) y el 15 de febrero se llevó a cabo la primera movilización de docentes nacionales y provinciales en la que se adelantó que, de no mediar una pronta solución, no se iniciarían las clases”⁴³. Y a modo de profundizar y visibilizar su reclamo, el gremio convocó a otros sindicatos nacionales – con sedes en la provincia-: UDA⁴⁴, AMET y ADYCO⁴⁵ para formar un frente intergremial docente, cuyas asambleas:

“colmaban la capacidad de nuestra sede gremial y se caracterizaron siempre por un funcionamiento plenamente democrático que garantizaba la libre expresión y participación de todos” (expresa Marta Epstein).

Siguiendo a Tarrow (1997), aunque generalmente los movimientos sociales esgrimen sus desafíos contra las autoridades o las élites de manera disruptiva y pública, también, como en este caso, el planteo “puede aceptar la forma de resistencia personal coordinada o de afirmación colectiva de nuevos valores” (p. 22), con la finalidad de conquistar más adeptos y atraer la atención de sus oponentes. Ese mismo año, continúa Epstein, CISADEMS accede a la convocatoria de la Confederación de Educadores Argentinos (CEA)⁴⁶ y se convierte en su entidad de base: “Nuestro anhelo de formar parte de una organización nacional comenzaba a concretarse y nos daba más fuerza para luchar en

⁴³ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1990 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

⁴⁴ Unión Docentes Argentinos

⁴⁵ Consultadas sobre el significado de las siglas, Marta Epstein y Rosa María Conca no lo recordaban, por lo que la consulta se extendió a otros miembros de CD, sin resultados positivos.

⁴⁶ La Confederación de Educadores Argentinos (CEA) es un sindicato con Personería Gremial N.º 1716, que agrupa a 26 organizaciones sindicales con representación en 15 jurisdicciones del país. Es una entidad de tercer grado por ser una confederación de sector.

un contexto provincial casi feudal en el que el empleo público era la única salida laboral y la docencia sufría, como ningún otro sector, los efectos del clientelismo político”.

También 1990, fue el año cuando las autoridades del sindicato tomaron contacto con el Dr. Marcelo Agüero –a quien entrevistamos brevemente– con el objetivo de la obtención de la personería gremial (PG):

“Yo asesoraba a varios gremios y el sindicato me consultó para obtener la personería gremial y allí se inició mi asesoramiento hasta lograr su obtención. Asesorar para lograr la personería gremial fue una lucha y un desafío como profesional, porque era vencer todos los obstáculos legales que se generaban desde el poder, para impedir regularizar y legitimar el gremio como tal”.

En diciembre de 1995, la entidad obtuvo la personería gremial que significó para el gremio:

“La posibilidad de mostrar a la comunidad que éramos el gremio más representativo y reconocido jurídicamente. La personería gremial posibilita al sindicato formar parte de negociaciones colectivas de trabajo, por lo que si se concretara la paritaria provincial -como lo dicta la ley- CISADEMS debería estar presente por tener PG y en consecuencia ser el más representativo”⁴⁷.

Esta instancia legal otorga al sindicato un posicionamiento clave en la contienda, ya que enfrenta a su adversario desde un lugar de jerarquía axiológica de reconocimiento institucional. Al año siguiente, en 1991, la situación salarial y laboral había continuado su camino de precarización, por lo que el sindicato iniciaba el año con reclamos específicos y con estrategias de acción colectiva: “En asamblea extraordinaria del 15 de febrero, CISADEMS elaboró un plan de lucha consistente en asambleas

⁴⁷ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1991 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros*, 2009.

escolares a partir del 1 de marzo; asamblea general el día 2 en el local gremial, y concentración y marcha el mismo día”⁴⁸ para oponerse a la situación de relegamiento. Consultada Epstein sobre la forma de convocar a las asambleas y a las medidas de fuerza, expresó:

“Las asambleas eran convocadas en aquella época mediante los diarios –El Liberal y Nuevo Diario- de forma gratuita, excepto las asambleas ordinarias, que se realizan una vez al año con veedores del Ministerio de Trabajo, que deben salir en recuadro y por lo tanto hay que pagar ese servicio. Y en cuanto a las huelgas y marchas, también eran convocadas a través de los diarios en formato noticia mediante grandes titulares puesto que eran momentos de mucha actividad sindical en general de la que los medios no podían abstraerse”.

Otra estrategia empleada, fue formar un frente docente integrado por SADOP⁴⁹, ADUNSE⁵⁰, y Agrupación de Maestros Independientes con la finalidad de aunar voces y visibilizar reivindicaciones en común, cuyo eje vertebrador era el incremento del presupuesto para educación que garantizara el normal y eficiente funcionamiento del sistema. Como al iniciarse el ciclo lectivo de 1992 la situación salarial y laboral prácticamente no había registrado cambios estructurales, el sindicato, junto a otros gremios docentes: SADOP, Autoconvocados y Agrupación de Docentes Primarios presentaron un documento para pedir inmediata solución a las siguientes problemáticas: “a) Urgente acondicionamiento de los edificios escolares, en especial sanitarios, por el problema del cólera. b) Control sanitario y mantenimiento de los locales escolares con provisión de los materiales para garantizar el buen estado de aquellos. c) Recomposición salarial porque el promedio de los sueldos docentes no

⁴⁸ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1991 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

⁴⁹ Sindicato Argentino Docente Privado.

⁵⁰ Asociación de Docentes Universidad de Santiago del Estero.

alcanza a cubrir el 10% de la canasta familiar”⁵¹. La “campana” (Tilly & Wood, 2010) es uno de los elementos que caracteriza a los movimientos sociales y que consiste en este esfuerzo constante y organizado para poner en conocimiento de las autoridades competentes las reivindicaciones colectivas.

En marzo del mismo ciclo lectivo, las vocales electas de CISADEMS en el CGE dieron a conocer a la docencia la labor de gestión concretada; al tiempo que desde el gremio, al conocer la sanción de la LTSE, sus dirigentes comenzaron a visitar las escuelas nacionales para informar a los docentes sobre la inminente concreción de la transferencia a la provincia, y de esta manera habilitar espacios de interacción y debate sobre una situación que estaba próxima a materializarse y que implicaba serios riesgos para el sistema educativo provincial, por lo que el 23 de junio “se resolvió realizar un paro de 48 horas sin asistencia a los lugares de trabajo, en todos los niveles y jurisdicción nacional o provincial y apoyar las acciones que las escuelas normales desarrollen contra la transferencia a la provincia”⁵², en lo que constituiría la primera de una extensa y ascendente acción colectiva durante todo el año en rechazo a la LTSE, con las siguientes modalidades: huelgas sin asistencia a los lugares de trabajo, marcha de antorchas, concentraciones en espacios públicos, asambleas en las escuelas, petitorios.

El empleo de esta amplia gama de estrategias de confrontación, es otro de los elementos que identifica a un movimiento social y hace referencia a su repertorio de acción colectiva (Tilly & Wood; 2010). En este caso, CISADEMS construyó, aprendió y reelaboró a lo largo de su trayectoria sindical, un repertorio cuyas características generales responden al modelo Cosmopolita, Modular y Autónomo propuesto por Tilly (2005): Cosmopolita porque puede atender “un amplio rango de objetivos y asuntos”, incluidas las problemáticas nacionales, como la transferencia del

⁵¹ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1992 en *CISADEMS una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

⁵² Idem.

sistema educativo y la LFE; Modular ya que las mismas formas de acción colectiva pueden ser empleadas para diferentes reivindicaciones, desde recomposición salarial hasta pedido de renuncia de un gobernador; y Autónomo porque CISADEMS “habla”, en nombre de todos sus afiliados. La permanente reactualización de este tipo de repertorio de acción colectiva fortaleció al gremio y le permitió posicionarse estratégicamente en la lucha. Este período fue evaluado por el sindicato como “un año de penurias, aflicciones y postergación extrema de la Educación”⁵³, situación que se había agravado por la transferencia del sistema educativo nacional a la provincia, por lo que 1993 habría de ser un año especialmente convulsionado y emblemático para el sindicato en particular y para la provincia en general, según lo expresa Epstein:

“En 1993 el ajuste había recrudecido así que en enero arrancamos con marchas dado que, en un contexto político-económico de profunda crisis, la Nación había transferido todos los colegios secundarios y profesorados a las provincias, sin los recursos necesarios. Las condiciones laborales eran extremadamente desiguales: mientras los docentes transferidos se incorporaban a la planta provincial titularizados masivamente y con mayores sueldos; los docentes provinciales presentaban una situación laboral inestable de contratos e interinatos, y estaban salarialmente relegados”.

La elección de una marcha como recurso de acción colectiva, no sólo obedece a la intención de interrumpir u obstruir la cotidianidad de otros sujetos sociales (Tarrow, 1997) para llamar su atención, sino también como una forma de producir una “demostración de valor, unidad, número y compromiso (WUNC)” de sus actores con la lucha (Tilly & Wood, 2010, p. 25).

Como ya lo mencionáremos, esta crisis del sistema educativo se enmarcaba en un contexto sociopolítico provincial de ajuste económico y de profunda corrupción de sus dirigentes, que puso en jaque a toda la estructura social de la provincia en donde el sector educativo fue, quizá, el

más perjudicado: cesantía de los docentes contratados e interinos –la mayoría de los docentes santiagueños revestían esa situación laboral–; salarios bajísimos y sin ser abonados durante tres meses consecutivos; infraestructuras deficientes y con aulas superpobladas; derogación de las normas vigentes de incompatibilidad laboral; embates contra el Estatuto Docente; precarización del sistema de salud docente –OSPLAD–; atropello institucional –intervención a los organismos educativos–. Ante este desalentador panorama CISADEMS amplió su repertorio de estrategias colectivas de defensa, de las cuales, la huelga fue la más recurrente y eficaz puesto que la no asistencia a las escuelas también impactaba y movilizaba a las familias cuyos hijos no estaban recibiendo la educación que el Estado debía garantizarles. Conca, dice que en este año tan conflictivo:

“(...) de intensa actividad sindical con múltiples acciones de todo tipo: movilizaciones, acampes, asambleas permanentes, sentadas, paros, etc., surge la Intergremial Docente el 26 de febrero de 1993 que nucleaba a CISADEMS, SADOP, AMET y Autoconvocados –separados de AESyA cuya convocatoria y representatividad habían disminuido notablemente. Y luego el 21 de octubre, se conforma el Frente de Gremios en Lucha, es decir los gremios docentes se unen con sindicatos de otras áreas”.

En una clara decisión estratégica de aprovechamiento de los cambios en las estructuras de oportunidades políticas respecto de la “disponibilidad de aliados” (Tarrow, 1997, p. 50) con quienes comparten las mismas reivindicaciones en la lucha contra el poder.

El sindicato en reiteradas oportunidades se unió a otros sindicatos –docentes y no docentes- porque, afirma Conca:

“CISADEMS siempre ha tenido una actitud de unificar luchas, (...) y en general estas alianzas han sido fructíferas y efectivas en el momento de la coyuntura, pero después se hacía difícil sostener procesos reivindicativos porque siempre algunas de las

organizaciones terminaban acercándose demasiado al gobierno de turno, lo que iba en contra de nuestro principio de total prescindencia político-partidaria”; entonces paulatinamente se iba produciendo la desintegración frentista.

Diciembre se avizoraba hostil y violento; el pueblo ganó las calles de la ciudad y CISADEMS, con sus dirigentes a la cabeza, también estuvo presente en ese día histórico, que se constituyó en la primera manifestación de una cadena de estallidos sociales en varias provincias (Nardacchione, 2015) y que habría de cambiar no solo el panorama político y la estructura del Estado provincial, sino también las formas de reclamar e interpelar a los dirigentes políticos.

En nuestro país, la sindicalización es libre y cualquier grupo de trabajadores, por pequeño que sea, puede obtener una Inscripción Gremial, no así la Personería Gremial, que es otorgada por el Ministerio de Trabajo de la Nación al sindicato de mayor representatividad, que lo habilita –entre otros aspectos– a representar al sector ante sus empleadores/Estado en negociaciones colectivas.

Con el retorno de la democracia en 1983 y específicamente a partir de 1989 –con el surgimiento de la globalización– “el sistema educativo y las reformas que demandaba resultaron ser uno de los temas centrales de la agenda política”⁵⁴ en efecto, en el proceso de esa reforma estructural, el sector docente resultó damnificado y como consecuencia se organizó sindicalmente en defensa de sus derechos profesionales. Hasta 2010, “el 45% de los docentes”⁵⁵ estaban agremiados como una manera de oponerse legítimamente a la vulneración de sus derechos laborales y a la precarización social de su profesión, flagelos que aún hoy deben seguir enfrentando y que, seguramente entienden, estar agremiados les proporciona una mayor democratización profesional.

⁵⁴ Revista de la Confederación de Educadores Argentinos, 2010, p. 33.

⁵⁵ Idem.

LA IGUALDAD DE GÉNERO, UNA CUESTIÓN DE COMPROMISO

A partir de la segunda mitad del S XX, especialmente durante la apertura democrática en 1983, que coincide “con la normativa de las Naciones Unidas acerca de considerar al período 1975-1985 como la década de la mujer” (Bonaccorsi & Carrario, 2012, p. 130); ellas comenzaron a evidenciar un rol de mayor participación en la vida político partidaria; de mercado y político sindical. En este último caso, los cargos jerárquicos de la conducción sindical en general eran ocupados en su gran mayoría por varones siguiendo el modelo de participación de Estructura Específica (Pascal, 2010), que proponía lugares periféricos de actuación femenina para “no entorpecer” (p. 30) la actividad desarrollada por los varones, de tal suerte que las mujeres estuvieran marginadas de los lugares en donde se trataban temas sensibles y se tomaban las decisiones.

Estas prácticas discriminatorias obedecían a la concepción del “ideal femenino construido en los siglos XVII y XVIII en las sociedades europeas” (Záttara, 2010, p. 17) donde la condición de mujer estaba asociada con la maternidad, el amor, la protección, y el espacio que habitaba –en el que podía tomar decisiones domésticas– se reducía al hogar.

Con el advenimiento del período democrático, Marta Epstein, junto a otros colegas deciden dejar atrás la antigua institución que los agrupaba (Círculo de Profesores Diplomados), cuyos proyectos eran meramente socioculturales, y convertirse en sindicato (CISADEMS) para reivindicar la profesión docente y la escuela pública. Este compromiso institucional, organizado y formal requería también un mayor compromiso que implicaba para las mujeres la triple jornada: doméstica, laboral y sociopolítica, Marta Epstein lo asumió “sin dudarlo” ya que “la necesidad de trascender lo privado de su hogar en búsqueda de la transformación”, estaba directamente relacionada con la obtención de una mayor participación ciudadana (Únzaga, 2013); y con la posibilidad de ocupar un lugar estratégico en la contienda.

De estatura baja, pasos “cortitos” pero firmes; mirada escudriñadora; pensamiento criterioso y medurado –en donde la perspectiva política tiene un lugar preponderante–; voz aguda y discurso claro y organizado, Marta

Epstein me recibe en las instalaciones de CISADEMS, “su otra casa”, y de manera dispuesta –aunque interrumpida por la consulta de algunos miembros de CD que estaban organizando una de las tantas Jornadas de Lucha– se sienta a la mesa de entrevista a responder una de varias preguntas, entre ellas la de por qué CISADEMS, a diferencia de la realidad sindical en general y docente en particular, se caracterizó por tener en la conducción mayoría femenina:

“No considero que hayan sido pocos los varones que ocuparon la Secretaría General si tenemos en cuenta la proporción de mujeres que conforman el universo de la docencia, profesión que durante mucho tiempo ha sido considerada eminentemente femenina”.

De hecho, esta tradicional concepción sinecdótica de la docencia a la que alude Epstein “se proyecta como continuidad de las determinantes culturales y aparece la maestra como la madre educadora. Pero también actúa de ruptura [ya que] la docencia significó la posibilidad para salir a la lucha, a la participación, a la vida pública” (Bordegaray, 2010, p. 60) al representar un espacio que habilita a las mujeres a posicionarse en la vida pública desde otro lugar que no fuera el doméstico, para poder participar de la vida ciudadana.

“Por otro lado, -continúa Epstein- no es que faltaran docentes varones como para acceder a los cargos de conducción, sino que tal vez la mayoría de los afiliados eran profesionales universitarios –abogados, ingenieros, médicos, arquitectos etc.,– que se desempeñaban como docentes porque posiblemente escaseaban profesores de ciertas disciplinas como por ejemplo de Química. Estos profesionales que sólo tenían algunas horas cátedra y que quizá no vivían de la docencia, no disponían de tiempo para ocupar un cargo de conducción ya que lo destinarían al ejercicio privado de su profesión. Pero, es cierto que en las comisiones directivas sucesivas hemos sido las mujeres las que hemos sostenido y llevado

adelante toda una vida sindical, iniciada en medio de un régimen como el juarista, muy complicado y difícil”.

Este escenario complejo no disminuyó sus motivaciones, sino que fortaleció su lucha en defensa de los derechos docentes.

Para cuando en 2002 se sancionó la Ley N.º 25.674 de Cupo Femenino Sindical, que establece la participación de mujeres en los cargos electivos y representativos del sindicato (30%), CISADEMS, fundado en 1984, registraba ya una amplia trayectoria de mujeres sindicalistas que habían ocupado la Secretaría General –cargo de conducción y mayor jerarquía institucional–. De hecho, en cuarenta años de vida institucional, hubo sólo cuatro secretarios generales varones –uno de ellos ejerce el cargo en la actualidad–. Consultada también Rosa María Conca al respecto, expresó:

“En CISADEMS nunca hubo discriminación por sexo, es decir tanto hombres como mujeres pudimos realizar las mismas actividades y tuvimos las mismas oportunidades de acceder a cargos de conducción. ¿Por qué siempre fuimos mayoría las mujeres? Bueno... las cosas se produjeron naturalmente, seguramente aparecieron mujeres con las condiciones necesarias para ejercer esos roles y como no había ningún impedimento, ni censura, ni limitaciones de ningún tipo, lo pudieron concretar; en la actualidad hay muchos varones que integran CD, incluida la Secretaría General”.

En una sociedad tradicional y androcéntrica como el Santiago del Estero de principios de los 90, CISADEMS practicaba el modelo estratégico –superador del anterior– de Estructura Principal (Pascal, 2010, p. 30) que concibe una participación efectiva de la mujer, en lugares visibles y de toma de decisiones político-sindical. Por aquel entonces, casi todos los gremios docentes provinciales (o de base) eran conducidos por hombres: SADOP, AMET, AESYA, UDA, SUTese e inclusive los Autoconvocados Docentes –rama disidente de AESyA–, situación que no contrastaba con la del sindicalismo en general, tanto en el ámbito provincial como en el nacional, un ejemplo de ello sería la Confederación General de

Trabajadores (CGT), que desde su creación en la década del 40, solo en una oportunidad fue conducida por una mujer (Ayala, 2020). Tanto para Marta Epstein como para Rosa María Conca, el acceso a la Secretaría General y a otros cargos de la estructura dirigenal, así como su participación ininterrumpida en el gremio, consideramos, puede deberse a la confluencia de diversos factores: personales (capacidad de liderazgo), familiares (contexto de acompañamiento), profesionales (docentes militantes) y sindicales (mayoría de colegas mujeres en CD), aspectos que representan la condición de posibilidad del ejercicio irrestricto de la militancia sindical. Dejamos abiertos los siguientes interrogantes emergentes que serán abordados en trabajos posteriores: ¿Qué otros factores operaron como facilitadores del acceso a la conducción sindical?, ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad que coadyuvaron a la construcción de liderazgos? y ¿de qué manera gravitó la condición de género en la construcción de poder?

En la actualidad, “se estima que en el sindicalismo argentino [en general] sólo el 18% de las mujeres ocupan cargos de conducción. De ese número 74% corresponde a áreas de igualdad, género, cultura o servicios sociales. Sólo el 5% de las máximas conducciones de sindicatos son mujeres” (Ayala, 2020), lo que revela la continuidad, ya en el siglo XXI, de un bajo porcentaje de mujeres sindicalistas en cargos de conducción. Es decir que, asistimos a una realidad que, a pesar de las conquistas sociales femeninas en general, y sindicales en particular, todavía hay espacios de poder donde se toman decisiones, que resultan de difícil acceso para la mujer, como lo son los cargos de conducción sindical. En ese aspecto, CISADEMS representa un espacio de democratización de roles en términos genéricos de igualdad de participación y oportunidades de conducción en donde las relaciones de poder entre hombres y mujeres se dirimen en clave de liderazgo, compromiso y convicción.

CISADEMS EN ACCIÓN

A las 9.20, una de las integrantes de CD toma el megáfono y arenga a los presentes para que bajen a la calle (Av. Belgrano). Una vez allí

se da inicio a la marcha: la camioneta con el sonido adelante, lanqueada por los locutores, quienes tienen el guion en la mano. Inmediatamente detrás de la camioneta se ubica el pasacalle más grande con la leyenda: NO A LA EDUCACIÓN INTERVENIDA.

Jornada de lucha: 27 de mayo de 2022.

Comenzaba el año 1990 cuando CISADEMS emprendió un plan de lucha que intentaba dar respuestas concretas a reclamos específicos y clave que, como veremos, se repetirían a lo largo del tiempo, con algunas variantes según el contexto político: “Rechazo de las sumas fijas por cuanto atentan contra el salario real; recomposición salarial que permita al docente vivir y jubilarse dignamente; presupuesto para educación que garantice la ejecución de una política coherente y fortalezca la escuela pública; funcionamiento pleno de las obras sociales”⁵⁶. Estos reclamos siempre estaban acompañados por un repertorio de acciones llevadas adelante “por interacciones entre personas y grupos antes que como una performance individual” (Tilly, 2000, p. 6), cuya finalidad era posicionar sus reclamos en lugares visibles para que el gobierno de turno respondiera con soluciones concretas.

Al finalizar el gobierno de Iturre e iniciar el de Carlos Mujica, a comienzos de 1992, el panorama de carencias en el ámbito educativo no había cambiado en absoluto y por el contrario, se había agravado, pues ya se conocía la decisión del gobierno nacional de transferir los servicios educativos a las provincias, y la sanción de la Ley Federal de Educación. Al respecto Marta Epstein comenta:

“Como avizorábamos lo que se venía con la transferencia del sistema educativo a las provincias, CISADEMS salió a la calle con un megáfono, en pleno enero, para dar una clase pública en inmediaciones del mercado Armonía. Alertábamos que la

⁵⁶ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1990 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros*, 2009.

transferencia iba a ser un proceso caótico porque la infraestructura administrativa no estaba preparada para recibir a semejantes escuelas inmensas como la Comercio Antenor Ferreyra, la Comercio de Sumampa, las escuelas Normales, el Colegio Absalón Rojas, todas las escuelas Técnicas y las Artísticas; todo eso iba a ser transferido –y lo fue– a la administración provincial en un contexto de ajuste, con sueldos miserables, con falta de presupuesto provincial. Y hoy, después de treinta años, todo el mundo sindicaba que la transferencia ha generado un grave perjuicio porque ya no hay un sistema educativo nacional, que fue orgullo en el mundo, ahora hay 24 sistemas, con el agravante de que en muchas provincias estos sistemas son administrados con características feudales y profunda desigualdad”.

El instrumento de aplicación efectiva de este traspaso sería la Ley Federal de Educación. CISADEMS *“realizó una marcha por la ciudad y adelantó que iniciará una campaña en defensa de la escuela pública, que consistirá en la recepción de firmas para elevar un petitorio en repudio de la Ley Federal de Educación que tiene media sanción en el Senado”*⁵⁷, se sucedieron múltiples formas de acción colectiva que respondían a determinados contextos políticos.

Tarrow (1997), afirma que “las estructuras del Estado crean oportunidades estables, pero son las oportunidades cambiantes en el seno de los Estados las que ofrecen oportunidades” (p. 50). Para la actuación de los movimientos sociales; así advertimos que CISADEMS ante esta disposición nacional considerada –según las afirmaciones de Epstein– *“arbitraria, inconsulta y perjudicial”* para el sistema educativo provincial, responde con un amplio repertorio de acción colectiva: iniciaron el abanico de acciones con una marcha hacia la Casa de Gobierno para entregar *“un petitorio a las autoridades”*, en el que se solicitaba audiencia para discutir la problemática docente del momento. El mes de junio fue testigo de una marcha de las antorchas bajo el lema “La docencia unida en defensa de la

⁵⁷ El Liberal 4/7/92.Tapa.

educación”⁵⁸; el adjetivo “unida”, estratégicamente empleado, en este caso tenía dos referentes: por un lado aludía al Frente Electoral de Docentes Provinciales (FED) conformado por CISADEMS y la Agrupación de Docentes Primarios y Pre-Primarios con fines electorales, y por otro lado, aludía a la docencia en general, que seguramente se sintió convocada y contenida en el significado del lexema “unidad”. Estas maneras de expresarse mediante grupos, pancartas con eslóganes y banderas distintivas constituyen declaraciones de unidad, coraje, cantidad y compromiso (Tilly & Wood, 2010), categorías que generalmente operan combinadas y constituyen un lenguaje particular con el cual la sociedad en general ya está familiarizada.

Los paros se sucedieron de manera frecuente con las ya conocidas reivindicaciones: “Pago de sueldos de julio; medio aguinaldo; recomposición salarial y rechazo a la transferencia de escuelas nacionales a la provincia”⁵⁹. El FED, junto a otros gremios –Conadu⁶⁰, Soeme⁶¹, SADOP y Autoconvocados- *“resolvió un paro sin asistencia a los lugares de trabajo por 24 horas, medida coincidente con las entidades que agrupan a los docentes en todo el país. [...] Porque la transferencia de las escuelas nacionales sin presupuesto limita severamente las posibilidades de sostenimiento de la educación pública santiagueña y hace prever mayores dificultades”*⁶².

En noviembre del mismo año, CISADEMS recibió al secretario general de la CEA, cuya presencia en la provincia respondía a “los problemas que afectan a la educación pública, [como] la transferencia de los servicios educativos a las provincias; los servicios del OSPLAD, y la falta de pago de haberes a los docentes provinciales”⁶³, entre otras problemáticas que

⁵⁸ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1992 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Federación Nacional de Docentes Universitarios.

⁶¹ Sindicato de Obreros y Empleados de la Minoridad y la Educación.

⁶² El Liberal, 15/7/92. Página 9.

⁶³ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1992 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

aquejaban al sector. En febrero de 1993, CISADEMS se une a otros gremios docentes –SADOP, AMET, Autoconvocados, Sindicato de Maestros- y conforman la Intergremial Docente que convoca a “un paro a partir del 1° de marzo y un acto público en la Plaza del Maestro”⁶⁴ en defensa de la escuela pública. Cuando en abril el gobernador Carlos Mujica en su discurso de apertura del período ordinario de las sesiones de Diputados no propone ninguna solución al conflicto docente, inmediatamente la Intergremial Docente realizó “un acto público [y] movilización que culminó en la Legislatura donde se entregó un petitorio. En tanto continuaba la huelga docente y se comenzó a convocar a los padres de alumnos de las distintas escuelas”⁶⁵. A fines de octubre del mismo año, nos dice Rosa María Conca:

“Ante el descontento generalizado de una sociedad vulnerada y decepcionada por sus dirigentes políticos, surge el Frente de Gremios en Lucha (FGL) integrado por CISADEMS, SADOP, AMET, ATE, SOEME, Obras Sanitarias, Judiciales, Vialidad, Uteps⁶⁶, Círculo de la Prensa y otros gremios de múltiples sectores que veían también la necesidad de agruparse para fortalecer la lucha y porque ya no quedaba sector sin verse perjudicado por las extremas medidas de ajuste impuestas por el gobierno”.

A mediados de noviembre, cuando ya la Ley Ómnibus había sido aprobada, el FGL nuevamente salió a las calles, esta vez acompañado también por “un amplio sector de la Iglesia”⁶⁷ para pedir su derogación, así como “el pago de sueldos de agosto, septiembre y octubre que aún adeudaba el gobierno”⁶⁸. Una de las dimensiones de la teoría de la EOP,

⁶⁴ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1993 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

⁶⁵ Idem.

⁶⁶ Sindicato Unión de Trabajadores Estatales Provinciales de Santiago del Estero.

⁶⁷ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1993 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

⁶⁸ Idem.

enmarcada en la TMR, tiene que ver con la posibilidad de cambios en las estructuras del contexto político que permiten una mayor apertura de acción, como “la disponibilidad de aliados influyentes” (Tarrow, 1997, p. 157), que manifiesten su apoyo ante la opinión pública. En el caso específico de CISADEMS, concretar una alianza con otras entidades gremiales docentes; con entidades gremiales de otros sectores; convocar la presencia de la autoridad sindical nacional; recibir el acompañamiento de la Iglesia y de los padres de los estudiantes, constituyen un recurso externo que contribuye a fortalecer el escenario contencioso en términos de una mayor apertura para instalar y profundizar la urgencia de los reclamos en común. La existencia de algunos aliados inesperados o anteriormente inactivos (Tarrow, 1997) facilita la popularización y la visibilidad de los reclamos, no sólo en el ámbito político, sino también a nivel social en general. La lucha se nutre y se masifica, y “obliga” a los interlocutores a poner atención a sus demandas.

En diciembre de 1992, ante la transferencia de los servicios educativos, la entidad sindical presentó “un proyecto en la Cámara de Diputados para que los docentes provinciales de nivel medio y terciario fueran titularizados”⁶⁹, puesto que la mayoría era contratado, figura que no estaba “prevista en la legislación vigente y que origina inestabilidad y precariedad jurídica”⁷⁰; situación desventajosa para los docentes provinciales, ya que los docentes transferidos desde la Nación revestían la figura de titularidad. Cuando a fines de 1993, desde las bases, CISADEMS se hace eco de la gravísima situación político educativa que estaba lacerando a la provincia debido a los continuos desatinos de la clase dirigente, cuyos efectos los padecía la estructura social más vulnerable, decide pedir “juicio político al gobernador Mujica por incapacidad para

⁶⁹ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1992 en *CISADEMS: una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

⁷⁰ Idem.

ejercer el cargo”⁷¹, litigio que fue llevado adelante por el asesor legal de la entidad gremial, Dr. Marcelo Agüero.

Esta acción judicial no prosperó, puesto que el gobernador presentó su renuncia. La crisis del contexto político permitió/facilitó una mayor apertura institucional que fue aprovechada por el sindicato para elaborar y presentar una propuesta concreta en términos de política educativa, y también avanzar judicialmente contra el Ejecutivo, instituciones a las que no se suele tener acceso sino cuando están dadas las condiciones de posibilidad. Rosa María Conca se desempeñaba como secretaria general durante 1993:

“Fue un año de mucha agitación; hicimos acampes, sentadas, marchas, presentaciones, muchísimos paros... con el objetivo de preservar el sistema educativo provincial y hacer escuchar el descontento social” generalizado.

Por su parte, el Ministerio de Trabajo de la Nación decretaba conciliación obligatoria por lo que la Intergremial Docente —aún no se había conformado el FLG— convocó “a sus respectivas asambleas, las que resuelven suspender las medidas de fuerza por el lapso que fija la ley”⁷², aunque retomaron dichas estrategias de lucha una vez transcurridos los plazos exigidos por el poder. Entonces, en estas instancias de profundización de la contienda, el gobierno nacional lanza una contraofensiva al anunciar que se cancelarían “las personerías de los gremios que sigan en paro”⁷³. Esta estrategia directa de atenuar la protesta volviéndola punible (Tarrow, 1997) no fue efectiva, ya que, no obstante, estas amenazas, la Intergremial Docente “anuncia nuevos paros

⁷¹ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1993 en *CISADEMS una historia de lucha, construcción, dignidad y logros*, 2009.

⁷² Idem.

⁷³ Idem.

ante la falta de respuestas y la acumulación de deudas”⁷⁴ salariales para con los docentes.

Cuando en septiembre de 1993 el contexto político estaba sumamente resquebrajado y convulsionado, se registró “la primera movilización violenta, organizada por empleados estatales [que] contó con la presencia de estudiantes”⁷⁵, en esa oportunidad los ataques –apedreo- estuvieron dirigidos a la Casa de Gobierno. En este contexto, sin soluciones visibles, CISADEMS “inició la modalidad de sentadas sorpresivas en el interior de la Casa de Gobierno”⁷⁶.

Para octubre los paros ya eran una modalidad de protesta “naturalizada” por lo que el Ejecutivo dicta un decreto de Emergencia Educativa, a través del cual “intima a los docentes a volver a las aulas a partir del 12 de octubre bajo apercibimiento de configurarse en abandono de servicio”⁷⁷, amenaza que no tuvo el efecto esperado por el gobierno, ya que las huelgas continuaron y a sus reclamos sumaron el pedido de renuncia del gobernador Mujica, con lo cual dice Tarrow (1997) “la represión puede producir una radicalización de la acción colectiva y una organización más eficaz...” (p. 167) por parte de los movimientos, como en este caso, ya que no siempre el Estado puede reprimir eficazmente las oportunidades para la acción colectiva.

En noviembre, luego de la renuncia del gobernador Mujica, trasciende a la opinión pública el contenido de la Ley Ómnibus que acentúa el malestar generalizado de la sociedad santiagueña por lo que, expresa Conca:

“(...) el día que se la iba a aprobar, los trabajadores irrumpimos en la Cámara de Diputados y logramos que no se sancionara en ese momento, pero eso fue sólo una postergación porque finalmente después se terminó sancionando”.

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ Idem.

⁷⁶ Idem.

⁷⁷ Idem.

Aquel día, cuando el FGL junto al resto de los trabajadores de diferentes sectores protestaban a las puertas de la Legislatura fueron reprimidos “con gases y balas de goma”. La represión es una categoría conceptual que se enmarca en la teoría de las EOP y tiene que ver con la manera como los Estados se relacionan con los movimientos sociales. Tilly (2000), la define como “cualquier acción por parte de un grupo que eleva el coste de la acción colectiva del contendiente” (p. 167) y sostiene que los Estados han generado múltiples herramientas de represión/amenaza de las masas, así como aperturas para su accionar colectivo, es decir oportunidades cambiantes que operan coercitivamente como estímulos de acción.

Hacia fines de noviembre, el FGL “convocó a un acto masivo frente a la Casa de Gobierno y a los Tribunales para protestar contra (...) la ley de ajuste y demandar el castigo a los culpables del robo y la corrupción” (Auyero, 2002, p. 52). Al tiempo que uno de los periódicos de mayor tirada informaba:

“El sector de trabajadores agrupados en el Frente de Gremios en Lucha [...] reiteró su rechazo a la Ley Ómnibus y adelantó que ‘propondrá un proyecto de transformación del Estado, la producción, el trabajo y la sociedad, con participación de todos los sectores. Así mismo ratificó su apoyo irrestricto a las instituciones democráticas sin que esto signifique respaldo a funcionario político alguno’.”⁷⁸

Estas declaraciones respondían a que se avizoraba la intervención de la provincia, con lo que CISADEMS no estaba de acuerdo, por lo que dejaba en claro su apego a las instituciones democráticas sin vulnerar sus principios gremiales de “total prescindencia político-partidaria”. Sin respuestas concretas a sus reclamos, CISADEMS adopta otra modalidad de protesta: la toma pacífica de los establecimientos educativos “medida que se cumplió en forma masiva en todos los niveles y con amplia repercusión

⁷⁸ Nuevo Diario, 22/11/93. Página 2.

nacional”⁷⁹. Cuando el 15 de diciembre –un día antes de la pueblada- se produce el cambio de gabinete –que respondía a Lobos- y los nuevos funcionarios dieron a conocer que “se pagarían los sueldos de noviembre sin contemplar octubre y septiembre”⁸⁰, también adeudados, los trabajadores coparon las calles desde la mañana del 16 de diciembre para, de manera implacable y definitiva, hacerse escuchar. En esta instancia, la acción colectiva ya había dejado de “ser un arroyo para transformarse en un torrente cuando la gente descubre a otros como ella en las calles” (Tarrow, 1997, p. 172).

La crisis de las ya corroídas estructuras sociopolíticas basadas en redes clientelares, se profundiza con el cambio en los alineamientos políticos y lealtades –Juárez confía en Iturre, éste se despega del juarismo y crea su propia fuerza política con la que se alinea Mujica, quien después pacta con Juárez, (enemigo político de Iturre) y finalmente, Mujica “cede” el poder a Lobos, hombre de Iturre–. Se advierte un Estado que se va debilitando por la creciente oposición social. Este debilitamiento habilitó espacios para un mayor número de cambios y estrategias de acción ya que “los Estados débiles [o debilitados como en este caso] en sociedades civiles fuertes llevan a una participación abierta y a la acción colectiva convencional” (Tarrow, 1997, p. 118), así se observa la amplia gama de “performances colectivas” (Tilly, 2000, p. 6) que, según lo amerite el contexto, se van repitiendo (huelgas, marchas, petitorios); innovando (sentadas sorpresivas, clases públicas); improvisando (pedido de juicio político al ex gobernador); profundizando (conformación de frentes de lucha) y combinándose (proyecto de política educativa-concentración en la Legislatura) en lo que constituye para Tilly otro de los aspectos profundos de la acción colectiva en términos de operar en el marco de los límites impuestos por las instituciones, las prácticas y los consensos.

⁷⁹ Archivo Histórico de CISADEMS. Memoria 1993 en *CISADEMS una historia de lucha, construcción, dignidad y logros, 2009*.

⁸⁰ Idem.

La flexibilidad del modelo de repertorio (Cosmopolita, Modular y Autónomo) adoptado por CISADEMS, permite su adaptación y uso en diferentes “tiempos, lugares y circunstancias estratégicas” (Tilly, 2000, p. 5), así es como desde nuestro lugar de observadores privilegiados en una acción colectiva reciente (27/5/22) pudimos registrar el grado de organización y las múltiples performances desplegadas durante dicha Jornada de Lucha: concentración en plaza pública; marcha por avenida principal; entrega de volantes; cánticos alusivos a las problemáticas docentes; estatua viviente de maestra; instalación de radio abierta; entrega de petitorio a las autoridades educativas; portación constante de implementos distintivos (banderas y pancartas); soportes acústicos (parlantes, megáfono y batucada en vivo), y demás recursos (guiones, trazado del recorrido, discursos, etc). Esta posibilidad de observar y advertir que muchas de aquellas formas de protesta durante el período trabajado aquí, siguen reactualizándose y otras formas representan innovaciones/combinaciones de formas aprendidas, se debe a que “las interacciones históricamente situadas crean acuerdos, memorias, historias, antecedentes, prácticas y relaciones sociales, [y a que] cada forma de acción colectiva posee una historia que dirige y transforma usos subsecuentes de esa forma” (Tilly, 2000, p. 6) en clave de la diversidad de contextos de actuación.

Figura 2:

Dimensiones del accionar colectivo de CISADEMS: repertorios, reivindicaciones y alianzas.



Fuente: Elaboración propia.

En el recorte que nos ocupa, dicho contexto está en estrecha relación con la EOP que, como ya lo mencionamos, se enmarca en el giro teórico de la TMR, enfocada en la organización, los recursos y en el contexto político-institucional en el que se produce la acción colectiva, racional y

organizada. CISADEMS, durante la transferencia de los servicios educativos a las provincias vehiculizada a través de la LFE, movilizó sus recursos estructurales en contextos que propiciaron/facilitaron oportunidades políticas para la acción colectiva, ya por cambios en los alineamientos políticos, ya por la disposición de aliados influyentes que contribuyeron a consolidar y hacer más efectiva la acción colectiva.

ALGUNAS CONCLUSIONES

La década de 1990 ha significado para América Latina en general y para la República Argentina en particular, la instauración del sistema neoliberal – impuesto por los organismos internacionales– a partir de las reformas de políticas económicas del denominado Consenso de Washington. Este modelo, que proponía básicamente la liberalización de importaciones, el recorte del gasto público, una reforma fiscal, la desregulación y el achicamiento del Estado, fue encauzado durante el gobierno menemista y dio lugar a la Reforma del Estado, cuyo eje de actuación se desplazó de un modelo Estado-céntrico a un modelo Mercado-céntrico. Este cambio de paradigma impactó en todas las áreas de la sociedad argentina, por lo que la educación no estuvo exenta, y su reforma se asentó en la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las provincias y en la Ley Federal de Educación. Para ello, la Nación tuvo que reformar el Régimen de Coparticipación Federal de Impuestos que le permitiera trasladar el gasto social a las provincias. En esos contextos socioeconómicos y políticos que marcaban la geopolítica Latinoamericana, Santiago del Estero vivía su propia debacle institucional. El gremio provincial CISADEMS supo aprovechar los intersticios propios de este tipo de coyunturas y convertirlos en condiciones de posibilidad para avanzar y profundizar la protesta en contra de una grave situación educativa y de un crítico contexto sociopolítico local.

En una provincia de sociedad tradicional y modelo de liderazgo individualista, construido durante décadas por el caudillo Carlos Juárez, y legados a Eusebio Iturre –y éste a Mujica–, CISADEMS no tuvo reparos ni impedimentos para generar y actuar un amplio repertorio de acciones

colectivas. Marchas; presentación de petitorios; de denuncias judiciales y de proyectos; acampes; huelgas; sentadas sorpresivas; toma pacífica de edificios educativos; asambleas informativas etc., formaron parte de una demostración de unidad, valor, número y compromiso que le significó convertirse en el gremio docente provincial con una fuerte presencia sindical que logró transmutar las demandas inherentes a su lucha docente y ampliar su repertorio de acción colectiva. Sin duda alguna, podemos afirmar que la transferencia de los servicios educativos resultó un proceso traumático para las provincias, que de un día para otro tuvieron que hacer frente a responsabilidades económicas cuyas “cajas” no podían absorber. Esto trajo aparejado movimientos y cambios estructurales en distintas esferas, entre ellas la educativa cuya potestad, en el nivel económico, les pertenecía ahora a las provincias. Y a nivel sindical, hacemos foco en las condiciones que posibilitaron la “aparición” de formas no convencionales de acción colectiva que se quedaron para nutrir y transformar el repertorio sindical argentino.

Luego de lo inferido e investigado a través de las entrevistas y observaciones nos quedan algunos interrogantes que pensamos poder resolver en futuros trabajos de investigación: ¿cuál es la lógica de la solidaridad de los miembros de CISADEMS?, ¿cuáles son las condiciones que posibilitaron su permanencia ininterrumpida durante 40 años de labor sindical?, ¿qué dificultades estructurales/coyunturales debieron transitar a lo largo de su trayectoria sindical? Y ¿qué procesos lo condujeron a convertirse en el gremio “más representativo”?

La búsqueda de la justicia social, la equidad y la libertad es una respuesta inmediata –racional y reflexiva- de transgresión de las estructuras opresivas y generalmente requiere tejer alianzas con otros sectores con los que se comparten reivindicaciones. Nos resulta importante subrayar que algunos aliados influyentes que pudimos identificar –sindicatos docentes y no docentes, miembros de la Iglesia, padres de estudiantes– actuaron como aliados estratégicos en pos de la defensa de los derechos docentes. Sin dudas un hecho que marcó un punto de inflexión en su lucha fue la decisión del gobierno nacional de transferir los servicios educativos a las provincias, lo cual al contrario de lo que podía esperarse no

disminuyó la capacidad de movilización de CISADEMS, cuyas reivindicaciones se hicieron más amplias al implicar demandas relacionadas con un sistema político clientelar que desdeñaba las necesidades y los pedidos de un pueblo. De esta manera CISADEMS se involucró abiertamente en el “Santiagoueñazo”, una rebelión popular que habría de transformar tanto las estructuras sociales como las formas de protesta. La incorporación de CISADEMS al espacio de lucha colectiva que abrió el “Santiagoueñazo” en la provincia y a partir del cual se encontraron con muchas otras organizaciones con demandas propias, produjo cierta sinergia en su lucha. Logró resultados cualitativamente superiores a sus demandas de origen, ya que fue un actor muy importante en términos de negociación y representación docente en la provincia que, junto a otros, logró que la mayoría de sus demandas fueran escuchadas.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Brá, M. (2015) La gestión social educativa; un recorrido comparativo por la política y administración educativa. *Questión*, 1, (47), 24-40

Auyero, J. (2002). *La protesta*. Libros del Rojas.

Ayala, V. (2020). Mujeres sindicalistas, una historia de lucha que continúa. *Movimientos*, 26, 30-37.
<https://www.revistamovimiento.com/genero/mujeres-sindicalistas-una-historia-de-lucha-que-continua/>

Barrionuevo, V. (2013). *Estado provincial e Iglesia Católica en el marco de los conflictos educativos en Santiago del Estero entre 1995-1999*. [Tesis Licenciatura en Sociología]. Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Bethell, L. (2002). *Historia de América Latina*. Crítica

Bonaccorsi, N. & Carrario, M. (2012). Participación de las mujeres en el mundo sindical. Un cambio cultural en el nuevo siglo. *La Aljaba. Segunda época*. Vol. XVI. 125-140.

Desalvo, A. (2015). Las acciones en defensa de la tierra en Santiago del Estero 1990-2012. El caso del Mocase. *Eutopía*, 8, 57-74.

Feldfeber, M & Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*. 8, (8), 421-445.

Gentili, P. (1996). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina.

Gudelevicius, M. (2009). Un análisis de la política de transferencia de escuelas primarias durante la última dictadura argentina y el devenir de la situación laboral docente en ese proceso. (1976-1981). En *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional del Comahue.

Luci, F. (2003). *Proyecto Las provincias educativas. Santiago del Estero*. CIPPEC. Informe jurisdiccional N° 13.

Mauceri, M. & Ruiz, G. (2009). La finalización de la educación primaria nacional. Los últimos años de la acción directa del Estado nacional en la educación primaria (1961-1978). *Hist. educ. anu.*, 10, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dec. 2009.

Martínez, R. & Soto, E. (2012). El consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, 37, 35-64

Murillo, S. (2012). *Posmodernidad y neoliberalismo*. Luxemburg

Nardacchione, G. (2012). La disputa retórico-educativa en la Argentina de los años 90. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, (53), 407-435

Nardacchione, G. (2015). Crisis y protestas durante la provincialización del sistema educativo. *Cuadernos FHyCS-UNJU*, 47, 209-231.

Oszlak, O. (2000). El mito del estado mínimo: una década de reforma estatal en Argentina. *V Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. República Dominicana.

Pascal, M. (2010). El rol de las mujeres en el sindicato argentino. CEA. Serie cuadernillos (3), 29-40.

Perazza, R. & Legaralde, M. (2007). *El sindicalismo docente en la Argentina*. Konrad Adenauer Stiftung.

Petitti, E. (2020). La transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias durante la última Dictadura Militar en Argentina Entre Ríos, 1976-1978. *Revista História da Educação Online*, (24), e99157.

Puigróss, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Galerna

Retamozo, M. (2010). Movimientos sociales. En E. Villarreal Cantú y V. Martínez González (Coords.), *Pretextos para el análisis político: disciplinas, reglas y procesos*. México. Flacso. Universidad Von Humboldt.

Rodrigo, L. (2006). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. *Revista complutense de educación*, 17 (1), 89-100

Ruiz, M. (2013). *Hegemonía neoliberal y periferia mundial: la Reforma del Estado en Santiago del Estero entre 1993 y 1995 desde la perspectiva de*

las relaciones internacionales. [Tesis de licenciatura]. Universidad Católica de Santiago del Estero.

Saltalamacchia, H. & Silveti, M. (2009). Movilización popular y régimen político en Santiago del Estero. *El protector ilustre y su régimen: redes políticas y protestas en el ocaso del juarismo*. (pp. 129-180). CICyT. UNSE.

Schnyder, C. (2011). *Política y violencia en la Democracia Argentina. La democratización sub-nacional a la luz de las prácticas partidarias y los usos de la policía durante el Juarismo en Santiago del Estero*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de Rosario.

Svampa, M. (2009). Protestas, movimientos sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina.

Tarrés, M. (2012). Perspectivas analíticas en la sociología de la acción colectiva. *Estudios sociológicos X: 30*.

Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento*. Alianza

Tenti, M. (2005). *La reforma del estado santiagueño*. UCSE

Tilly, C. & Wood, L. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008*. Crítica

Tilly, C. (2000). Acción colectiva. *Apuntes CECYP*, 4 (6), 9-32.

Tuaza Castro, L. (2010). Las principales teorías sobre los movimientos sociales y su aproximación al estudio de los movimientos indígenas en América Latina y en el Ecuador. *Ciencia, política y poder*. Flacso

Únzaga, V. (2013). *Reivindicaciones Estrategias y luchas. Un estudio sobre las Madres del Dolor en Santiago del Estero*. [Tesis de grado no publicada]. Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Vezzosi, J. (2009). Neoliberalismo en Santiago del Estero o la contra-reforma en la periferia de la periferia. *Latitud Sur*, 128-148.

Záttara, S. (2010). Maestras militantes sindicales. *CEA. Serie cuadernillos*, (3), 15-28.

FUENTES

Archivo Histórico de CISADEMS (2018). *Historial sintético CISADEMS 1984-2018*.

Archivo Histórico de CISADEMS (s.f.). *Memoria 25° Aniversario CISADEMS*.

Argentinos por la Educación. (2020). *Informe 2020*. (<https://argentinosporlaeducacion.org>)

El Liberal (1990-1992). *El Liberal*.

El Liberal (1998). *Retrato de un siglo*.

Nuevo Diario (1991-1993). *Nuevo Diario*.

ANEXO

Imagen 1:

Huelga en rechazo a la Ley de Transferencia de Servicios Educativos.

CISADEMS en el tiempo: algunas formas de acción colectiva.



CISADEMS y otros gremios docentes de la provincia marcharon por las calles céntricas de la ciudad para hacer escuchar sus reclamos.

Fuente: El Liberal, 15 de julio de 1992. Tapa.

Imagen 2:

Marcha Federal Educativa.

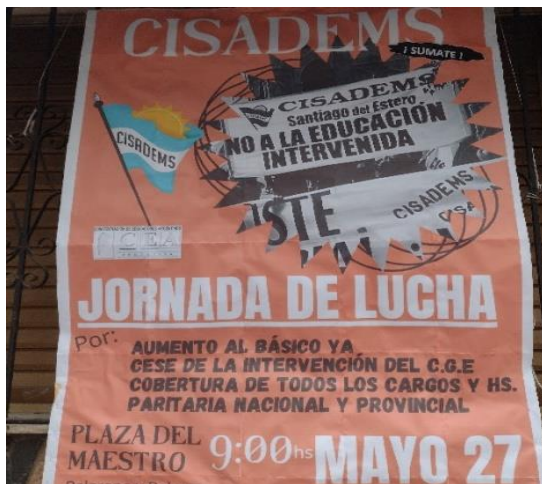


CISADEMS viajó a Buenos Aires a participar junto a otras entidades del país de la MFE “por paritarias docentes y en defensa de la educación pública”, que se realizó en mayo de 2018.

Fuente: <https://cisadems.org/site/>

Imagen 3:

Jornada de Lucha.



Volantes repartidos durante la marcha bajo la consigna “No a la educación intervenida” que se realizó el 27 de mayo de 2022.

Fuente: Archivo personal.

**MODELOS PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONALES Y ESTRATEGIAS DE
AFRONTAMIENTO DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN ESCUELAS
SECUNDARIAS RURALES ARGENTINAS**

Cecilia Evangelina Melendez¹

José Alberto Yuni²

RESUMEN

Los retos que afronta la educación rural para su expansión y sostenimiento, en los diferentes contextos y territorios, se profundizaron a partir de marzo del 2020 con la suspensión de clases presenciales. Abordaremos las estrategias institucionales para la continuidad pedagógica de dos escuelas secundarias rurales del noroeste argentino, durante el período de excepcionalidad. La investigación multimétodo-escalar de casos múltiples, contrasta información de datos estadísticos y análisis de normativas con las acciones institucionales, reconstruidas a partir de entrevistas a directivos y docentes. Los tópicos salientes revelan que: la diversidad de formatos habilitados normativamente para la modalidad rural condiciona las posibilidades institucionales de dar respuesta a la continuidad pedagógica; el vínculo pedagógico, preocupación central de las instituciones para contrarrestar las desigualdades persistentes en la ruralidad; el conocimiento del contexto rural y la realidad de la población estudiantil fueron anclajes para el despliegue de estrategias de enseñanza. Nuestro aporte rastrea la puesta

¹ Instituto de Estudios Regionales Socio-culturales (IRES) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Universidad Nacional de Catamarca. <https://orcid.org/0000-0002-4223-832X>. ceciliamelendez.unca@gmail.com

² Instituto de Estudios Regionales Socio-culturales (IRES) – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Universidad Nacional de Catamarca. <https://orcid.org/0000-0002-9878-5664>. Diciembre de 2023.

en juego de una lente rural propia de los actores educativos; las posibilidades de distintos modelos institucionales en la ruralidad para dar respuesta a la suspensión de las clases presenciales, en un entramado de desigualdades.

Palabras clave: continuidad pedagógica; escuelas secundarias rurales; estrategias institucionales; vínculo pedagógico.

ABSTRACT

The challenges faced by rural education for its expansion and sustainment, in the diverse contexts and territories, were deepened from March 2020 with the suspension of on-site lessons. We will approach the institutional strategies for pedagogic continuity that two rural high schools from Argentina's NW region followed during the exceptionality period. Multimethod-scale and multiple-case research contrasts statistical data, analyzes regulations, while reconstructing, from interviews with principals and teachers, institutional actions. Salient topics reveal: that the diversity of formats that regulations set up for the rural modality conditioned the institutional possibilities of pedagogical continuity; that the pedagogical relation was a central concern of the institutions so as to counter the persistent inequities in rural education, and that the knowledge of the rural contexts and the reality of the student population were determinants when devising teaching strategies. Our contribution traces the development of a unique rural lens to these educational actors; the possibilities of the different educational models that exist in rural contexts to respond to the suspension of on-site lessons, in a tangle of inequities that go beyond the urban-rural distinction.

Keywords: pedagogical continuity; rural high schools; institutional strategies; pedagogical relation.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo argentino se estructura bajo un régimen federal, lo que implica que hay ciertos lineamientos de la política educativa definidos

por el Poder Legislativo mediante leyes nacionales, mientras que otros los establece el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación de la Nación y sus resoluciones. Los acuerdos federales se expresan en las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), integrado por el Ministro de Educación de la Nación y los Ministros de Educación de las jurisdicciones provinciales del país, con el objetivo de definir las políticas educativas de manera articulada. En concordancia con las expresiones de la política educativa mencionadas, las jurisdicciones dictan sus normativas, en tanto que cada provincia tiene a su cargo la gestión de los diferentes niveles de la educación.

No obstante, el federalismo declarado, en la práctica, se enfrenta con la mayor capacidad de gestión técnico-financiera del nivel nacional respecto de las jurisdicciones, por lo que el nivel central tiende a “marcar la cancha” en la definición de las políticas educativas (Repetto, 2010). La asimetría nación-provincias no es homogénea, en tanto que las provincias con más recursos tienen más injerencia en la definición de las políticas, mientras que otras demandan ayuda al Gobierno nacional para poder gestionar (Romualdo, 2022). Algunos niveles subnacionales con menor desarrollo socioeconómico poseen escasas capacidades de gestión (Galarza, 2009), lo que justifica su mayor alineación con las decisiones centrales.

A partir del año 2006, con la sanción de la ley Nacional de Educación 26.206, se estableció la obligatoriedad del nivel secundario y la implementación de la modalidad rural para los niveles inicial, primario y secundario. Si bien existían experiencias previas, la expansión y diversificación de la educación secundaria rural es un fenómeno reciente. La obligatoriedad de la escolaridad secundaria y el reconocimiento de la ruralidad como una modalidad consolidaron la incorporación al sistema educativo argentino del nivel secundario rural. Con ese impulso se extiende y diversifica la cobertura del nivel en todo el país y las políticas educativas focalizan la problemática del acceso a la escolaridad secundaria en los contextos rurales, ya que allí se registran las mayores tasas de desescolarización.

La normativa que regula la educación secundaria rural reconoce modelos pedagógicos de atención a la ruralidad alternativos al modelo escolar

hegemónico. Así, las estructuras de gestión y los modelos institucionales varían según las características propias del contexto rural (zonas inhóspitas, de ruralidad dispersa o ruralidad agrupada), las condiciones del paisaje y del clima (escuelas de montaña, de áreas mesopotámicas o de llanura pampeana o patagónica, generalmente con condiciones climáticas extremas) y de la orientación formativa de la institución (bachillerato, agrotécnica, agroecológica).

Como se señaló, la dependencia política y económica de algunas jurisdicciones propicia mecanismos informales y discrecionales en las relaciones del Estado central con las provincias (Serafinoff, 2012). Por ello, en varias dimensiones del gobierno de la educación prima una perspectiva urbano-céntrica, que afecta el reconocimiento de la especificidad de la ruralidad que paradójicamente tiene mayor presencia en las provincias de menor desarrollo económico.

La decisión del Gobierno Federal de adoptar una política de virtualización de la educación, a partir de marzo de 2020, hizo que las desigualdades quedaran expuestas como venas abiertas (Grinberg, 2022). En el periodo 2020-2021, las provincias con mayores recursos y con equipos técnicos sólidos tuvieron la posibilidad de producir e implementar diferentes estrategias de afrontamiento a la emergencia sanitaria, generando diferentes acciones de acompañamiento a las instituciones y a los actores escolares (Jacinto, Fuentes & Montes, 2022). A su vez, esas provincias capitalizaron las experiencias previas de programas de innovación orientadas a las escuelas rurales. En cambio, en las jurisdicciones con menores recursos, aun cuando registran mayores índices de ruralidad, se generaron pocas alternativas adecuadas a las características de las escuelas rurales.

En este trabajo nos proponemos abordar el nivel institucional como instancia de la puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de las políticas de continuidad pedagógica en escuelas secundarias rurales. Interesa mostrar cómo los modelos pedagógico-organizacionales de la secundaria rural han generado estrategias y respuestas diferenciadas para afrontar la continuidad pedagógica. Partimos del supuesto de que algunos modelos pedagógico-organizacionales de la ruralidad, al proponer un

formato escolar alternativo al hegemónico, sostienen valores y prácticas más apropiadas y flexibles que han permitido sostener eficazmente la tarea pedagógica durante la pandemia.

METODOLOGÍA

Este trabajo se desprende de un estudio nacional realizado entre 2020 y 2022, interesado en establecer la relación entre las desigualdades y las alteraciones de la escolarización en las escuelas secundarias de Argentina. Él mismo combinó una estrategia de investigación multimétodo, y multiescalar (Ruiz Bolívar, 2008; Tashakkor & Teddlie, 2003). En la escala nacional se consideró al país, en la escala jurisdiccional a dos provincias del norte argentino. En cada provincia se seleccionaron dos departamentos con diferentes índices socio-económicos, abordando en cada uno cinco escuelas secundarias de diferentes orientaciones, tipos de gestión (públicas o privadas) y ámbito (rural-urbano). Las escalas jurisdiccional e institucional se abordaron como estudio de casos múltiples. A nivel nacional, se recopiló la normativa producida durante la CP por el Consejo Federal de Educación y, a nivel jurisdiccional, la producción de cada jurisdicción o provincia. En este nivel, se entrevistó a los responsables de la educación secundaria de cada jurisdicción, mientras que a nivel institucional se realizaron entrevistas a directores, profesores y estudiantes. Para este artículo se toman dos casos de escuelas rurales ubicadas en la región noroeste (NOA) del país, una ubicada en la provincia de Catamarca y la otra en Santiago del Estero.

En este nivel adoptamos el enfoque de estudio de casos múltiples (Yin, 1994). Las escuelas están ubicadas en contextos críticos, en tanto fueron seleccionadas según el *Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)* alto o crítico. Este índice mide las características sociales y económicas de los territorios segmentados en radios, fracciones, departamentos y jurisdicciones, para mapear los grados de la desigualdad social en los contextos donde se ubican las escuelas (Suasnábar & Valencia, 2022). Para este artículo se tomaron dos casos institucionales con modalidades organizativas distintas, analizando la puesta en acto de regulaciones, las

dinámicas institucionales y las desigualdades contextuales de las instituciones escolares.

En la construcción de los casos se trabajó en tres escalas: mediante un estudio ad hoc, se recopilaron y analizaron las normativas (resoluciones, disposiciones, decretos) producidas por parte del gobierno nacional y las jurisdicciones provinciales, para la regulación de las acciones institucionales durante el periodo en estudio (años 2020 y 2021), utilizando para tal fin una matriz en la que se reseñaron los aspectos que se regularon, por ejemplo, estrategias para el acompañamiento de las trayectorias, organización de la tarea docente, prácticas de evaluación, organización de la enseñanza.

El análisis focalizó el reconocimiento de las singularidades de la modalidad rural durante el gobierno educativo de la pandemia. En forma complementaria, se recurrió a información de un estudio previo sobre las formas organizativas y de gestión de la educación secundaria rural en las provincias seleccionadas.

El nivel institucional se abordó a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad a directores de escuelas y grupos focales con docentes de las escuelas rurales, aplicadas con apoyo de una guía que contempló los siguientes bloques temáticos: 1) La periodización de la continuidad pedagógica; 2) Recursos humanos y tecnológicos; 3) Formas de trabajo institucional; 4) Cambios en la evaluación; 5) Trabajo docente; 6) Estudiantes; familia y comunidad; 7) Desigualdades. El tratamiento del corpus empírico se realizó a partir de un análisis semántico de contenido con la información cualitativa, utilizando el software Atlas.ti.

Las escuelas seleccionadas responden a la siguiente caracterización.

Escuela 1: Rural de gestión cooperativa, de gran tamaño, ubicada en un departamento de Santiago del Estero, cuenta con comedor y albergue, desarrolla la pedagogía de alternancia. Brinda educación técnica. Tiene una matrícula de 137 alumnos/as que provienen de varias localidades rurales de los departamentos limítrofes. Se ubica a 121 kilómetros de la capital provincial.

Escuela 2: Rural de gestión pública, ubicada a 147 kilómetros de la capital provincial, de tamaño pequeño. Es un bachillerato, con orientación en

Agro y Ambiente. Tiene una matrícula de menos de 80 estudiantes distribuida en seis cursos académicos. Además, la institución tiene dos anexos en los que menos de 30 estudiantes mantienen la organización pedagógica de pluricurso. Los estudiantes provienen de localidades o de parajes rurales cercanos. El acceso a los establecimientos depende de un sistema de transporte que recorre la zona y recoge a los estudiantes en puntos preestablecidos. Los estudiantes recorren una media de 2 km caminando al punto de encuentro y luego deben viajar entre 45 y 90 minutos de ida y de vuelta para llegar a la escuela.

Con esta selección se procura comparar dos de los modelos organizacionales, ámbitos de gestión y orientaciones de la educación rural existentes en ambas jurisdicciones y en el país.

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RURAL

Según los datos disponibles del censo nacional del año 2010, la población rural en Argentina es menor al 10%. Dentro de este porcentaje, el grupo etáreo de 12 a 17 años, es decir, en edad de concurrir a la escuela secundaria, es del 12,4%. La mayor concentración de población rural del país está en la región norte conformada por el NOA y el NEA, que concentra prácticamente a la mitad de la población del país que habita en contextos rurales. En la subregión Noroeste, destacan Catamarca y Santiago del Estero como las de mayor ruralidad. En Catamarca son 10.905 las personas en edad de cursar estudios secundarios que residen en el ámbito rural, mientras que en Santiago del Estero el número asciende a 38.372. Este grupo etario refleja mayores índices de necesidades básicas insatisfechas, de realización de actividades laborales en el campo o para autoconsumo familiar y, en el caso de las adolescentes, una mayor condición de maternidad respecto del mismo grupo etario que reside en zonas urbanas.

La cantidad de escuelas secundarias rurales en el país asciende a 3511, cifra inferior a las escuelas primarias que suman 10.314 (Padrón Oficial de establecimientos educativos, 2022). El informe publicado por UNICEF (2020) revela que, antes del cierre de las escuelas, los porcentajes de

estudiantes escolarizados en el nivel medio en la ruralidad son inferiores a los del ámbito urbano, lo que se profundiza en la región NOA. Particularmente, el grupo etario de 15 a 17 años es el de mayor riesgo pedagógico, con un 36,6% de jóvenes que no asistían a la escuela.

El análisis del *Índice de Contexto Social de la Educación* (ICSE) para el conjunto de escuelas secundarias relevadas en los años 2020 y 2021 por el operativo de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) muestra que el 84.8 % de las escuelas rurales está inserta en contextos de ICSE alto o crítico, es decir, que los hogares de los estudiantes tienen mayor grado de vulnerabilidad, lo que aumenta en las regiones del norte del país en el NEA (97.5 %) y en el NOA (90.1 %). En la región Centro, en la que se concentran las riquezas, solamente el 33.3 % de las escuelas rurales se inserta en contextos sociales críticos. Estas cifras describen los perfiles de vulnerabilidad socio-económica de las familias que habitan en los territorios rurales, a la vez que muestran la heterogeneidad intranacional.

La encuesta de la ENPCP del año 2021, aplicada a directivos de 1880 escuelas secundarias, evidencia los efectos de la desigualdad estructural del país en las condiciones institucionales para afrontar la emergencia sanitaria y su repercusión en los contextos rurales. La profundización de problemas preexistentes como la escasa conectividad y disponibilidad de dispositivos tecnológicos, tanto en las escuelas como en las familias; la intransitabilidad o inexistencia de caminos que afectan el traslado y movilidad de profesores de las escuelas, fue el telón de fondo sobre el cual se montó la continuidad pedagógica. El equipamiento tecnológico sin accesibilidad efectiva; y la accesibilidad física restringida que afectaba la circulación entre localidades, fueron los obstáculos que debieron sortear las escuelas rurales.

Posteriormente, con el regreso a la presencialidad, se visibilizaron déficits, si bien preexistentes, incompatibles con los protocolos sanitarios. Las condiciones precarias de los edificios, la falta de agua potable y de servicios sanitarios dificultaron el retorno a la presencialidad.

La decisión política de virtualizar la educación fue impracticable en la mayoría de las escuelas rurales. De hecho, el 59.1 % de escuelas rurales

del país no utilizaron entornos virtuales, frente a un 14.6 % de escuelas urbanas. La diferencia porcentual adquiere otro cariz en la escala regional, con notables diferencias intrarregionales: La Región Centro (de mayor desarrollo socio-económico) declara que el 11.8 % de escuelas secundarias no utilizó entornos virtuales, proporción que se incrementa al 32.4 % de las escuelas rurales. En las regiones NOA y NEA, la proporción de escuelas que no utilizaron entornos virtuales es del 35.5 % y 38.8 %, valor que se incrementa en los contextos rurales al 63,6 % y el 66.7 % respectivamente. Estos datos muestran la doble desventaja de las escuelas rurales: las que producen las asimetrías territoriales y por la condición de ruralidad.

En un contexto adverso y en el marco de dinámicas político administrativas de escasa consideración hacia las necesidades de expansión y sostenimiento de la escolaridad en la ruralidad, las instituciones educativas rurales desplegaron estrategias de gobernanza que posibilitaron la continuidad pedagógica en una intersección de poca regulación y mayores márgenes de acción para adaptarse a las condiciones que impuso el gobierno de la pandemia.

DIMENSIÓN NORMATIVA Y FORMATOS INSTITUCIONALES DE LA MODALIDAD RURAL COMO CONDICIONANTES PARA LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

El formato tradicional de la escuela secundaria urbana y su modelo institucional son por lo general incompatibles con la diversidad de contextos y necesidades de la ruralidad en Argentina. Por ello se promovieron formatos alternativos para garantizar la expansión del nivel secundario. Las dos jurisdicciones en estudio, desarrollaron estrategias de expansión de la cobertura del nivel en algunos puntos disímiles y en otros homólogos. La provincia de Santiago adoptó diversidad de modelos institucionales para la modalidad de Educación Rural contemplados en la ley Nacional de Educación tales como la itinerancia de docentes, las escuelas de alternancia y las escuelas secundarias mediadas por TIC. Para la implementación de estos modelos se elaboraron normativas, principalmente la Ley de Educación Provincial Santiago del Estero (N.º

6876); la Resolución N.º 3023 del Consejo General de Educación de la Provincia y adaptaciones de la secundaria rural mediada por tecnologías, desarrollada en otras jurisdicciones del país.

La provincia de Catamarca, mediante la ley Provincial de Educación N.º 5381, expandió la educación secundaria sin implementar modelos alternativos. Las políticas educativas jurisdiccionales propiciaron la creación de nuevas escuelas rurales con el formato curricular tradicional, realizando adaptaciones propias de la escolaridad primaria rural, como la organización pedagógica a través del pluriaño o el agrupamiento institucional de escuelas sedes y anexos. Para sostener el acceso de los estudiantes a las escuelas desde parajes alejados hacia las nuevas escuelas, se instauró el servicio de transporte mediante licitaciones a actores privados. La burocracia de los procesos de licitación, los inconvenientes para el cobro del servicio, la intransitabilidad de los caminos o la inexistencia de los mismos, desalentó a los oferentes del servicio, por lo que en muchos casos las licitaciones fueron declaradas desiertas. La decisión de las políticas educativas de no adoptar el modelo de itinerancia de docentes o la alternancia de estudiantes y docentes como estrategias organizacionales, trasladó el problema de la accesibilidad al sistema de transporte. Mientras que el sistema de contratación de los profesores por horas y no por cargo, a lo que se agrega la falta de concentración horaria, dificulta la provisión de docentes.

Pese a la autonomía de las provincias, aquellas de menores recursos económicos cuentan con menos recursos técnico-pedagógico, lo que afecta su capacidad para elaborar normativa propia, acompañar a los equipos directivos de las instituciones y trazar planes de contingencia para la diversidad que caracteriza a la educación rural. Las políticas educativas nacionales y la implementación de programas diseñados a nivel central y que están dotados de financiamiento nacional terminan imponiendo una tendencia homogeneizante, que desconoce los matices que la “lente rural” provee para considerar los desafíos de la escolarización en contextos rurales.

La normativa producida por ambas jurisdicciones a partir de marzo del 2020, fecha en que se dispuso el confinamiento de la población, el cierre

de las escuelas y la virtualización de la escolaridad, ratificó las directrices del CFE signadas por un enfoque urbanocéntrico. Las alusiones a aspectos específicos de la educación rural, se reducen en el caso de Catamarca a establecer el cierre del ciclo lectivo en las escuelas de período especial³, porque habían desarrollado de manera presencial el 70% del calendario escolar previsto para el ciclo 2019-2020 (Resolución ME N° 315/20), la designación de personal para el cuidado de animales en las escuelas agrotécnicas (Resolución MCEIT N4/20). En Santiago del Estero la normativa se concentró en aspectos administrativos y de designación de profesores. Las recomendaciones para la continuidad pedagógica, las modificaciones en el sistema de evaluación, las instancias para el fortalecimiento de saberes y el acompañamiento de las trayectorias, son similares en ambas jurisdicciones, apegándose a los textos de las regulaciones nacionales. En ambas jurisdicciones no se produjo regulación específica para la educación rural, en términos de continuidad pedagógica, priorización de saberes o adecuación a los territorios, aun cuando las escuelas rurales ameritan una consideración particular.

Si bien las jurisdicciones provinciales pueden introducir mediaciones y establecer negociaciones a fines de salvar los desajustes de la descontextualización, es en el nivel institucional en el que se juega la puesta en acto de las políticas educativas, tanto en períodos de normalidad, como en los de excepcionalidad. A continuación, analizaremos las estrategias desarrolladas institucionalmente para la CP en las escuelas seleccionadas.

LOS MODELOS PEDAGÓGICO-ORGANIZACIONALES DE LOS CASOS EN ESTUDIO

La Escuela 1 de Santiago del Estero suscribe al movimiento de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) y su pedagogía de alternancia. Este modelo

³ Las escuelas de período especial desarrollan su ciclo lectivo los meses de otoño, primavera y verano para evitar las inclemencias del período invernal.

surge en Francia en la década de 1930 a partir de la demanda de un grupo de familias campesinas que demanda una educación adecuada desde los contenidos a las formas de vida y trabajo de las familias rurales (Duffaure, 1994). En la Argentina existen tres sistemas de alternancia: las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), los Centros de Formación Rural (CFR) distribuidos en distintas provincias del país y los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) en la provincia de Buenos Aires (Miano, et al., 2021). Un profesor describe el modo de trabajo pedagógico del siguiente modo:

*“Aplicamos el sistema de alternancia, donde los alumnos alternan espacios de aprendizaje, que nosotros llamamos ámbitos educativos, consiste en tener dos semanas aquí en la escuela con jornada completa, albergados. En este caso un grupo que es primero, segundo y tercero, después ese grupo se va a la casa con trabajos de estadía y tareas que relacionan su aprendizaje en el hogar y ahí viene el otro grupo que es cuarto, quinto y sexto a estar en la escuela. Después se van a la casa y así, en el período que están en la casa, los alumnos tienen trabajos que hacer y los profes realizan visitas a las familias y depende el curso las características de la visita o lo que van a hacer”.
(Docente escuela 1).*

La tradición de escuelas EFA es reconocida a nivel mundial, en los ámbitos políticos, académicos y de los movimientos sociales. Su modelo busca una articulación dialéctica entre la educación y lo territorial (Divinsky, 2019). Generalmente, se organizan como organizaciones civiles, particularmente cooperativas, por lo que se encuadran en la educación pública de gestión privada, contando en algunos casos con apoyo financiero estatal.

La Escuela 2 replica el modelo que Steedman (1982), denomina “institución determinante”, el modelo institucional que homologa la forma organizacional de los Colegios Nacionales, como prototipo de escuela secundaria (Acosta, 2020). Se compone de una sede central con un ciclo básico y un ciclo orientado que se imparte de forma graduada en cursos de primero a sexto año. Nuclea dos anexos en los que el ciclo básico funciona con modalidad de pluricurso en la que los estudiantes comparten

el mismo espacio y tiempo pedagógico con un profesor que enseña su disciplina. El ciclo orientado (cuarto, quinto y sexto año) retoma el dictado por cursos que funcionan independientemente. La orientación es en agro y ambiente.

Los docentes de la escuela 1 señalan como fortaleza para afrontar la excepcionalidad pedagógica, la experiencia previa en la modalidad de alternancia, con la práctica de visitas domiciliarias, el conocimiento de la realidad de cada familia, las instancias institucionales de diálogo “plenarias” en los momentos de reflexión de los docentes con los estudiantes, el perfil de los docentes monitores, la organización de la institución en asamblea de padres, el consejo integrado por el equipo directivo y el cuerpo docente con vasta experiencia en la pedagogía de alternancia.

En el plano institucional, cada escuela exploró la utilización de nuevas tecnologías, como las redes sociales, las aplicaciones de mensajería, o recuperó recursos pedagógicos tradicionales como cuadernillos y radios. Todo ello, con el propósito de sostener el vínculo pedagógico en momentos en que la comunicación con los estudiantes y las familias pendía de una señal inestable o nula, o se encontraba limitada por las dificultades de acceso a las escuelas (por las restricciones a la circulación o el usual mal estado de los caminos), lo que, a posteriori, es una caja de resonancia de las desigualdades sistémicas del país.

Sin embargo, los informantes resaltaron que la instancia presencial era también fundamental para el desarrollo de los aprendizajes, en tanto que las prácticas con las herramientas y maquinarias específicas son indispensables para la formación técnica. En cuanto al retorno a la presencialidad con el sistema de burbujas durante el año 2021, la institución 1 capitalizó la alternancia, debiendo reorganizar el servicio de comedor y el albergue de acuerdo con los protocolos sanitarios.

En el caso de la escuela 2, los informantes expresaron la dificultad para la organización de la CP. En principio intentaron emular el horario de clases, pero por la escasa conectividad en la zona no pudieron realizar encuentros sincrónicos. Ante las dificultades de la virtualización, se apeló al diseño de cartillas elaboradas por los profesores. Para llegar a las familias de zonas

más alejadas, la institución recurrió a la policía para la entrega de los materiales.

Se optó por sostener el vínculo pedagógico sin apuntar a la enseñanza de contenidos. En tal sentido, los profesores señalan que el grado de desarrollo de contenidos fue escaso. En el retorno a la presencialidad, la disponibilidad de espacio físico determinó la organización de burbujas a pesar de la escasa matrícula. Las limitaciones del espacio físico para asegurar la distancia social determinan la utilización de espacios abiertos como salones de clases. Por otra parte, no se restableció el servicio de merienda pese a la cantidad de horas que transcurren los estudiantes fuera de su hogar.

En ambos casos, el personal docente mencionó que, la instancia de promoción acompañada pudo desarrollarse, al contar con un plantel docente abocado casi por completo a las instituciones. En el caso de la escuela 2, fue una acción de los docentes que, con el tiempo, lograron la concentración horaria. En el caso de la escuela 1, por ser una escuela cooperativa, su plantel docente suele concentrar las horas en la institución, lo que favoreció el desarrollo de las actividades.

EL VÍNCULO PEDAGÓGICO PREOCUPACIÓN CENTRAL DE LAS INSTITUCIONES EN CLAVE DE CONTRARRESTAR DESIGUALDADES QUE CERCAN A LAS ESCUELAS RURALES

La noción de *vínculo pedagógico* tiene su origen en la pedagogía crítica, y se define como una relación necesariamente asimétrica, en la que se ocupan lugares diferenciados, con determinadas formas de circulación del saber y el poder (Quiroga, 2018). En esta relación resalta la construcción de vínculos pedagógicos de manera intencionada, para un proceso más amplio en el desarrollo de comunidades, que asumen la dinamización de proyectos de vida colectivos, respaldados por principios éticos de justicia y solidaridad; desde prácticas generadas en el mundo de la vida, en el mundo experiencial, y en el mundo de la alteridad (Ortega Valencia, 2009). Quiroga (2018), plantea la centralidad del conocimiento del estudiante para la construcción del vínculo pedagógico, revisa los mecanismos

institucionales para lograr información sobre las condiciones de los estudiantes y qué lugar se otorga a esa información en la tarea de enseñar.

La resignificación de la noción de vínculo pedagógico durante el periodo 2020-2021, surge a partir de su invocación en los documentos orientadores de la continuidad pedagógica. Señalan los entrevistados:

“Yo particularmente priorizaba el vínculo como primera medida. Porque en la zona rural que era tan difícil, teníamos el problema de la comunicación y eso hacía que estemos alejados de los chicos y una vez establecido el vínculo, pasados tres meses, cuatro meses, (...). En la primera parte, sentí más necesario el vínculo, más que nada, la contención, que los chicos sientan que siguen acompañados por la escuela. Porque de pronto hasta tenía miedo que después comiencen a desertar con el hecho de que no se vinculaban para nada” (Docente escuela 2).

“Bueno uno se empezaba a comunicar con la familia, con el tío, con la abuela hasta que, de alguna manera se llegaba al chico”. (Docente escuela 1).

“Se hizo reunión por Zoom con todos los docentes para tratar ese tema para que todos manejemos un mismo parámetro”. (Docente escuela 1)

“Sostener el vínculo más que el contenido, mucho más en la situación que estamos. (...) Sabemos que sosteniendo el vínculo el tema lo iban a aprender. Si no era ese día, el otro mes cuando volvamos (...). Pero si vos perdías el vínculo, lo perdías”. (Docente escuela 1)

Las expresiones de los docentes ponen de manifiesto, en principio, las dificultades para establecer y mantener contacto con los estudiantes durante la suspensión de las clases presenciales. La preocupación por establecer un vínculo con los estudiantes prevaleció en las dos escuelas, por sobre la enseñanza, quedando relegado el propósito de lograr aprendizajes. La apuesta estratégica de ambas escuelas parte de

resignificar la noción de vínculo pedagógico, en tanto que la contención afectiva reemplazó a la transmisión de conocimiento, confiando en la posibilidad de recuperar posteriormente los contenidos en el retorno a la presencialidad.

La desigualdad en el acceso a la tecnología impidió la virtualización de la educación en los contextos rurales. Ante esta situación, las escuelas buscaron alternativas para sobrellevar la CP. Los recursos económicos para la impresión de cartillas y el combustible para recorrer largas distancias fueron aportados por los propios docentes y directivos, reactualizando un valor propio de la escolaridad rural: el compromiso profesional-moral con los estudiantes y la contextualización de la propuesta pedagógica. Cabe señalar que estas acciones del profesorado impidieron la profundización de las desigualdades sociales y escolares, a la vez que constituyen respuestas proactivas frente a la descontextualización de los recursos y estrategias propuestas por las instancias nacionales y provinciales. Afirman los profesores:

“Lo que yo gastaba lo pagaba yo, nafta, traslado lo pago yo, nadie me lo paga” (Secretaria escuela 2).

“La contextualización depende del estado del Ministerio de Educación y demás, pero también de la apertura de cada institución. Porque por ahí te pueden bajar muchas líneas, y vos decís no, (...) debe haber 800 cartillas, esas revistas muy descolgadas para nosotros (...). Nos hubiera sido mucho más práctico y valioso que nos hubieran dicho, -mirá acá hay 10.000 pesos para ustedes, como ustedes quieran diseñar. Nos tomamos el tiempo hacemos las copias y le rendimos si quieren, entonces hubiera sido otra cosa, con nuestra realidad, con nuestra forma, con nuestras estrategias, con la selección de contenido que nosotros hemos hecho no la que nos imponen”. (Docente escuela 1)

Las acciones desplegadas por el Ministerio de Educación de la Nación mediante el programa Seguimos Educando (emisión de programas educativos por la televisión pública, edición de cuadernillos diseñados por

técnicos y especialistas disciplinares) pusieron en evidencia la recurrencia centralista en la definición de las políticas de gobierno de la pandemia, tanto en lo relativo a las dificultades de acceso a los entornos digitales y la conectividad, como también de la brecha digital y los déficits de la infraestructura social que afectan especialmente a los entornos rurales. En ese escenario, ambas instituciones debieron re-contextualizar los modos y contenidos de la transmisión escolar establecidos en/por las políticas de la CP.

EL CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO RURAL Y LA REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES COMO ANCLAJES PARA EL DESPLIEGUE DE ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES

Las configuraciones territoriales dan cuenta de la diversidad, pluralidad y complejidad del mundo rural, que se presenta como multifuncional y heterogéneo. De ahí la importancia de recurrir a un enfoque construido desde el concepto de territorialidad y multifuncionalidad, porque contempla los vínculos rurales e incluye a diferentes actores. Estos marcos ayudan a interpretar que el “mundo rural” o el “espacio rural” ya no es exclusivamente productivo-agrario, sino que remite a un complejo entramado de relaciones sociales y culturales.

“Hacíamos el trabajo en base a nuestra realidad y nuestra situación, veíamos la hora que los chicos se podían conectar porque había veces que los chicos se juntaban en la casa de uno que tenía la señal, se juntaban (...) Ahí recibían la clase y tratábamos de que por lo menos puedan avanzar algo” (Secretaria escuela 2).

“Los docentes mandaban las cartillas para todos los chicos, el que tenía 20 alumnos por curso para los 20 le mandaba. Y si no podían imprimir los docentes, me la mandaban a mí, yo hacía la impresión y hacía la distribución de las cartillas” (Secretaria escuela 2).

“Hay chicos que vienen del otro lado del Río, un lugar donde no hay luz ni agua. Y el chico tiene que venir en moto o caminando hasta el río, tomar un bote y ahí le quedan 7 u 8 kilómetros hasta la villa,

caminando o con alguien que lo trae; y de la Villa tiene que venir de otra forma hasta aquí. A veces pagaban, tenían la ayuda de los municipios, en los comisionados estaba el compromiso” (Docente escuela 1).

La gobernanza educativa de la modalidad rural durante la pandemia evidenció la falta de una “lente rural” (Corbett & Mulcahy, 2006). Más bien, la elaboración de políticas y regulaciones para las escuelas de contextos rurales proviene de una visión urbana, a menudo deficitaria del paisaje rural. Las dificultades en el reconocimiento de la especificidad de la ruralidad son también un efecto de la homogeneidad del proyecto escolar urbano en relación con el rural (Corvalán, 2006).

Con la lente rural se busca sostener los atributos sociales, culturales y económicos de las comunidades rurales, así como fortalecer sus opciones de desarrollo de capacidades comunitarias a través de la provisión de servicios contextualmente pertinentes, de los cuales la educación y la dotación de personal de las zonas rurales y las escuelas remotas es una piedra angular (Wallace & Boylan, 2019). En tal sentido, la gobernanza de las escuelas se posiciona en la perspectiva de la lente rural y capitaliza su centralidad en el proceso de escolarización de las sociedades rurales. Describen los actores escolares:

“La Policía también se ofreció varias veces a dejar a los chicos (las cartillas) que yo no conocía la casa o era muy lejos. De hecho, la policía o la Municipalidad se ocupaban de dejar la cartilla y después recogerla” (Secretaria escuela 2).

En los contextos rurales, las escuelas suelen ser el centro de articulación de acciones comunitarias de diverso orden. La escuela rural es un espacio abierto a la comunidad y, por tanto, receptora de identidades y emociones locales (Boix, 2014). Por ello su funcionamiento es fundamental para la organización de la vida comunitaria. Acosta et al., (2020) afirman: En las comunidades rurales, los líderes requieren capacidades que permitan ayudar y orientar a la construcción colectiva de respuestas adaptativas.

Durante la pandemia se activaron las *tramas interactorales* que vinculan las escuelas rurales con su comunidad. Estas tramas aluden a las interrelaciones entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios, que en sus interacciones establecen mediaciones territoriales e institucionales de las políticas; haciendo posible que se materialicen a nivel local las prácticas de la continuidad pedagógica. La potencialidad de cooperación que habilitaron esas interrelaciones, colaboraron en sostener, acompañar/reforzar la continuidad pedagógica (Giovine, et al., 2022). Señalan los profesores:

“Un docente de EFA tiene que vincularse con los alumnos, conocerlo a cada uno, ir a visitarlo en la casa, conocer la familia cómo viene, qué hace para llegar aquí, qué dificultades tienen. (Los profesores) cumplen otras funciones, hay casos en que se ha hecho tutorías, a cada docente se le agregó uno, dos o tres alumnos a los que siguen de manera particular.... Y aquí tenemos instancias de alternancia, que son propias, por ejemplo, hay espacios de reflexión” (Docente escuela 1).

“Una cosa fue en la primera etapa, en el primer cuatrimestre (de 2020) y otra fue en la segunda, donde aparecieron las cartillas (...) Imprimíamos las cartillas y convocamos a la familia, a que vengan a retirar aquí; ya teníamos contacto ahí” (Docente escuela 1).

“Cuando retiraban lo del comedor, viste que se tenía que dar mercadería venía la familia y ahí metíamos la cartilla” (Docente escuela 1).

“En un momento utilizamos la radio para transmitir las explicaciones. Hicimos dos programas nada más, elegimos una radio y les pedí a los profes audios explicativos de la tarea que habían enviado, entonces me puse a editar un programa (...) pedí un espacio y lo largamos una o dos veces por semana. Fueron dos programas, tal vez a no a todos los alumnos les llegaba (...). Sí, era una alternativa, pero por ahí tendríamos que haberlo pensado en dos o tres radios en distintos lugares” (Docente escuela 1).

El conocimiento de los docentes sobre el contexto rural fue un capital de referencia al momento de diseñar las estrategias para la continuidad pedagógica. Se apeló a la propia experiencia para elaborar materiales de enseñanza, explorar medios de comunicación tradicionales y nuevos, generar oportunidades de encuentro con los estudiantes y sus familias y adaptar o adecuar las acciones institucionales en un proceso creativo y comprometido con la comunidad, que, en el fortalecimiento de las tramas interactorales revalorizó la centralidad de las escuelas.

CONCLUSIONES

La información estadística relevada sobre las condiciones a nivel nacional, regional y jurisdiccional previas al año 2020 evidencia una situación de vulnerabilidad de la población rural en edad de escolarización secundaria. En la ENCP, las escuelas rurales también dieron cuenta de carencias materiales y de recursos institucionales para afrontar la situación de emergencia. Esto permite afirmar que la situación que ya era desfavorable se tornó crítica para el sostenimiento del acceso y permanencia en la educación secundaria rural durante la emergencia sanitaria.

La producción normativa para la regulación del período 2020-2021, a escala nacional, fue cuantiosa y diversa; abordó las dimensiones curricular, pedagógica, administrativa y sanitaria, adecuándose a las distintas etapas epidemiológicas. No obstante, todas las regulaciones se focalizaron en la forma escolar clásica de la escuela secundaria, sin reconocer otros formatos y modelos organizacionales existentes en la escolaridad rural. A escala jurisdiccional, la producción normativa, fue coherente con el nivel nacional, y, por lo tanto, inconsecuente con las múltiples formas de organización de las escuelas rurales de sus territorios. No obstante, este sesgo urbanocéntrico generó un vacío normativo, que, al ocultar las realidades particulares de lo rural, habilitó el despliegue de estrategias institucionales surgidas de la necesidad, la experiencia en el territorio y los valores de la tradición cultural de las escuelas rurales.

Las estrategias institucionales se basaron en la mensajería móvil y la entrega de cartillas producidas por los equipos docentes. Además, las

visitas a los domicilios y las recorridas por el territorio, aun en condiciones en las que la circulación era restringida, mostraron la “presencialidad” de la escolarización al interior de las comunidades.

La visita domiciliaria adquiere sentidos diferentes en cada institución analizada. En la escuela 1, al ser parte de la estrategia de enseñanza del sistema de alternancia, vinculada a las actividades productivas familiares, fue una instancia para fortalecer el vínculo pedagógico. En el caso de la escuela 2, la visita se limitó a la entrega y retiro de las cartillas. Sin duda, esto permitió un acercamiento y mantenimiento del vínculo, pero no como parte del proceso formativo, sino como una estrategia para sostener el contacto con los estudiantes.

Por su parte, el modelo organizacional y pedagógico de cada institución parece haber operado como factor facilitador u obstaculizador del sostenimiento de la continuidad pedagógica, especialmente en lo que refiere a los propósitos formativos de la escolarización. Así, en el caso de la escuela 1 que registró mayor diversidad de estrategias, la institución cuenta con más recursos humanos y múltiples dispositivos de comunicación interna propios de su modelo de gestión y organización pedagógica. La utilización de programas de radio, la entrega de cartillas y bolsones de alimentos en la misma institución, facilitó el contacto con las familias y otros actores locales. En lo pedagógico didáctico, la situación de excepcionalidad permitió intensificar las herramientas de la pedagogía de la alternancia y del currículum situado. Para ello jugó un papel central el conocimiento de las familias y las realidades del contexto, así como las experiencias previas del profesorado en el diseño de materiales instruccionales.

El modelo de alternancia y el modelo determinante con adaptaciones a la ruralidad, pusieron en evidencia las diferencias en las posibilidades de cada uno para sostener el vínculo pedagógico. El estilo de gestión escolar está condicionado por la organización institucional y el modelo pedagógico que articula diferencialmente la tríada vínculo-enseñanza-curriculum. Así, la escuela 1 que sostiene el modelo EFA mantuvo una propuesta de enseñanza relacionada con las prácticas de la economía local y un uso del tiempo en el que tanto la presencialidad como la estancia con

la familia son imprescindibles para la enseñanza. La escuela 2, en cambio, encontró muchos obstáculos para el diseño de estrategias para el sostenimiento del vínculo con los estudiantes y resintió el aspecto pedagógico en favor del emocional. Los apoyos para la escolarización en la ruralidad, tales como el transporte, el servicio de comedor o el albergue, se vieron afectados en ambas instituciones, debiendo rediseñarse en sus modalidades de implementación o mediante la incorporación de otros actores locales.

Este estudio de casos institucionales pretendió evidenciar las adyacencias entre el modelo pedagógico-organizacional de la escolaridad secundaria rural y las posibilidades de acción que él mismo generó para afrontar las contingencias de la continuidad pedagógica. La experiencia de dos instituciones particulares configurada desde diferentes modelos escolares, narra la historia de tradiciones disímiles de la educación rural. Por una parte, el desarrollo de un modelo organizativo y una pedagogía, la alternancia, que prioriza la realidad de las familias y sus contextos socioculturales. Por otra parte, la implantación del modelo determinante de escuela secundaria, como enclave civilizatorio que traslada con algunas adaptaciones la organización de la escuela urbana al contexto rural y que prioriza la transmisión del conocimiento disciplinar/disciplinado por sobre el conocimiento situado.

En el caso de las EFA, su trayectoria es reconocida y están habilitadas a nivel normativo. Durante la pandemia se visibilizó aún más la pertinencia de la pedagogía de alternancia en los contextos rurales y se valorizó el modelo pedagógico como más eficiente para garantizar la calidad y significatividad de los aprendizajes. El modelo tradicional de escuela secundaria enclavada en contextos de ruralidad mostró sus dificultades para diseñar estrategias consistentes con la lente rural. Las adaptaciones al formato escolar tradicional, como la enseñanza organizada por pluriaños y la gestión por agrupamiento de escuela sede y anexos, resuelven el acceso a la escolaridad, pero no logran una formación vinculada con la realidad de las comunidades.

En definitiva, el análisis de estos casos que representan dos modelos pedagógico-organizacionales diferentes revela la necesidad de diversificar

el formato escolar tradicional y el régimen académico de la escolaridad secundaria, con el objeto de atender, por una parte, a las singularidades de la escolarización rural y, por otra, dar respuestas eficaces a la heterogeneidad de sus contextos. El trabajo abre otros interrogantes respecto a si la expansión de la escolaridad basada en el modelo determinante podrá garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la graduación de los jóvenes de contextos rurales. Asimismo, constituye una provocación para continuar pensando sobre los alcances y los sentidos de la educación secundaria en entornos rurales y su relación con el destino y el futuro de los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IIICE*, 47, 23-40
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/9637/8417>

Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Abingdon, UK: Routledge.

Cámara de Diputados de la Provincia (27 de diciembre de 2007). *Ley de Educación Provincial Santiago del Estero N 6.876*
http://www.meducacionsantiago.gob.ar/wpcontent/uploads/2017/05/ley_de_educacion_santiagodelester.pdf

Cerdá, J., & Mateo, G. (Eds.). (2020). *La ruralidad en tensión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Congreso de la Nación Argentina. (14 de diciembre de 2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Boletín Oficial

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*. 51, 40-79 <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>

Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA) *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIX (1) pp. 209-240 <https://www.redalyc.org › journal>

Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. Buenos Aires: Apefa

Galarza, D. (2009). El gobierno de los sistemas escolares y las políticas de equidad para la igualdad. Reflexiones a partir de la opinión de expertos. En N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

Galván Mora, L., & Cadavid Rojas, A. (2020). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001>

Giovine, R. Garino, D., & Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactoriales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en blanco*. 1, (33), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>

Grinberg, S. (2022). *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos*,

espacio urbano y desigualdades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM.
<https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/395222>

Jacinto, C., Fuentes, L., & Montes, N. (2022). Conceptualizaciones y evidencias sobre la desigualdad educativa en tiempos de pandemia. *Propuesta Educativa*, 31 (57), pp 12 - 30.
<https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-JACINTO-FUENTES-MONTES-paq12-30.pdf>

Miano, M., Romero Acuña, M., & Zattera, O. (2021). Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En D. Bolaños, Olmos, A. y Ríos-Osorio, E. (Eds.) *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Colombia. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
<https://repositorio.uco.edu.co/handle/20.500.13064/793>

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica*.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

Ministerio de Educación de Santiago del Estero (15 de diciembre de 2010). *Resolución N° 3023*.

Ministerio de Educación de Santiago del Estero. (2018). *Resolución N.º 1829*.

Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

Poder Ejecutivo Nacional. (s.f.). *Decreto N.º 3110. Sistema Estadístico Nacional*.

Quiroga, S. (2018). Perfectos desconocidos: Indagaciones sobre el vínculo pedagógico y el conocimiento sobre los alumnos. *Revista de Educación*, 13, 115-125.

Repetto, F. (2010). Protección social en América Latina: la búsqueda de una integralidad con enfoque de derechos. *Reforma y Democracia*, N° 47, Caracas.

Romualdo, V. (2022). La configuración de la relación Nación-provincias para materializar el derecho a la educación secundaria. En M. Feldfeber y N. Gluz (comp.). *Las tram(p)as de la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Las%20trampas%20de%20la%20inclusio%CC%81n_interactivo.pdf

Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y socio política de la educación*. 8 (4),13-28.
https://issuu.com/unesr/docs/ter_008/27

Serafinoff, V. (2012). Los Consejos Federales ¿Espacios para la institucionalización de las relaciones intergubernamentales o una manifestación de la “explotación oportunista”? *Revista Voces en el Fénix*, 3 (18), septiembre.

Steedman, H. (1992). Instituciones determinantes: las “endowed grammar schools” y la sistematización de la educación secundaria inglesa. En D. Mueller, F. Ringer y B. Simon, (Comps.) (s. f.). *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social* (pp.161-194) Madrid. Servicio de Publicaciones.

Suasnábar, J.M., & Valencia, D. (2022). El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios. *Propuesta Educativa*, 31(57), pp. 58 - 74. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/12/REVISTA-57-Dossier-SUASNABAR-VALENCIA-pag58-74.pdf>

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage

UNICEF. (2019). *Educación Secundaria en el Ámbito Rural en Argentina. Escuelas, Matrículas, Trayectorias escolares y Aprendizajes*. Argentina <https://www.unicef.org/argentina/media/9211/file/Educacion%20rural%20segundaria%20Argentina%202020.pdf>

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE

REVISIONISMO HISTÓRICO Y LIBERACIÓN. LOS SOBERBIOS Y LOS LIBRES DE HOWARD FAST, EN LA PERSPECTIVA DE ANDRÉS FIDALGO PARA LA REVISTA TARJA

María Soledad Blanco¹

RESUMEN

Las reseñas de la revista jujeña *Tarja* (1955-1961) sirvieron tanto para conformar la identidad del grupo como para trazar una tradición a la cual adscribirse. En este trabajo, se analiza una reseña publicada por Andrés Fidalgo sobre la novela *Los soberbios y los libres* (1950) de Howard Fast, obra que narra un motín realizado durante la guerra de la independencia en los Estados Unidos. El motín lo realiza en 1781 la línea defensiva de Pensilvania, compuesta en su mayoría por inmigrantes (escoceses, irlandeses, ingleses, alemanes, polacos). Fast idealiza el hecho, reforzando el mito de origen multicultural y democrático de los Estados Unidos. Fidalgo adscribe *Los soberbios y los libres* a “la historia de la lucha por la libertad” y, desde esta postura, la comprensión de la obra se desprende del contexto específico para abstraer su tópico central como expresión de una problemática universal. Lo que Fidalgo rescata de la obra de Fast se relaciona con los postulados de Tarja. De esta manera, los posicionamientos estéticos e ideológicos de la revista constituyen la base desde la cual se escribe esta reseña y, simultáneamente, esta funciona discursivamente como reproductora y difusora de aquellos posicionamientos.

Palabras Clave: lucha por la libertad, reseña, Revista Tarja, tradicionalización.

¹ Mgter. en Estudios Literarios. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNJu). msoledadblanco@gmail.com. Marzo de 2024.

ABSTRACT

The reviews of the Jujuy magazine *Tarja* (1955-1961) served both to shape the group's identity and to trace a tradition to which it could adhere. In this paper, a review published by Andrés Fidalgo on the novel *Los soberbios y los libres* (1950) by Howart Fast, a work that narrates a mutiny carried out during the war of independence in the United States, is analyzed. The mutiny is carried out in 1781 by the defensive line of Pennsylvania, composed mostly of immigrants (Scottish, Irish, English, German, Poles). Fast idealizes the fact, reinforcing the myth of the multicultural and democratic origin of the United States. Fidalgo ascribes *The Proud and the Free* to "the history of the struggle for freedom" and, from this position, the understanding of the work detaches from the specific context to abstract its central topic as an expression of a universal problem. What Fidalgo rescues from Fast's work is related to *Tarja*'s postulates: the possibility of writing about the land itself, its people, its character, its history and, at the same time, writing about all men, their desires and rights. In this way, the aesthetic and ideological positions of the magazine constitute the base from which this review is written and, simultaneously, it works discursively as a reproducer and disseminator of those positions. Through his reading of Fast, Fidalgo establishes a tradition that is linked to the postulates of the magazine.

Keyword: fight for freedom, review, *Tarja Magazine*, traditionalization.

INTRODUCCIÓN

La revista jujeña *Tarja* (1955-1961) reservaba un apartado, titulado "Publicaciones", para reseñar obras literarias coetáneas o aparecidas apenas años antes. Estas reseñas eran críticas profundas en las que los directores de la revista trazaban una determinada perspectiva de la literatura y adherían a (o construían) una tradición literaria. Los posicionamientos estéticos e ideológicos de una revista son la base desde la cual se escriben las reseñas y, al mismo tiempo, estas funcionan discursivamente como reproductoras y difusoras de aquellos

posicionamientos, en un juego dialéctico que implica que lo discursivo es un "producto" social al mismo tiempo que un "instrumento" para reproducir o transformar la sociedad (Blanco, 2018).

En el presente trabajo, a partir de este posicionamiento teórico-metodológico, se estudia la novela *Los soberbios y los libres* (*The proud and the free*, 1950) de Howart Fast y, sobre todo, las características por las que dicha obra es apreciada. Para esto, se emplean distintos estudios críticos sobre la novela que alumbran sus diversos sentidos y que conforman la unidad polifónica de toda reseña. Así se busca reconstruir los valores literarios, políticos y/o sociales de los que la obra ha sido cargada por distintas lecturas para comprender desde qué lugar el escritor jujeño juzga la novela de Fast y, a través de ellos, dos procesos subyacentes: la tradicionalización y la construcción de la propia identidad grupal en la revista *Tarja*.

EL HÉROE POPULAR Y COLECTIVO

Los soberbios y los libres es una novela histórica de Howard Fast, que narra el motín realizado, durante la guerra de la independencia en los Estados Unidos, por la línea defensiva de Pensilvania el primer día del año 1781. La rebelión se origina en la escasez de paga, alimento y abrigo, además del restrictivo sistema de licencias. En el marco del motín, más de dos mil soldados marcharon hacia el Consejo Ejecutivo Supremo del Estado de Pennsylvania. Como trasfondo estaba el rechazo, por parte de los Estados que conformaban la unión, a subordinar sus recursos al Congreso central, lo que aminoraba la posibilidad de abastecer al Ejército Continental. El motín fue la insurrección más exitosa por parte de soldados durante la guerra revolucionaria americana. Cuando en las negociaciones con el Consejo de Pennsylvania los funcionarios prometieron resolución satisfactoria, muchos de los soldados volvieron a las armas y participaron en las campañas futuras (Bosch, 2005).

En la novela, la narración está contada por Jamie Stuart, uno de los miembros de la Brigada de Pennsylvania, compuesta en su mayoría por inmigrantes (escoceses, irlandeses, ingleses, alemanes, polacos). Recuerda

el narrador cómo esos hombres viven en condiciones infrahumanas, con poca comida, ropa o dinero. En contraste, los oficiales, habitan en viviendas confortables y tienen un trato preferencial en cuanto a alimentación y vestimenta. La mayoría de ellos son excesivamente estrictos y despreocupados. Esto origina una rebelión basada en la Declaración de Independencia que en su preámbulo tomaba como principios inalienables del hombre la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad, y fija como derecho del pueblo el reformar o abolir cualquier gobierno que obstruya el ejercicio de estos principios. La sensación grupal es que la Declaración de Independencia había sido burlada por la indiferencia y la codicia en su propio bando, por políticos, generales y oficiales que tenían nada más que desprecio por el hombre común. Aunque sus pedidos son escuchados, después los oficiales se toman revancha.

Finalmente, Stuart relata su falta de adaptación a la sociedad luego de cumplido el servicio. Después de las experiencias vividas, siente banal la vida cotidiana y cree que la causa revolucionaria por la que ha peleado se ha perdido. A los ochenta años se pregunta si alguna vez llegará el momento de una verdadera justicia social.

Esta es la sencilla historia de Jamie Stuart, del 11° Regimiento de la Línea de Pennsylvania, conocido como el “Regimiento de Extranjeros”, que narra *Los soberbios y los libres*. Howard Fast resalta con esta novela el orgullo estadounidense acerca de un mito de origen multicultural y democrático, y “logra construir una canción épica popular sobre los orígenes de los Estados Unidos” (York, 2009). En su perspectiva, idealiza el motín de Pennsylvania, que para otras miradas históricas más tradicionales constituyó un grave riesgo para la causa norteamericana, al punto que pudo significar el colapso de la Revolución.

El autor muestra el Regimiento de Extranjeros, compuesto de peones rurales o artesanos, como aquel que defiende los verdaderos valores de libertad e igualdad con los que se inició la revolución. En oposición, los oficiales, provenientes de la pequeña y mediana burguesía, sostienen sus privilegios aún frente a un enemigo común.

Siguiendo con el afán revisionista, Fast trata de conectar la revolución con supuestos ideales norteamericanos: el sueño de libertad y democracia prometido a los pobres y desposeídos que se había convertido en una mentira. Aunque ya había aproximado a sus lectores al verdadero y profundo sentido humano de la grandeza de George Washington, en esta nueva novela plantea que la historia más importante de la revolución recae en esos hombres sin rostro, sin nombre, el sujeto popular conformado por la gente común, héroes y heroínas cuyas vidas y participación fueron olvidados, de los que no hay registro. Entonces crea personajes de ficción y los coloca en escenarios históricos, individuos como arquetipos para restablecer el conocimiento sobre lo que la nación había olvidado. La pregunta de fondo es cómo se justificaba la guerra, la lucha por la independencia, si no era para mejorar las condiciones de vida del hombre común, y no para empeorarla. Lo que el motín de Pennsylvania representado por Fast muestra es que la revolución debía ser coherente con sus principios eliminando las desigualdades.

La propuesta del autor era crear “una literatura verdaderamente americana, del pueblo, por el pueblo y para el pueblo” (York, 2009, p. 102). Fast concibe al escritor como un actor social, un crítico y un motivador, como queda claro en la pintura de Tom Paine realizada en *El hombre invencible*.

PATRIOTISMO SOCIALISTA

Para David De Leon (1979), Howard Fast forma parte de lo que denomina “marxismo patriótico” o “patriotismo socialista”, surgido del Partido Comunista de los Estados Unidos (PCEUA) en la década del ‘30. Desde esta postura, se pensó en revisar toda la historia norteamericana partiendo desde la revolución de 1776 y asumiendo que los valores que ésta promulgó en sus orígenes eran asimilables a los del socialismo, a tal punto que Earl Browder, líder del PCEUA por entonces, resumía así la propuesta: “El Comunismo es el Americanismo del siglo XX” (De Leon, 1979, p. 2).

Este comunismo americanista trata de presentarse, para captar el favor popular, como custodio de la Constitución y de la “democracia

americana”, basada en la libertad, la paridad ante la ley y la igualdad de oportunidades. Es decir, es un socialismo moderado que se propone como el verdadero continuador del “sueño americano” y del *American way of life*, no como su aniquilador (De Leon, 1979, p. 3).

Este movimiento se explica porque el nacionalismo era una ideología que estaba profundamente arraigada en la historia, la lengua y la cultura del pueblo norteamericano. Su aprovechamiento fue un movimiento estratégico de la izquierda en un momento de tensión entre socialismo y capitalismo, tratando de demostrar (sobre todo a las clases populares) que los valores que habían dado origen a la nación se encontraban en el primero, y no en este último. El capitalismo era descrito como la representación de una minoría, mientras que el PCEUA defendía “una verdadera cultura nacional” (Georgi Dimitrov, como se citó en, De Leon, 1979, p. 4).

En la práctica, los comunistas destinaron parte de sus esfuerzos a revalorizar movimientos anteriores en favor de los derechos populares, aunque esos movimientos no hubieran sido de hecho socialistas. La práctica de esta teoría se puede ilustrar con la interpretación de la Revolución de 1776 del Partido Comunista estadounidense, en general, y de Howard Fast en particular, dice De Leon:

[el PCEUA] afirmó que la ideología de la Revolución había sido radical e internacionalista para su tiempo. Los revolucionarios habían aprendido de los racionalistas franceses, algunos escritores políticos británicos y otros pensadores avanzados de la década de 1770. Por ello los conservadores los habían denunciado como “extranjeros”. Los revolucionarios habían dejado de lado estas críticas, y utilizaron su formación para informar a las masas, con un sentido amplio, sobre la magnitud de su sometimiento, la razón del mismo y cómo podría ser cambiado. (1979, p. 7)

Los ideales del derecho a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad, los poderes de las asambleas constituyentes popularmente constituidas, la separación de Iglesia y Estado, las libertades de expresión,

de prensa y de reunión, con que se había llamado a la guerra, eran todos principios consagrados, cuyo depositario en el siglo XX no era ya el sistema capitalista, sino el marxismo comunista.

De Leon cita a Browder en este sentido, quien resume así la mirada que se tenía de la guerra independentista:

Nuestros gigantes estadounidenses de 1776 eran los incendiarios internacionales de su época (...) La Declaración de la Independencia fue para ese tiempo lo que el Manifiesto Comunista es para los nuestros. Copie todas las editoriales más críticas de hoy contra Moscú, Lenin, Stalin, sustituya esas palabras por Norteamérica, Washington, Jefferson, y el resultado es una copia casi literal de las diatribas de los políticos reaccionarios ingleses y europeos contra nuestros padres fundadores de Estados Unidos. La Revolución era entonces “una doctrina ajena importada a América”, como ahora se “importada desde Moscú”. (1979, p. 11)

Siguiendo esta lógica, Howard Fast se inclina por la expresión literaria de ese patriotismo marxista, lo que York (2009) llama la “literatura militante”, aquella destinada a reivindicar los derechos de los trabajadores ganados desde su participación en las batallas independentistas, en las que negros, mujeres, sirvientes, etc., participaron convencidos de un ideal de igualdad. El motín de Pennsylvania se convierte en un antecedente de la lucha socialista a la luz del cristal con que el “marxismo patriótico” juzga y cuenta la historia.

Aunque tanto De Leon como York marcan el error en la narrativa de Fast de no comprender ni poder establecer la naturaleza del conflicto de 1776 (...) está claro que para el escritor (por entonces afiliado al partido comunista norteamericano) los verdaderos ideales norteamericanos eran portados por los oprimidos, los miembros de la clase obrera que sostuvieron el éxito de la revolución, aunque vivieron y murieron de manera invisible para la historia.

REVISIÓN HISTÓRICA Y EXISTENCIALISMO

Fast, sin duda, propone algo más que la lucha de clases, y esto es la posibilidad del hombre de ser forjador de su propio destino, como ya lo había hecho con Washington en *El hombre invencible*, aunque en esta oportunidad se trata de un sujeto colectivo. Por lo tanto, estaba interesado en una historia particular en la medida en que esta reflejaba el carácter universal de ciertas dicotomías esenciales de la existencia: el choque perpetuo entre la justicia y la injusticia, la miseria y la abundancia, las aspiraciones personales y las limitaciones sociales, la opción más fácil de renuncia y la más difícil de persistencia y esperanza. Este último tema del compromiso y el sacrificio es evidente en ambas novelas, escritas en vinculación, al mismo tiempo, con circunstancias específicas (las derrotas de la segunda guerra mundial, en el caso de *El hombre invencible*, y el comienzo de la guerra fría, en el de *Los soberbios y los libres*) y con problemáticas universales de la existencia.

Frustrado con las desigualdades que la democracia capitalista no terminaba por zanjar en su propio país, y convencido de que esas diferencias de clase eran intrínsecas al sistema, se enroló en el Partido Comunista con la fe en un sistema que permitiera emparejar progreso social y crecimiento económico. Una década después, se fue del partido desilusionado con el rumbo que había tomado.

Los soberbios y los libres pueden verse como producto de su época comunista, pero relacionado con obras anteriores y posteriores, puede decirse que es portadora de ciertos ideales que trascienden cualquier afiliación política, como lo señala Alan Wald (1983) al analizar el legado literario de Howard Fast.

Para Fast, el Regimiento de Pennsylvania era una suerte de crisol revolucionario marcado por su diversidad étnica y religiosa. Subraya las fisuras sociales que quedan expuestas tanto en la rebelión de Pennsylvania como en la guerra de la secesión, y que pueden proyectarse al siglo XX.

Las fuerzas que hicieron el motín no desaparecieron, aunque la revolución en América no fue del todo consumada; estalló con Jefferson, con Jackson, con los abolicionistas, una y otra vez, esa llama revolucionaria que permanece iluminando. Aún está ardiendo hoy. (Fast, como se citó en, Sorin, 2012, p. 126)

De ahí la dedicatoria del libro: “A la memoria de los valientes de las Brigadas de Pennsylvania, y de su sueño aún no realizado”. Aunque de carácter histórico la novela, Fast busca más que ser fiel al pasado, una comprensión del presente y una lectura existencial de la condición humana. Porque parte del atractivo de la narrativa de Fast fue, en la mirada de Wald (1983), su búsqueda de creación de arquetipos colocados en un entorno histórico propio, que demuestran al lector que, si se le da la oportunidad, la gente común puede elegir su propio destino, tiene la capacidad moral de mejorarse a sí misma y a la sociedad. Frente a la guerra y la desigualdad, Fast responde con optimismo existencial: cuando la desesperación dé paso a la esperanza, la nación, el mundo, será mejor y estará más cercano a los altos ideales que conducen todas las batallas a lo largo de la historia.

LA FUNCIÓN LIBERADORA DE LA LITERATURA

Andrés Fidalgo escribe la reseña de *Los Soberbios y los Libres* para el primer número de la revista.

Es importante señalar que Fidalgo omite toda consideración formal y estética minuciosa y propone una lectura centrada en destacar la mirada interpretativa de la historia que hace Fast, a la que él -como comentar- percibe, analiza y expone desde lo político y desde lo existencial. En ambos sentidos, le importa destacar el rol del escritor en la lucha por la libertad.

Destaca la ligazón que establece el propio Howard Fast entre la rebelión de Pennsylvania y el movimiento abolicionista, citando la visión de una historia “que no se había interrumpido”. Fidalgo da nombre a esa cadena de sucesos históricos: “es la historia de la lucha por la libertad”. Además,

destaca que es este el tema central de gran parte de la obra de Fast desde su novela más famosa, *Espartaco*. Desde esta postura, la comprensión de la obra se desprende del contexto específico para abstraer su tópico central como expresión de una problemática universal.

El escritor jujeño remarca que esta tradición en la obra de Fast tiene que ver con la dignidad humana y no con la mejora en términos capitalistas, lo que se encarga de aclarar explícitamente:

La finalidad no era conquistar beneficios, propiedades o poderes como los de los caballeros, sino tan sólo un simple anhelo de libertad para tener derecho a levantar la cabeza y a gozar un poco de la alegría de vivir. (p. 14)

Significa una subversión de los valores de la sociedad moderna: contra los privilegios, la igualdad; contra el sometimiento, la libertad (“se formularon declaraciones sobre derechos de expresarse libremente, de petición y de reunión”); y contra el individualismo, el socialismo (los amotinados “organizan cooperativas de trabajo y vida en común”, resalta Fidalgo).

Entonces, la reseña retoma el concepto con que finaliza la memoria de Jamie Stuart, entendiendo que, aunque la rebelión terminó en fracaso y los hombres que la realizaron murieron casi en su totalidad en la guerra de la independencia, “contribuyeron a la causa de la dignidad humana y de la libertad”. Fidalgo coincide con Fast en el hecho de que estas historias mínimas son las que van construyendo, a pesar de sus derrotas, un mundo mejor para el hombre. Privilegia la mirada política (aunque no desligada de cierto existencialismo) antes que la histórica. Lo importante es comprender que la lucha de los soldados de Pennsylvania, en un contexto específico, es la de todo hombre oprimido, en cualquier tiempo y lugar.

En esta interpretación, la literatura tiene una función social importante: es capaz de marcar tradiciones (como la señalada de la lucha por la liberación) y simultáneamente hacer tomar conciencia de la continuidad de las desigualdades en las distintas formas de organización social. Para Fidalgo, los escritores tienen el rol de señalar esas estratificaciones y opresiones, combatir los clichés, las formas culturales establecidas, y no

reproducir los mismos mitos. Función social que se conecta con la necesidad existencial de tratar de comprender al hombre como ser en el mundo, sus maldades, sus corrupciones, pero también sus valores y actos heroicos.

Y al poner en escritura los hechos en que se manifiestan la lucha de clase y los conflictos existenciales, como lo hace Howard Fast, una novela se vuelve universal a pesar de su temática situada. Es contribuir al gran acervo mundial que permita desmitificar la historia y la cultura, ofreciendo experiencias que pongan en tela de juicio lo sabido, lo sentido, lo creído. La lectura es, en este sentido, un acto liberador, como señala Benjamin Crémieux sobre la literatura europea de posguerra. Precisamente, Fidalgo concluye su reseña citando al crítico francés, quien afirma que “el lector acude a la novela en busca de otras vidas que enriquezcan y multipliquen la suya”.

Si la escritura literaria es la producción de una historia localizada cuya temática es universal, la lectura debe desarrollar el proceso contrario: debe realizar una interpretación localizada de una problemática universal, de modo que la novela resulta, al decir de Fidalgo, “una caja de infinitas resonancias”.

De este modo, adhiere a la visión revisionista de la historia que propone Fast, no desde la pura invención, sino desde la libertad interpretativa del escritor en el presente.

Esta propuesta revisionista, con la que coincide Fidalgo, considera que la historia no debe verse como un tema fijo e inmutable, sino como un proceso dinámico que se va modificando por tres factores: el conocimiento nuevo que se produce como resultado de la investigación, la interpretación de datos ya conocidos de una manera diferente o, en literatura, por la reconstrucción de los vacíos en la información histórica. La historia puede estar sujeta a un análisis crítico o a un acto creativo, o ambas cosas a la vez, de manera que esta reinterpretación debe orientarse hacia la interpretación de otros acontecimientos, como los que está viviendo el propio escritor.

El carácter documental es entonces menos importante (aunque no deja de tener valor) que la capacidad de la obra por interpretar el momento

histórico que describe y, sobre todo, por su posibilidad de expansión de sentido que alcanza o bien una tradición como la que define Fidalgo, o bien una problemática existencial, universal.

Tomando como válidos los proverbios que rezan “la historia la escriben los que ganan” o “en tiempo de guerra la primera víctima de sucumbir es la verdad”, se desprende que la historia nunca es objetiva, siempre es un discurso guiado por una mirada selectiva, y es, por lo tanto, posible tratar de (re)construir otra historia, aquella de los vencidos o de los sujetos populares que participaron de las victorias. La revisión de la imagen sesgada de los soldados del Regimiento de Extranjeros es un replanteo de las fuerzas sociales, económicas y discursivas en el presente; es la forma en que el escritor encuentra el modo de intervenir en el debate público y en la transformación de su sociedad y del mundo en su momento, y no en el pasado.

CONCLUSIÓN

Como se desprende del análisis de la reseña escrita por Andrés Fidalgo sobre *Los soberbios y los libres* de Howard Fast, un propósito fundamental de la revista jujeña *Tarja* fue repensar la historia, el pasado, como un modo de conocer el presente. Se trata de reescribir o indagar con las herramientas de la literatura aquellos aspectos del ser humano que la historiografía no abarca. Es decir, sobre la base de hechos documentados, la literatura puede ayudar a entender sentimientos, pasiones, etc., que formaron parte inalienable de los procesos del pasado, pero que no aparecen en los manuales de historia o en el relato de la Historia oficial. Ese es el rol de la literatura en materia histórica: proponer nuevas miradas y contribuir al espíritu de liberación del ser humano. Bajo esta mirada, el análisis de la novela de Howard Fast permite pensar las situaciones de desigualdad, de lucha por la libertad, en cualquier parte del mundo. Lo local se transforma así en universal por un proceso de escritura que, ya en la lectura, vuelve a repensar la particularidad.

Entre las perspectivas novedosas que aporta Fidalgo, se encuentra la propuesta de elaborar una historia del sujeto colectivo, del pueblo como

agente de los procesos históricos, con el fin de reivindicarlo del olvido o de la manipulación ideológica. Esta es principalmente la función de la reseña de *Los soberbios y los libres*: mostrar un pueblo que se hace consciente de sus propios derechos y reclama, sin significar por esto traición a la patria o al orden.

El movimiento popular de Pennsylvania se muestra como espejo de las clases populares, en general. Este es el carácter que rescata Fidalgo, quien vuelve a la obra de Fast para mostrar, en una postura cercana al socialismo patriótico, que es posible escribir sobre la propia historia, la propia tierra, analizar a la propia gente y su carácter, y, al mismo tiempo, escribir sobre todos los hombres, sus deseos y derechos. Porque reivindicando la libertad y la lucha de unos, se reivindica la de todos los hombres.

Fidalgo, como reseñador, realiza un movimiento de tradicionalización, la construcción de una tradición literaria que reuniría a los textos de “la historia de la lucha por la libertad”, ligada a aquella posibilidad de universalizar los particulares: comprender la lucha en su contexto y sus reclamos específicos y, además, abstraerla como modelo de un tópico universal.

Esa tradición podría reunir, por lo tanto, autores distantes entre sí, pero unidos en posición de rebeldía frente a lo que consideran tiranía, perseguidos por sus ideas en un contexto determinado, cuyo ideal supremo fuera la libertad del hombre y la acción colectiva. Esta historia de lucha va ligada, indisociablemente, a la historia de la opresión del pueblo, de las desigualdades, y a la paulatina asunción de un rol activo. Fidalgo piensa que la función del escritor es llamar a la rebeldía ante el sometimiento para levantar los estandartes de la libertad y la justicia.

En fin, la literatura, en su revisión histórica, tiene la función de trazar esa línea que une los distintos sucesos, de tradicionalizar (siguiendo a Raymond Williams), para acompañar o acelerar el proceso de toma de conciencia popular. La literatura participa así de la “batalla cultural”, de la lucha de ideas, proponiendo otras miradas distintas de la hegemónica.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, P. (1992). *Los Estados Unidos de América*. En *Historia Universal*, (vol. XXX), Madrid: Siglo XXI.

Blanco, M. S. (2018). *Reseña, canon y tradición literaria. Aportes teórico-metodológicos para el abordaje de las Revistas Culturales*. Jujuy: AveSol.

Bosch, A. (2005). *Historia de los Estados Unidos (1776-1945)*, Madrid: Crítica.

Crémieux, B. (1931). *Inquiétude et reconstruction. Essai sur la littérature d'après-guerre*. (Collection Les Cahiers de la Nouvelle Revue Française). Paris: Gallimard.

De Leon, D. (1979). *The popular front CPUSA and the revolution of 1776: a study in patriotic Marxism*. (Humanities Working Paper, N° 39), California Institute of Technology: <http://resolver.caltech.edu/CaltechAUTHORS:20090730-125121807>

Fast, H. (1955). Los soberbios y los libres. *Revista Tarja 1*, noviembre-diciembre de 1955, pp. 13-14.

Sorin, G. (2012). *Howard Fast: Life and Literature in the Left Lane*. Bloomington: Indiana University Press.

Wald, A. M. (1983). The Legacy of Howard Fast. En *The Responsibility of Intellectuals: Selected Essays on Marxist Traditions in Cultural Commitment (Radical History N° 17, pp. 92-101)*. <http://www.trussel.com/hf/legacy.htm>

York, N. (2009). Howard Fast's American Revolution. *American Studies*, 50, (3/4), (Fall/Winter 2009), Mid-America American Studies Association, pp. 85-106: <http://www.jstor.org/stable/41287752>

EL MITO FÁUSTICO EN UN CUENTO DEL MENDOCINO JUAN DRAGHI LUCERO

Ana Bárcena¹

RESUMEN

El presente trabajo hace foco en un mito literario universal: el mito fáustico, para indagar de qué manera este aparece en un cuento regionalista del mendocino Juan Draghi Lucero a través de un parangón en los elementos temáticos de su estructura interna. De este modo, con la ayuda de la disciplina del comparatismo literario y en línea con los estudios decoloniales, se evidenciarán tanto los elementos invariantes del mito, que permiten su supervivencia y transmisión a lo largo de la historia y el mundo, como aquellas sub estructuras variantes que posibilitarán su adaptación en un nuevo contexto socio histórico y temporal, revelando así una nueva interpretación del mito en cuestión adecuada a la idiosincrasia latinoamericana, mendocina y al imaginario colectivo cuyano.

Palabras Clave: des colonialismo, literaturas comparadas, literatura regional, mito fáustico.

ABSTRACT

The present study focuses in a universal literary myth: The Faustian myth, aiming to explore how it appears in a regionalist tale by the Mendoza-based author Juan Draghi Lucero through a comparative analysis of its thematic elements of it's internal structure. In this way, with the help of the discipline of literary comparatism and in line with decolonial studies, it seeks to elucidate both the enduring elements of the myth, facilitating its continuity and dissemination across time and space, and the variant substructures that enable its adaptation within a new socio-historical and temporal context. Thus, it unveils a new interpretation of the myth at

¹ Licenciada en Letras. Universidad Nacional de Jujuy. tristantzara49@gmail.com. Diciembre de 2023.

issue appropriate to the Latin American, Mendoza idiosyncrasy and the Cuyan collective imagination.

Keywords: decolonialism, comparative literature, regional literature, faustian myth.

INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los estudios de la Literatura Comparada, se podría decir que uno de los más conocidos mitos literarios consta del mito fáustico. Fausto, de hecho, constituye una de las figuras sobre la cual los teóricos versan (por ser muy clara) para hacer hincapié, ejemplificar y clarificar la categoría del Mito. En este sentido, cabe preguntarse si no parecería trillado volver a teorizar sobre él a pesar de sus diversos y múltiples recorridos teóricos. Sin embargo, justamente es esa capacidad “recursiva” de la que habla el estructuralista Cesare Segre (Trocchi, 2002, p. 159), presente en todo mito literario (y también dentro de él en los temas, motivos y tópicos, como se verá), la que permite posicionarse una vez más en este análisis, porque dicha característica esencial de continuidad, repetición y manifestación en nuevos contextos y tiempos históricos, marca el dinamismo con que estas estructuras se transforman, se adecúan y, sobre todo, adquieren nuevos significados que permiten seguir descubriendo renovados enfoques conforme avanzan las épocas. De modo que repasar la evolución en el eje diacrónico del mito fáustico se hace necesario para adentrarnos luego en la perspectiva pertinente al presente trabajo, la cual, creemos, arrojará una renovada mirada sobre la cuestión. Para comenzar, siguiendo la definición de Mircea Eliade que expone Trocchi (2002), se considera al mito como:

Una narración que cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que tuvo lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los orígenes. [...] Es, pues, siempre la narración de una creación: se narra cómo algo fue producido, cómo empezó a ser. Los mitos cuentan no sólo el origen del mundo, de los animales, de las plantas y del hombre, sino también de todos aquellos sucesos

primordiales por los que el hombre ha llegado a ser lo que es hoy, es decir mortal, sexuado, organizado en sociedad. (Eliade, como se citó en, Trocchi, 2002, p.145)

Asimismo, existen en el interior del mito dos vertientes diferenciadas que marcan su origen: puede ser, por un lado, preexistente a la literatura, lo que implicaría un proceso de paso desde su origen oral (ante-texto o pre-texto) a la codificación literaria y, por otro lado, puede haber sido inaugurado directamente en la obra literaria o en varios textos literarios que se refieren a él.

ESTRUCTURA DEL MITO FÁUSTICO

Como es bien sabido, la figura mítica y literaria de Fausto —el nigromante que pactó su alma con el diablo a cambio de un saber absoluto, placeres y juventud— nace en principio, de un personaje histórico y real que la cultura alemana popularizó a través de relatos orales que fueron contribuyendo a transformarlo en una leyenda y que, posteriormente, derivarían en la composición de lo que fue el primer texto que se conoce como el *Volksbuch Vom D. Johann Fausten*, también conocido como el *Faustbuch* o Libro de Fausto publicado en 1587. Precisamente, aquello que permite afirmar que este relato adquirió tintes de mito universal a través del tiempo, es la repetición de los elementos básicos de su estructura interna en otros textos alrededor del globo y a lo largo de la historia, a veces de manera explícita, otras implícitas o más ocultas si se quiere.

La estructura básica del *Faustbuch* que se manifestará más tarde con más o menos variaciones, pero que constituye la esencia de este, es la siguiente: Caracterización o auto caracterización de Fausto basada en la insatisfacción —Pacto con el diablo — Frutos del pacto que se materializan en preguntas, viajes y aventuras, demostraciones de magia, satisfacciones sexuales, Muerte de Fausto precedidas de lamentaciones y desesperación. (Suárez Lafuente, 1981, p.697).

A partir de estos sintagmas que conforman la diégesis estructural del relato que nos ocupa, podemos ya comenzar a delimitar las principales

subclases tematólogicas de este mito establecidas por esta particular rama de la disciplina del comparatismo y que constituyen aquellas categorías que forman parte de su objeto de estudio, a saber: tema-motivo-tópico.

Para empezar, los temas, según Trocchi (2002), se configuran como aquellas categorías que en su interior agrupan o combinan varios motivos, conforman una idea central y pueden ser aludidos mediante una sola palabra que comporta el contenido semántico general y profundo. Es decir que, el tema constituye una unidad mayor, capaz de reunir múltiples unidades narrativas menores que conforman a los motivos (secuencias o escenas). Estos motivos pueden a su vez, conllevar distintos tipos de elementos: objetos y lugares semánticamente tipificados, escenas tipificadas (como ser el ruego o rezo antes de una batalla) o bien estructuras narrativas tipificadas (como es el caso del descenso a los infiernos). Una tercera categoría, la componen los *topoi* o tópicos, que se definen como formas estereotipadas, esquemas de acciones y situaciones. Es decir, cuando un tema o motivo puede expresarse a través de una fórmula convencional y estereotipada, como por ejemplo *Locus amoenus* o *Theatrum Mundi*, se habla de tópico.

En primer lugar, los grandes temas del mito fáustico, se podría decir que son: el saber, la ambición y la soberbia. En segundo lugar, podemos afirmar que el motivo principal lo compone: el pacto con el diablo. Y así como el mito, sus subclases, habíamos dicho, conllevan de igual manera en su interior el principio de la recursividad. De este modo, cabe exponer de qué forma ha evolucionado por su parte, de manera autónoma, el motivo del pacto con el diablo antes de llegar al relato faustiano. Y es que tal motivo tiene su génesis en los textos hagiográficos² que desde la Edad Media cumplen una determinada y específica función: la de moralizar y custodiar el buen comportamiento cristiano. El más conocido de todos ellos se remonta al siglo X, aproximadamente, y puede considerarse como el antecedente del *Faustbuch*: se trata del escrito de Roswitha von Gandersheim que, según Hernández (2015), en un estudio sobre

² De Hagiografía: Textos que refieren a la vida de los santos. Biografías excesivamente elogiosas.

literaturas comparadas, es quien “dio categoría de leyenda a esta trama” (p.158). Este texto llamado *Le miracle de Teóphile* (El milagro de Teófilo), que procede a su vez, de una de las versiones latinas sobre Teófilo de Adana, mayordomo de un obispado de Cilicia muerto hacia 538, cuenta la historia de un hombre que pacta su alma con el diablo para asegurar su bienestar, amenazado por la aparición de un nuevo vicario que despierta en él un sentimiento de envidia. Pero Teófilo, en realidad, no realiza su contrato directamente con el demonio, sino que lo convoca por intermedio de un nigromante. A continuación, por intercesión de la Virgen, el alma de Teófilo se salvará al final de esta historia, evitando la caída en los infiernos y siendo absuelto de su pecado. Esta versión, es la que más tarde cruzaría territorios hasta llegar, entre otros, a Portugal, en donde otro santo de una nueva hagiografía, la de Fray Gil, muerto en 1256, seguirá los pasos de Teófilo para verse nuevamente redimido por la virgen, al igual que su antecesor.

El hecho de que tal motivo pudiera recorrer distintos países a lo largo de la historia, implica dar cuenta de que la tarea del comparatismo, va más allá de un análisis entre los elementos internos de un texto que en términos de Genette (Genette, 1982, como se citó en, Trocchi, 2002) constituyen el intra-texto, a partir del cual, en un segundo nivel de análisis, se realiza un estudio comparativo con otros textos en la dimensión inter-textual, sino que además, es de vital importancia indagar en una tercera fase, la extra-textual, que remite al contexto socio histórico que conlleva un determinado tiempo, cultura, ideología social, una particular matriz antropológica y psíquica, en definitiva un imaginario colectivo. En este sentido, uno de los teóricos que contribuyó a superar en su planteamiento el análisis puramente estructuralista y a dar ese giro a la metodología de los estudios comparados fue Pageaux (Pageaux, 1994, como se citó en, Trocchi, 2002) quien, entre otros, vuelve a hacer foco sobre esta movilidad del mito literario y sus elementos en el viaje a través de las épocas, las culturas y los autores. Recordemos sobre este punto a la Teoría de la Recepción cuando hablaba de “horizontes de expectativas” de los lectores, quienes también contribuyen a exigir determinados elementos y, sobre todo, a significar de manera polisémica de acuerdo con su realidad.

A ello vuelve Pageaux cuando afirma que esta realidad extratextual también condiciona la orientación ideológica del texto en relación a la reutilización de un material temático tradicional, de esta manera, como expone Trocchi (2002):

El elemento básico del análisis está constituido por la identificación de las unidades invariantes que definen, en sus relaciones estructurales, el escenario, o sea el modelo mítico permanente, que es lo que asegura la transmisión de la identidad del mito y su resistencia a través de la sucesión histórica de sus diferentes versiones. La relación entre los textos y el «modelo» mítico identificado permite destacar por un lado la continuidad de los elementos invariantes, o sea de las constantes que determinan la experiencia del esquema mítico y de sus dinámicas fundamentales, y por otro, la aparición de las variantes, que afectan a cuestiones de poética y de imaginario individual, de horizontes contextuales y de arraigo de un determinado sistema cultural y literario. (p.154)

Todo ello queda esclarecido, al momento de posicionarnos sobre las dos grandes obras literarias canónicas que terminaron por establecer a Fausto como un mito universal: *La trágica historia del doctor fausto* (1604) del dramaturgo inglés Cristopher Marlowe y el *Fausto* (1808) del alemán Goethe.

EL FAUSTO DE MARLOWE

Por su parte, Marlowe escribe su obra en un periodo a caballo entre la mentalidad medieval y las ideas del humanismo que estaban en boga gracias al Renacimiento. Esto implica que el tratamiento de la historia del famoso nigromante, tomada directamente desde el *Faustbuch*, contenga elementos aún muy arraigados a la tradición católica y didáctica de las *morality plays* desde las cuales había surgido el drama inglés. El Fausto de Marlowe se debate todavía entre la continuación de su pecado y el arrepentimiento. Sin embargo, adquiere tintes modernos al inaugurar, por

un lado, un nuevo tipo de drama disruptivo que sentará las bases del teatro isabelino y, por otro, al plantear una nueva mirada del objeto del pacto: el saber absoluto y dominación de las ciencias, acorde a la concepción renacentista de una excesiva confianza en los avances y descubrimientos científicos y la consecuente visión antropocéntrica del mundo, en donde el hombre se mide con Dios. Por esto es por lo que Fausto, en su excesiva individualidad, terminará por sucumbir a los infiernos, puesto que preferirá el dominio mágico de la materia y los placeres mundanos por sobre la oportunidad que se le ofrece reiteradas veces (a diferencia del *Faustbuch*, en donde está condenado desde el principio) de salvar su alma.

EL FAUSTO DE GOETHE

El Fausto de Goethe, por otro lado, escrito más de un siglo después, se enfrentará a otro tipo de cuestiones relacionadas con su propio contexto socio histórico. Tomado del folklore de su propio país natal, (específicamente de una representación de marionetas), Goethe hará de su Fausto el verdadero mito del hombre universal, terminando por erigirlo en la figura que hoy conocemos.

La compleja obra de Goethe muestra dos concepciones ideológicas-artísticas de la Alemania de aquel momento que, en realidad, seguía siendo un imperio en decadencia a raíz de un atraso en la mentalidad de sus estructuras político-económicas en medio de un auge de los estados nación vecinos y del pleno desarrollo de la filosofía racionalista y la ilustración. De manera que la primera parte de este Fausto expone aquella insubordinación al racionalismo con que se levantó el *Sturm Und Drang* —del que el escritor formó parte— en rebeldía a la imperante concepción de la ilustración para oponerla a un desmedido sentimentalismo y subjetividad que darían nacimiento al posterior romanticismo. Una exaltación por la naturaleza, ya no como instrumento a dominar, sino como la verdadera esencia de lo divino, y una individualidad más sentimental del personaje, diferenciarán en parte a esta versión de la del dramaturgo inglés. Pero, además, los agregados de la segunda parte,

que contienen ya las características de su segundo periodo artístico —el clasicismo— incluirán sucesos nunca ocurridos en la convencional historia de Fausto que se derivarían de esta nueva admiración por el universo grecolatino, como ser la vuelta al palacio de Menelao repleto de personajes de la mitología griega (no solamente ya Helena) y basado en una filosofía panteísta y neoplatónica que, si bien ya se venía desarrollando en la primera parte, toma fuerza en esta segunda. Además, en el episodio de la corte imperial, un fiel reflejo de lo que era el Sacro Imperio Romano Germánico en tiempos de Goethe salta a la luz, a diferencia del episodio en la corte de Marlowe, que es meramente una excusa para continuar mostrando los trucos de magia y jugarretas de Fausto y Mefistófeles.

Finalmente, el Fausto de Goethe, a diferencia del Fausto de Marlowe y al igual que en las historias hagiográficas medievales, terminará por ser salvado de la mano de la Virgen, pero no ya en consecuencia de una mentalidad moralizante-católica y didáctica, sino por el complejo entramado de la filosofía del autor que, según Juan Manuel de Faramiñán Fernández-Fígares (2020), presenta un ideal femenino basado en el amor como la fuerza que todo lo puede y que reúne en su interior tanto la materia como el espíritu, metaforizando una matriz unitaria a partir de todos los amores de Goethe: los carnales simbolizados en Margarita y los espirituales simbolizados en Helena. Pues será Gretchen quien, a través de la Virgen (el todo, la matriz) salve a Fausto para que este, pueda ascender. Ahora bien, ¿cómo se manifiestan los componentes del mito fáustico en Argentina, Mendoza? ¿Cuáles son las particularidades propias que varían en el funcionamiento de la estructura fija intratextual? Y, ¿qué estarían representando estas particularidades en una dimensión extratextual?

ELEMENTOS DEL MITO FÁUSTICO EN JUAN DRAGHI LUCERO

El Negro Triángulo (2001) de Draghi Lucero retoma (en una vuelta hacia los génesis medievales de este mito) los orígenes narrativos del mito faustiano, particularmente el motivo del pacto con el diablo, configurando un relato escrito a partir de la tradición oral del folklore mendocino. Esto

implica que, a diferencia de las dos obras mencionadas anteriormente, concebidas para ser representadas (sobre todo la de Marlowe más que la de Goethe), el cuento se configura aquí como el género narrativo que más fiel se mantiene a lo que fue su anterior estadio oral, y que constituye mayor facilidad, por este hecho, para poder seguir transmitiéndose de boca en boca. Si bien la historia ha demostrado que en algunos países de Europa la cultura popular supo en gran medida apropiarse de las representaciones teatrales, podría decirse que, en Argentina, si esto sucedió, no tuvo el mismo impacto que, por ejemplo, el famoso periodo isabelino inglés, ya que el bagaje literario popular de nuestro país se puede apreciar mayormente a través del género narrativo, primigeniamente de forma oral mediante diversos relatos que posteriormente se fueron conformando en textos escritos a través del cuento. Sin embargo, el relato de Draghi Lucero mantiene los elementos temáticos y motivos esenciales: la insatisfacción —el pacto con el diablo — —frutos de ese pacto—el arrepentimiento— la caída en los infiernos. Por otro lado, las variaciones de sub motivos son múltiples y responden, como se ha visto, a las particularidades temporales, sociales e históricas y al imaginario colectivo de la idiosincrasia argentina y puntualmente cuyana. En principio, *El Negro Triángulo* se asemeja más a los textos hagiográficos por su fuerte contenido católico, pedagógico y moralizante que evidencian un profundo tinte religioso y colonial³, como tantos otros relatos de

³ Con este término, invocamos el sentido que propone Villanueva respecto a Aníbal Quijano sobre los estudios decoloniales de literatura: se refiere a una colonización del imaginario de los colonizados desde dentro. Esta colonización se logró principalmente a través de la represión de los modos de conocimiento y significado, imponiendo los patrones de expresión y creencias de los colonizadores. Es un proceso en tres fases: primero, la represión que acabamos de mencionar, que resulta en la imposibilidad del colonizado de producir cultura. En segundo lugar, los colonizadores imponen una imagen mistificada de sus patrones de conocimiento y significado, que se diferencia de los colonizados. Finalmente, estos patrones son enseñados, parcial y selectivamente, a algunos colonizados con el fin de incorporarlos a las instituciones de poder de los colonizadores. (Aníbal Quijano en Villanueva: 85).

procedencia oral en Latinoamérica. Sin embargo, este mito sobrevivirá (como así también el imaginario colectivo criollo) en un amalgamamiento de culturas e imaginarios que lo harán mutar, teñido ahora de las particularidades latinoamericanas, en una adecuación regionalista: el protagonista no es ya un santo, sino un criollo, un hombre común y corriente que, al igual que Fausto, se ve sumido en la insatisfacción, pero no ya por las ansias de un saber absoluto —a diferencia de Fausto, que es un estudioso de las ciencias— sino principalmente, a causa de la pobreza y del rechazo de la mujer amada. En este último aspecto, se podría decir que sigue vinculándose a los Faustos de Marlowe y de Goethe en tanto y en cuanto ambos utilizan este sub-motivo, que es el anhelo de goce de la mujer deseada como uno de los favores pactados a cambio del alma, por más que el tema de la sabiduría no aparezca como elemento principal en este cuento.

En segundo lugar, el motivo del pacto con el diablo se torna en el elemento principal que permite conectar este cuento con todos los antecedentes de los textos faustianos. La estructura completa de núcleos principales del presente relato mendocino podría resumirse de la siguiente manera: insatisfacción del protagonista por amor – pacto con el diablo – frutos del pacto a través de la conquista de la amada y la posesión de riquezas —arrepentimiento— caída en el infierno – viaje a los infiernos por parte de su hijo – engaños y tretas a los malignos —rescate – redención del condenado.

Así, en el cuento de Draghi Lucero el diablo ya no será Mefistófeles, sino “El Negro Triángulo”-contra símbolo de la divina trinidad- y comportará sus propias particularidades criollas: toma mate, usa poncho, monta un caballo con crines de oro y tomando la forma de un hombre moreno, presenta un becerro como instrumento de contrato sobre el que el condenado debe firmar:

No haga fuerza por hablar, mi mozo. Soy sabedor de sus males, y para que no haya duda en su pecho, mire esto. Sacó un espejo de

su lujoso tirador, le echó su aliento y lo puso delante de los ojos del mozo. Miró y miró el cristal el pecador y vio que se corría la empañadura como una cortina y apareció la niña que lo enloquecía, y a sus pies el rico y enamorado rival que viera entrar a su casa. Valioso regalo ofrecía el galán, y la niña sonreía, feliz... "¡No! ¡No!, gritó el pecador, apartando el espejo. ¡Que no le entregue su amor, que me pertenece!" "(...) Que te pertenece si firmas aquí", se dejó decir el Negro Triángulo, desenvolviendo un becerro. Tu firma y tu palabra, y tuya será esa prenda codiciada... "¿Pagaré con mi alma?", preguntó el mozo en agonía. "Amores y riquezas sin medida te daré durante siete años a cambio de tu alma", le esquivó el Negro Triángulo. Lloró el mozo los rigores de su suerte. Sintió el derrumbe de sus fuerzas y, vencido y empujado, se allanó a la conquista y renuncia. Se hizo un tajo en el brazo, tomó la pluma que el Diablo mojaba en su sangre y firmó el becerro. (Draghi Lucero, 2001, p.34)

Como se puede apreciar, además del pacto con el diablo a través de la firma de un contrato con sangre (al igual que en las obras de Marlowe y Goethe), otro motivo importante y nuevo que aparece en este cuento y no antes, y que conforma la estructura narrativa elemental de la trama, es el del viaje a los infiernos por parte del hijo del condenado, que cuando crece, decide rescatar a su padre. En realidad, es Jesús Redentor quien aparece de intermediario y ayudante para que el *mocito* pueda emprender su tarea. De hecho, se le aparece dos veces: la primera para hacerle entrega de elementos mágicos que lo constituyen un puñal y un lazo, formándose el primero a partir de una espina ensangrentada que Jesús se quita de la corona, y el segundo, a partir de un cordón de sus hábitos benditos. La segunda vez, aparece en forma de un anciano que da cobijo al personaje en su camino al encuentro con el demonio y lo guía. Durante todo el relato, son los rezos y las oraciones los que arrimarán al mocito a Jesús y, gracias a su devoción, es que puede finalizar su tarea con gloria y obtener los favores celestiales.

Ahora bien, otro personaje estereotipado que aparecerá en *El Negro Triángulo* es la bruja malvada. En el Fausto de Goethe habíamos podido

ver ya la aparición de brujas en la noche de *Walpurgis* y antes, cuando Mefistófeles conduce a Fausto con una hechicera que le brinda la pócima de rejuvenecimiento. Si bien las brujas de Goethe no contienen esa carga profundamente peyorativa que les atribuyó el catolicismo, no se puede decir lo mismo de la bruja que aparece en el cuento del mendocino que nos ocupa, puesto que es la que revela al pactante la existencia del Negro Triángulo y le indica dónde encontrarlo y cómo invocarlo. Hecho que recuerda mucho a las descripciones de las brujas que realizó el *Malleus Maleficarum*⁴ cuando las definía como las concubinas del maligno, que mediante sacrificios y hechizos lo servían. De este modo convence la bruja al mozo para dirigirse en búsqueda del diablo:

Largó unas aullantes carcajadas la vieja bruja, en festejo y saludó a las deshoras que libertan las fuerzas desgobernadas de las negruras, y dijo entre risotadas: "¿De qué le sirve al hombre mozo su vida, si se le niega el amor?" Se volvió a reír la vieja maligna y sumó: "¿Y hay dolor más hondo que ver en ajenos brazos el bien codiciado? Vida que soporte estos dolores no es vida, sino una pesadilla de la vida..." "¡Cierto!, exclamó el mozo. Y aquí acaban mis vacilaciones. ¡Dígame para dónde dirijo mis pasos, que mis cuentas ya están echadas!" "Siempre al poniente, hasta dar con unos rodados al pie de la serranía. Al llegar llame siete veces al Negro Triángulo, que él se le aparecerá con el remedio en la palma de su mano..." Sin decir una palabra, el mozo se encaminó al poniente. (Draghi Lucero, 2001, p.32)

Pero lo que más llama la atención de este cuento popular argentino, es la forma en que el mito fáustico y su estructura se funde con otro tipo de

⁴ Conocido también por el nombre "Martillo de las Brujas" y publicado en Alemania en 1486. Consta del más importante tratado que evidencia la persecución y tortura de mujeres acusadas de brujas por parte de la Iglesia católica durante el Renacimiento. Se trata de una suerte de manual que enseñaba a identificar, interrogar y castigar la práctica de brujería.

estructura: la del relato maravilloso de corte tradicional-heroico, donde aparecen motivos y personajes arquetípicos encarnando virtudes o defectos que recuerdan mucho al cuento que estamos analizando. Al respecto, Meletinsky (1972), sobre las investigaciones que el teórico ruso Vladimir Propp realizó sobre este género, categoriza una serie de elementos temáticos invariantes que constituyen la estructura del cuento maravilloso, a partir de un estudio diacrónico del mismo, los cuales son: alejamiento -prohibición -transgresión -interrogación -información -engañifa -complicidad -mala acción (o falta) -mediación -iniciación de la acción contraria -partida -primera función del donante -reacción del héroe -recepción del objeto mágico -desplazamiento en el espacio -combate -marca del héroe -victoria -reparación de la falta -regreso del héroe -persecución-auxilio -llegada de incógnito -pretensiones embusteras -tarea difícil-tarea cumplida -reconocimiento -descubrimiento de la engañifa -transfiguración -castigo -matrimonio.

Asimismo, los papeles básicos que cumplen los personajes tampoco varían y estos son: el antagonista (el agresor) - el donante - el auxiliar - la princesa o su padre - el mandatario - el héroe - el falso héroe.

Se podría decir que en el cuento que nos ocupa, esta estructura se cumple ya que existe una inicial transgresión-pecado de la víctima, encarnado como el personaje arquetípico que representa la caída, al igual que Fausto; una engañifa por parte del demonio (en este caso el villano), un héroe que estará representado por el hijo del condenado, quien cumplirá con gran ingenio todas las tareas difíciles para hacer justicia; un desplazamiento en el espacio hacia territorios malignos para rescatar a su padre; un ayudante (Jesús) que dona los objetos mágicos; combate con el demonio; engañifas al demonio; castigo al demonio; contra pacto o negociación y tarea cumplida.

Finalmente, el último elemento tradicional de la arquitectura o estructura esencial del mito fáustico que se cumplirá en el cuento de Juan Draghi Lucero lo conforma el arrepentimiento del condenado y de manera análoga a la obra de Goethe y a los textos hagiográficos de los santos, el perdón y la redención. Esta vez, no es la Virgen quien se encarga de la salvación del alma, sino Jesús que como se ha visto, participa en la trama

de la historia como un personaje más. Así, el mozo expresa su remordimiento en el relato cuando el tiempo pactado comienza a vencerse y el diablo está pronto a reclamar su alma:

Y unos días pasaban lerdos y otros ligeros, y se cimbraban palabras perdidas, en un vano despedirse de la vida, de su mujer y de su hijito adorado... Vanos deseos lo cercaban de borrar su pecado y merecer el perdón de Dios para gozar de una muerte cristiana. En tan tremendo penar, se le acabaron las palabras y las lágrimas y solo atinaba a llamar al Tentador, que se lo llevara de una vez, pero una voz apagada le contestaba: "Faltan siete días(...)". (Draghi Lucero, 2001, p.37)

En consecuencia, a raíz de todo lo expuesto hasta aquí, se puede decir que con más o menos variantes, el relato en cuestión se puede conformar como otro texto más que encarna los temas y motivos principales que aparecen en el mito de Fausto, figura que representa inconfundiblemente en su interior - para todas las culturas del mundo y en periodos diferentes de tiempos – los ejes temáticos de la inconformidad, la soberbia y, sobre todo, la caída. Ahora bien, cabe preguntarse si lo que dio nacimiento a relatos como el *Negro Triángulo* o la *Salamanca*⁵ y lo que verdaderamente pervive en ellos, ¿es el Mito Fáustico o más bien el motivo del Pacto con el Diablo? Podemos asociar cuentos como el de Draghi Lucero con la figura de Fausto por el hecho de que se ha transformado este último en un mito universal como lo venimos recalcando a lo largo de este recorrido teórico, sin embargo, si aceptáramos el motivo del pacto diabólico como la influencia primigenia y anterior, se podría pensar en estos relatos del Noroeste Argentino como formas de "Poligénesis", es decir, un "antiguo recurso comparativo usado para explicar el surgimiento de expresiones

⁵ Posiblemente el trasfondo cultural directo del *Negro Triángulo*, pues constituye un relato más antiguo y popular (originalmente oral) que utiliza de base el motivo del contrato con el diablo y se dispersa en variadas versiones a lo largo y a lo ancho del noroeste argentino.

literarias concomitantes sin una clara relación de dependencia entre los lugares de origen de estas expresiones” (Nunes, et al., 2013, p.16). Para evitar caer en un estudio comparativo basado en la relación de influencia directa entre un texto canonizado y dominante respecto a un texto dominado, son necesarias algunas observaciones que más que respuestas, brindan inquietudes y dejan abierta la posibilidad a variadas reflexiones y posteriores profundizaciones investigativas y teóricas: Pues si tenemos en cuenta que la leyenda original de Fausto, antes de conformarse en diversos textos e iniciar su recorrido canónico literario (*Faustbuch*-Marlowe-Goethe) nace en principio, como ya se indicó, a raíz de los textos hagiográficos a través de la tradición católica, y puesto que la religión ocupó un lugar primordial de influencia y dominación durante el proceso de colonización en América, ¿podría haber sucedido que la fuente directa de estos textos argentinos hayan sido aquellos mismos relatos hagiográficos u otros de su especie, transmitidos en forma escrita u oral de generación en generación? Pues En consonancia con los estudios decoloniales y como afirma Walter Mignolo en una cita que Villanueva (2016) expone:

La des/ colonialidad rastrea sus orígenes en la «colonización cristiana y castellana de las Américas», lo que supuso cuatro cambios radicales: (I) una apropiación masiva de tierras y una masiva explotación laboral, (II) el establecimiento de instituciones cristianas para controlar la autoridad, (III) control del género y la sexualidad, y (IV) control del conocimiento y la subjetividad. (Mignolo, como se citó en, Villanueva, 2016, p.86)

Es importante destacar que la literatura comparada se relaciona con los estudios decoloniales en tanto y en cuanto ha sabido superar concepciones teórico-metodológicas muy criticadas, como ser la creencia de la literatura europea o de Estados Unidos como la mejor versión del arte literario, con relación con las cuales otras literaturas nunca serán coetáneas, o clasificar las similitudes a lo largo del mundo como contactos genéticos o afinidades meramente tipológicas (Villanueva, 2016, p.93),

dejando de lado el trasfondo socio histórico de los métodos comparatistas. Motivo por el cual a lo largo del tiempo esta disciplina se ha ido auto cuestionando hasta establecer similares objetivos metodológicos al de los estudios des/coloniales.

Ahora bien, volviendo a los orígenes del mito en cuestión en Latinoamérica, podría haber ocurrido también -en línea con la posible teoría del motivo religioso del pacto/contrato diabólico como relato fuente impuesto en épocas de la colonia- que se hayan ido incorporando paulatinamente con el paso del tiempo algunos elementos correspondientes al Mito de Fausto una vez que estuvo universalizado como consecuencia de sus cercanas relaciones temáticas. Como indica Villanueva (2016) a propósito de la teoría del polisistema de Even-Zohar:

La literatura-fuente lo es por razones de prestigio y dominio, y la literatura-receptora acude a aquella en busca de elementos inexistentes en su propio seno. Los contactos de los que se trata pueden establecerse entre un solo sector de ambos sistemas, y luego extenderse, o no, a otros; el repertorio de elementos importados no necesariamente mantendrá las mismas funciones que en la literatura-fuente. (Even-Zohar, como se citó en, Villanueva, p.47)

Y advierte Villanueva (2016) más adelante:

Pero existe otra dimensión del «nuevo paradigma» de la literatura comparada que sigue pareciéndonos indeclinable. Se trata, en síntesis, de abandonar la relación genética causal para justificar cualquier prospección comparatista, y de atenerse a lo dado, a los hechos en sí. Siempre que, en dos literaturas distintas, o en una literatura y otro orden artístico, ya sea plástico o musical, aparezca un mismo fenómeno sin que haya mediado una relación de dependencia de una de las partes hacia la otra, entonces siempre asomará un elemento teórico fundamental; es decir, una invariante de la literatura.

(...) Una teoría literaria se construye con la ayuda de elementos a la vez generales y generalizadores que denominamos invariantes, pero estos tanto más significativos y válidos son cuanto aparecen en literaturas que no han estado en contacto intenso y habitual entre ellas. (p. 48-49)

En este sentido, en el presente trabajo se han intentado conjugar los dos recorridos metodológicos planteados por Darío Villanueva a propósito de las tendencias del nuevo paradigma comparatista: “formulando o bien *paralelos contrastivos* entre autores, obras, hechos literarios de diferentes lenguas y momentos históricos, con el fin de evidenciar particularidades y diferencias, o bien proponiendo, en una dirección opuesta, *paralelos generalizadores*” (Ibid., p. 51), atendiendo siempre a que puedan haberse dado diferentes posibilidades en la evolución de los sistemas literarios comparados, los que se pueden explicar históricamente, pero sin recurrir a contactos o influencias (poligénesis) frente a los que, de modo contrario, están relacionados mediante el influjo de uno sobre el otro como es el caso del *Faustbuch* respecto a la obra de Marlowe.

De cualquier modo, la riqueza estriba en cómo esas similitudes y diferencias evidencian reinterpretaciones propias, sistemas semióticos y maneras de concebir la realidad que pueden alejarse por completo algunas veces, otras hermanarse. Lo que vale es el testimonio de las distintas formas en que cada discurso cultural plantea su propia voz sobre la base de relaciones dialógicas.

CONCLUSIÓN

Independientemente de suponer que el motivo del pacto evolucionó por sí mismo en distintos tiempos y lugares sin contactos y con sus propias particularidades; o de que efectivamente hayan existido influencias entre un sistema literario dominante-canónico-universal respecto a uno periférico, siguiendo las ideas que expone Trocchi a propósito del crítico Pierre Brunel, podemos coincidir en que la literatura desempeña un papel fundamental en la conservación de los mitos, ya que es a través de ella

que pueden estos sobrevivir, dentro de un proceso dinámico de superposición de significados, de modificaciones, de eclipses, y de “palingénesis” que los reactivan en las condiciones de una época determinada (Trocchi, 2002, p.145).

Continúa así su viaje por el mundo este legendario mito universal, en una variante compleja y polisémica que reúne no sólo los elementos estructurales básicos de los textos más representativos del mismo, sino que los entrelaza con otros elementos y estructuras tanto ajenas como propias, revelando así una nueva interpretación, sobre una invariante literaria, que entrelaza un sentir y un pensar particularmente latinoamericano, argentino y cuyano.

BIBLIOGRAFÍA

Ariz Yenny, N., Nunes, C., Parra, C., & Rubio, C. (s. f.). *Literatura comparada: definiciones y alcances*.
<http://postgradoliteratura.udec.cl/wpcontent/uploads/2013/05/itcomp.pdf>

De Faramiñán Fernández-Fígares J. M. (2020). *El Fausto de Goethe. Análisis simbólico y filosófico*. (pp. 166-170). Editorial Comares, Granada

Draghi L. J. (2001). El Negro Triángulo. En *Las Mil y Una Noches Argentinas*. (pp. 31-58). Ediciones Coligue, Buenos Aires, Argentina.

Hernández, I. (2015). *Literatura comparada, canon y traducción*. Escolar y mayo ediciones, Madrid.

Meletinsky E. (1972). *Estudio estructural y tipológico del cuento*. Buenos Aires: Rodolfo Alonzo Editor.

Suárez Lafuente, M. (1981). Historia y tradición de *Doctor Faustus*. En *Archivum, Revista de la Facultad de Filología, Universidad de Oviedo*, 31-32, 695-706.

Trocchi, A. (2002). Temas y mitos literarios. En A. Gnisci (Coord.), *Introducción a la literatura comparada* (pp. 129–170). Anthropos.

Villanueva, D., Domínguez, C. & Haun Saussy. (2016). Literatura comparada y descolonialidad. En *Lo que Borges enseñó a Cervantes. Introducción a la literatura comparada*. (pp. 83–101). Penguin Random House Grupo Editorial.

EDUCACIÓN POPULAR. LINEAS TEÓRICAS Y TERRITORIOS

Dina Lavanchy¹

RESUMEN

En este trabajo se analizan algunas perspectivas teóricas sobre la cuestión de la Educación popular, focalizando en las experiencias desarrolladas en los movimientos sociales de la Provincia de Jujuy.

Palabras clave: educación popular, movimientos sociales, Jujuy.

ABSTRACT

In this work, some theoretical perspectives on the issue of Popular Education are analyzed, focusing on the experiences developed in the social movements of the Province of Jujuy.

Keywords: popular education, social movements, Jujuy.

INTRODUCCIÓN

Existen diferentes concepciones referidas a la Educación Popular. El recorrido histórico señala, diferentes momentos y épocas que evidenciaron variaciones. Colectamos aquí algunas líneas teóricas en diferentes territorios.

UNESCO declara: “La educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder” (Delors, 1996)².

García Canclini³, afirma que existen concepciones políticas de lo popular, que establecen una relación unívoca entre las limitaciones de las zonas

¹ FHYCS- UNJU. dinalav951@gmail.com

² DELORS, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. UNESCO. ED. SANTILLANA. Diciembre de 2023.

marginales, zonas rurales, poblaciones con poco acceso a las transformaciones y las modernizaciones impulsadas por el capitalismo. Y que hay una discusión científica sobre lo popular en ámbitos de la Comunicación y de la Cultura, quedando preguntas pendientes: ¿Cómo se vinculan la discusión política y la discusión científica sobre lo popular? Ambas convergen, más que en estrategias de transformación de conocimiento ya consolidadas, en tres campos problemáticos donde se juega la redefinición de lo popular:

1) *La estructura de las contradicciones y la localización social de los conflictos.*

Lo popular se constituye como consecuencia de las desigualdades entre capital y trabajo, pero también por la apropiación desigual —en el consumo— del capital cultural de cada sociedad, y por las formas propias con que los sectores subalternos reproducen, transforman y se representan sus condiciones de trabajo y de vida.

2) *El carácter integral de la transformación social*

Lo popular se construye en la totalidad de las relaciones sociales, en la producción material y en la producción de significados, en la organización macro estructural, en los hábitos subjetivos y en las prácticas interpersonales.

3) *Los sujetos sociales*

No pueden ser únicamente seres que conforman las clases, sino incluir las prácticas, creencias, que dan identidad a esos grupos. La noción de popular —cuyas ambigüedades y riesgos se ven claros en los usos racistas, populistas y estatistas del término— puede servir para identificar la diversidad de relaciones sociales y culturales de los sectores subalternos. Dentro de esta noción amplia, las determinaciones de clase son indispensables para evitar la disolución culturalista de lo popular.

³ García Canclini, N. (2004). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? CULTURAS POPULARES E INDÍGENAS Diálogos en Diálogos en la acción, primera etapa. México. ISBN: 970-35-0573-2

ÁMBITO LATINOAMERICANO Y ARGENTINO

Adriana Puigrós es autora de un libro muy difundido: “La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas”. En él, Puigrós investiga y describe temas de los que se ocuparon los primeros discursos pedagógicos populares en la década del 20 y 30 del siglo XX en América Latina, con notable sesgo contra hegemónico. A pesar del tiempo transcurrido, esos discursos continúan siendo vigentes acerca de la educación popular en Latinoamérica. Trata la educación popular, nacional y democrática, destacando el sentido conceptual e histórico de las propuestas educativas latinoamericanistas y antiimperialistas de las primeras tres décadas del siglo XX. Hace mención a referentes de la educación en América Latina en los tiempos señalados.

En Argentina tuvieron diferentes momentos, con dispares niveles de ocultamiento o visibilidad, periodos de apocamiento y período de mejoras. Algunos autores marcan el desarrollo histórico de manera paralela con los procesos histórico-políticos. Algunas líneas de investigación histórica parten de las políticas definidas por Sarmiento y otros se vuelcan a la línea latinoamericana.

El historiador argentino Pineau (1994), define la Educación Popular:

(...) parafraseando a Ernesto LACLAU (1980) al sostener que Educación Popular se ha convertido a la vez en un concepto "elusivo y recurrente", en un término que se vuelve vacío por lo cargado que se presenta. Se puede ubicar en primer lugar intentos de aproximación a partir de definiciones que consideran que por Educación Popular debe entenderse a todas las modalidades pedagógicas por las que se educa el "pueblo". De esta forma, el problema se desplaza a determinar qué se entiende por "pueblo". Se puede utilizar para tal fin características de corte económico (proletarios, bajo nivel de ingreso, poseedores de la fuerza de trabajo, etc.), de corte político (adhesión a ciertos partidos o propuestas, formas de representación o liderazgo) o culturales (costumbres, orígenes, características étnicas, etc.). Dentro de

esta misma línea, otra aproximación comprende a la educación popular como lo opuesto a la educación de élites. De esta forma, por ejemplo, se oponen las experiencias intencionales a las espontáneas, o las formales a las no formales o informales⁴. (s/p)

Pineau organiza la investigación de Educación Popular cronológicamente y la organiza por períodos. Un periodo, de 1850 a 1900, llamado de homologización donde es Domingo Faustino Sarmiento quien, a través de leyes provinciales y nacionales, produjo una fusión entre los conceptos de educación popular y de instrucción pública. De esta manera señalaba que todos los sujetos posibles de ser educados debían concurrir a la escuela. Y que la Ley 1420/84 expresa políticamente este hecho. Aunque se basaba en procesos democratizadores, tenía como contracara la erradicación de los sujetos sociales previos. Otro periodo, de 1900 a 1943, que llama de complementariedad, donde observa un doble circuito educativo, vinculado entre sí. La instrucción pública, monopolizada por el Estado y otra de la Sociedad Civil, como bibliotecas, cooperadoras escolares, y, en algunos casos, organizaciones sindicales.

Posteriormente, señala un periodo de intento de síntesis, entre el año 1943 y 1955, durante el primer peronismo, donde se fortalece el modelo de instrucción pública, profundizando la necesidad de asistencia de los grupos que no concurrían aún a la escuela.

Entre los años 1955 y 1983 se manifestó una oposición entre la educación popular y la instrucción pública. Fue una época en que se cuestionó fuertemente a la escuela, principalmente manifestado por los teóricos crítico-reproductivistas.

A partir de los años 2000, nuevos teóricos refieren a la Educación de Adultos y a la Educación Popular.

⁴ PINEAU Pablo: El Concepto De «Educación Popular»: Un Rastreo Histórico Comparativo En La Argentina. Universidad de Buenos Aires. Bs. As. Argentina. 1994

En 2015, Roberto Elizalde señala que existen otros momentos históricos. Ocurre en los años 90, llamados neoliberales porque se negó la educación como un derecho social para plantearla como una cuestión mercantil. Por ello, se manifestaron en oposición los movimientos de desocupados, organizaciones de trabajadores que recuperaron sus fábricas y un amplio abanico de organizaciones territoriales; todos ellos forman parte de una misma familia de movimientos sociales y populares.

Finnegan (2009), publicó “Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas”. Realizando profundos aportes al pensamiento pedagógico y a la historia política reciente. La Educación Popular condensa una multiplicidad de sentidos, a veces contradictorios tanto a nivel de los discursos, como de las prácticas y de las articulaciones entre ambos.

Ampudia, M., & Elizalde R. (2015) afirman que, después de la crisis social del 2001 en la Argentina, la mayoría de los Movimientos Sociales asumió la creación de Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos, dando cuenta de la necesidad educativa de sus comunidades y definiendo la decisión política de sus organizaciones, de organizar la Educación según sus propios intereses y necesidades. Y que el número de bachilleratos populares superó el centenar y va en crecimiento.

Los años de políticas neoliberales expulsaron grandes franjas poblacionales de la educación formal. Estos movimientos y escuelas con itinerario diferenciado permitieron el acceso, la permanencia y el egreso con certificaciones a esas poblaciones vulnerables. Por ello, en este contexto, los Movimientos Sociales afirman que su voluntad es “*Tomar la Educación en nuestras manos*”.

Para Ampudia y Elizondo es corriente que la educación popular sea comprendida en América Latina, y en Argentina, a partir de una doble tradición. Una planteada por el movimiento obrero desde sus orígenes y que remite a la necesidad y decisión de asumir su propia formación y capacitación, creando sus propios ámbitos educativos, tales como las escuelas populares y centros de formación impulsados por los trabajadores anarquistas, socialistas, comunistas y sindicalistas iniciado a fines del siglo XIX.

Esta tradición se expresó en la creación de escuelas para niños, jóvenes y adultos, las que en poco tiempo se constituyeron en alternativas autogestionarias y de clase frente a la educación propuesta por el sistema capitalista.

Las conceptualizaciones sobre Educación Popular desarrolladas por Torres Carrillo, (2007), citadas en Ampudia y Elisalde (2009), denotan que se producían no solo conforme a sus intereses, sino que también lograron que las instancias formativas integrales (saberes técnicos, políticos y de organización social) abarcasen desde escuelas fábricas para los más jóvenes hasta una Universidad Obrera Nacional, creada en 1948 y abierta en 1953.

En los años sesenta, una vigorosa perspectiva latinoamericanista va a nutrir la tradición de la educación popular con el aporte de nuevas prácticas y conceptualizaciones expresadas y simbolizadas en la figura de Paulo Freire.

Para Norma Michi⁵, los Movimientos Sociales desarrollan experiencias significativas en la educación de sus miembros, e incluso, algunas llevan adelante proyectos de escuela. En esas prácticas educativas, la relación entre el proceso de construcción de los movimientos (con su correspondiente producción cultural) y la producción de subjetividades, puede pensarse desde una reflexión pedagógica en el sentido de producir y potenciar esos formativos.

Sostiene que no puede distanciarse la visión de lo que sucede en los momentos educativos sistemáticos, como un curso de formación o una escuela propia de una organización, de la dinámica cultural del movimiento. Los momentos educativos sistemáticos son parte de un proceso más amplio que, por sí mismo, está dando forma a las subjetividades.

⁵ Michi, N. (2012). "Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros". En Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Compilado por Florencia Finnegan. Buenos Aires: AIQUE

Las acciones educativas intencionales definidas como de Educación Popular, se inscriben en una relación que les es previa y las enmarca, una relación de influencia mutua entre la experiencia organizativa y la subjetividad en construcción. Un acercamiento valioso respecto de la experiencia de educación de los movimientos sociales populares proviene de la pedagogía, reelaborada a partir de la práctica de un muy importante movimiento social, el MST de Brasil.

La Educación Popular en las organizaciones, en tanto acción intencional, va a desarrollarse inmersa en una *pedagogía viva*. En esa pedagogía viva se toma forma la conciencia de clase, por la imposibilidad de escindir lo político y lo pedagógico. Identifica tres tipos de procesos educativos: 1) las escuelas gestadas y conducidas por los movimientos, que se vinculan de alguna forma con el sistema educativo graduado oficial; 2) las denominadas “prácticas de formación”; 3) las que, centradas en la práctica social de la organización (como, por ejemplo, movilizaciones, tareas de autogestión, etc.), pueden ser reconocidas por los protagonistas como formativas.

EN LA PROVINCIA DE JUJUY

Las cátedras de Educación Popular, y Educación No Formal de la Universidad Nacional de Jujuy, trabajaron junto a movimientos populares urbanos surgidos después de la crisis del 2001 y junto a colectivos de educadores/as populares de movimientos campesinos e indígenas en la provincia de Jujuy. Formación, arte, salud, trabajo, educación son temas que aparecen en las producciones teóricas. Pero derivan no solo de investigaciones, sino de presencias activas dentro de esos movimientos. Junto a poblaciones de trabajadoras/es desocupadas/os y precarizadas/os, junto a la organización de mujeres, a los feminismos populares, migrantes, estudiantes frustradas/os en la búsqueda de aprendizajes alternativos, junto a juventudes y adúlces con escasa escolaridad en búsqueda de aprendizajes alternativos, es decir poblaciones subalternas.

Esto generó trabajos de vinculación entre docencia, investigación e intervención con educadores/as populares, estudiantes y profesores de la Facultad de Humanidades de la UNJU.

Estas producciones devienen de intervenciones en territorio.

Porto Gonçalves⁶ aporta una formulación al concepto de territorialidad, y dice que el territorio es una categoría espesa que presupone un espacio geográfico apropiado y este proceso de apropiación —territorialización— da lugar a —territorialidades— que son inscritas en procesos y, por tanto, dinámicas y cambiantes, materializando en cada momento un cierto orden, una determinada configuración territorial, una topología social. Este concepto ha sido utilizado para estudiar, entre otras cuestiones, la construcción de demandas por educación, en el marco de territorialidades en disputa, la construcción permanente de la demanda requiere de la intervención ética-política de los actores involucrados (Patagua, 2019)⁷.

Patagua⁸, en “Derecho a la Educación de Jóvenes y Adultos: Formación, Políticas Educativas y Organizaciones Populares”; pone en relieve reflexiones en el campo de la formación de personas jóvenes y adultas en espacios educativos de organizaciones populares en la provincia de Jujuy. Se indaga sobre el potencial de la educación para la formación de tipos de sociedades, a partir de considerar que, conforme fue ganando lugar el discurso de la educación como derecho, las tramas socio-económicas y las persistentes desigualdades fueron en la sociedad civil las condiciones para su efectivo cumplimiento, se fueron cercenando. Sin embargo, en Jujuy, es significativa la presencia de organizaciones populares, y que ubicaron a la

⁶ Porto Gonçalves, C. W. (2002). Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. En: Ceceña, A. E.; Sader, E. (Coords.) La Guerra Infinita: Hegemonía y terror mundial. (pp., 217-256) Buenos Aires: CLACSO

⁷ Patagua, P. E. (2020). Espacios educativos y demanda por educación: un abordaje desde la educación popular de personas jóvenes y adultas. (En) clave Comahue. Revista Patagónica de Estudios Sociales, (26), 236-264.

⁸ Patagua, P. E. (2019). El derecho a la educación de jóvenes y adultos: Formación, Políticas Educativas y Organizaciones Populares. Revista de Ciências da Educação, 35-66.

educación como eje central de sus programas formativos. Describe tres propuestas educativas de nivel secundario gestadas por el Movimiento Social Tupaj Katari, el Gremio de empleados municipales y el colectivo de educadores de Maimará. Apela al análisis de tres aspectos de sus producciones culturales, que podrían considerarse como alternativas a los modelos de educación-formación- dominantes: demanda social educativa, autonomía y democratización pedagógica-organizacional.

Patagua y Zinger (2020), además en el artículo “Algunas reflexiones sobre la relación Educación Popular y Feminismos”, analizan los procesos de conformación de la organización de mujeres en los movimientos sociales urbanos y piqueteros de Jujuy, desde la vinculación entre educación y comunicación popular, y las perspectivas teóricas y activismos feministas. Realiza una revisión del proceso organizativo de las mujeres en MS, posterior al 2001 (del que forma parte), hasta llegar al momento en el que las prácticas educativas populares se anudan a los feminismos, desde los métodos biográficos y testimoniales; recuperando las experiencias como militantes mujeres en dos espacios diferenciados. La metodología cualitativa toma elementos de los métodos biográficos. Uno, el espacio habitado en el Frente de Organizaciones Independientes, con vinculación al trabajo territorial de muchas compañeras. En segundo lugar, la universidad, más específicamente la Cátedra de Educación No Formal de la FHYCS-San Pedro- Jujuy, espacio donde se relacionan actividades de investigación participativa, extensión crítica y docencia, con el fin de caracterizar y fortalecer las propuestas pedagógicas alternativas, referidas a la Educación Popular.

Entre los resultados de este análisis se destaca la necesidad de sostener diálogos e incidencias entre los Movimientos Sociales territoriales y los feminismos, la cátedra universitaria con el fin de mantener vivo el carácter alternativo y crítico de sus propuestas; la importancia de reconstruir memorias colectivas de la organización de mujeres en MS y desde allí comprender sus tensiones y contradicciones; y el relevante lugar que ocupa la territorialización de las prácticas para situar la pedagogía feminista popular en contextos.

Zinger y otros (2018), en “Persistencias y emergencias de espacios colectivos de trabajo y formación frente a las transformaciones en tiempos pandémicos” hacen referencia a la relación formación, trabajo y experiencias colectivas de la economía popular en Jujuy. El anudamiento de las labores realizadas por los sectores populares organizados con los procesos de formación política, indica el principio formativo del trabajo. Desde esta concepción, las autoras profundizan sobre los aprendizajes y saberes (aspecto indagado en otros escritos) contruidos en la vida de movimiento. Su identificación y caracterización ubica a las organizaciones en un lugar estratégico para afrontar las desigualdades sociales y enfrentar situaciones de crisis como las acontecidas en la pandemia. Asimismo, sus actuales labores se comprenden en el marco de la economía popular, dado que esta aspira a la construcción de estrategias para la reproducción y producción de un modo de vida alternativo, sin olvidar que estos se encuentran en los modelos neoliberales. Se centra en el estudio de las experiencias de organización y de su educación, entendiendo que ambas pueden desempeñar un papel estratégico y relevante para mitigar las desigualdades. Apoyadas en las pedagogías críticas Latinoamericanas, con énfasis en el poder, indica la politización de la pedagogía y la pedagogización de lo político. Este campo viene señalando la importancia de identificar al trabajo como principio formativo. En el marco de una pedagogía en movimiento.

Villagra⁹ y otros, presentan la perspectiva de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa. El foco de interés fue puesto en Organizaciones Sociales. Abordan las formas de afrontar las problemáticas de Formación, Trabajo y Empleo los miembros que participan y militan. El territorio se compone de Bachilleratos Populares, talleres, propuestas

⁹ Villagra, J. M., Zinger, S., & Patagua, P. E. (2015). Demandas de los nuevos Movimientos Sociales en relación a la formación, el trabajo y el empleo de sus participantes y militantes. Reflexiones a partir del trabajo con dos Movimientos Sociales en Jujuy. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/879>

culturales alternativas y micro emprendimientos. Lo educativo fue protagónico, tanto en los reclamos como en las prácticas de resistencia y construcción de propuestas contra hegemónicas.

COLOFON

La línea histórica presenta el carácter contra hegemónico de la Educación Popular desde sus inicios. Las manifestaciones de los diferentes movimientos y su accionar ponen sobre relieve las diferencias en la accesibilidad y posibilidades de distintos grupos poblacionales, donde algunos son favorecidos y otros excluidos. Los teóricos de la Educación Popular lo denuncian con valiente efusividad. Esta mirada y perspectiva está presente en los trabajos de los educadores populares, y en las líneas teóricas desarrolladas en este artículo.

La preocupación por las poblaciones excluidas de la educación formal oficial atraviesa las líneas de investigación expuestas.

Tanto en el orden latinoamericano como el argentino, la mirada está puesta en los sujetos de la educación desestimados por el sistema oficial.

En la provincia de Jujuy, la producción teórica específica del área se desarrolla en el siglo XXI, en la Universidad Nacional y Pública.

La presencia de la Universidad en el terreno mismo de la población destinataria de la Educación Popular evidencia compromiso y responsabilidad social y académica.

BIBLIOGRAFÍA:

Ampudia, M., & Elisalde, R. (2015). Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular *Polifonías Revista de Educación*, 4(7), 154–177.

Bélanger, P. & Federigui, P. (2004). Análisis Transnacional de las Políticas de la Educación y de la Formación de Adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

García Canclini, N. (2004). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? En *CULTURAS POPULARES E INDÍGENAS Diálogos en Diálogos en la acción, primera etapa*. México. ISBN: 970-35-0573-2

Elisalde R. (2007). *Estrategias y logros socioeducativos en Bachilleratos Populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. ED. SANTILLANA.

Freire, P. (1970). *Comunicación o extensión*. São Paulo: La Paz y la Tierra.

Freire, P. (1979). *Educación y cambio* (14.^a ed.). Río de Janeiro: La Paz y la Tierra.

Freire, P. (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1986a). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: La Paz y la Tierra.

Freire, P. (1986b). *La importancia del acto de leer*. São Paulo: Cortés.

Freire, P. (1990). *Hablando con los educadores*. Montevideo: Roca Viva.

Freire, P. (1993). *Una pedagogía para el adulto*. Buenos Aires: Espacio.

Freire, P. (1995). *Una sombra de esta manguera*. São Paulo: Ojo de Agua.

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. São Paulo: La Paz y la Tierra.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. (Reed.). Río de Janeiro: La Paz y la Tierra.

Freire, P., & Rivière, P. (1987). *El proceso educativo de Paulo Freire y Pichón Rivière*. São Paulo: Voces.

Lavanchy, D., & Díaz. (2008). El desgranamiento en la carrera de Educación Física del ISFD N° 4 El impacto de las políticas educativas en un profesorado de la provincia de Jujuy. En *El deseo de conocer. Diez años de investigación educativa en el ISFD N° 4 de San Salvador de Jujuy*.

Lavanchy, D. (2014). *Desarrollo histórico y estado actual de la educación de adultos*: Purmamarka Ediciones.

Lavanchy, D. (2015). *Didáctica y Curriculum en la Educación para adultos*. Purmamarka Ediciones.

Lavanchy, D. (2015). *Educación de Adultos*. Purmamarka Ediciones.

Llosa, S. (2008). Las Biografías Educativas De Jóvenes y Adultos desde una Perspectiva de Educación Permanente. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires

Marcellini, E. H. (s.f.). *Bases Políticas y Normas Legales de la Educación Argentina* [Monografía]. Universidad Nacional de Lujan, Maestría en Política y Gestión de la Educación.

Marcellini, E. H. (2008.). *La educación de jóvenes y adultos: sus características políticas, sociales y pedagógicas*. Universidad Nacional de Luján trabajo para la Cátedra de Seminario:"Bases Políticas y Normas Legales de la Educación Argentina" Docentes: Susana Vior Maestría en Política y Gestión de la Educación. www.monografias.com

Michi, N. (s. f.). [Video]. YouTube. https://youtu.be/l_w1-cYYoE8

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (s.f). Sitio oficial. www.me.gov.ar

Michi, N., Di Matteo, Á., & Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1 (1).

Michi N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. En F. Finnegan (Comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: AIQUE.

Paredes, S. M., & Pochulu, M. D. (s.f.). La Institucionalización de la Educación De Adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Patagua, P. E. (2015). *Procesos de Formación y Construcción de saberes en un Movimiento Social en Jujuy*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Jujuy.

Patagua, P. E. (2019). El derecho a la educación de jóvenes y adultos: Formación, Políticas Educativas y Organizaciones Populares. *Revista de Ciências da Educação*, 35-66.

Patagua, P. E. (2019). Viejas Deudas y Esperanza Persistentes en Educación: Formación de Personas Jóvenes y Adultas en Organizaciones Populares. En *Libro de resúmenes del 1. ° Congreso Internacional Educación y Política*. Universidad Nacional de Tucumán.

Patagua, P. E. (2020). Reflexiones sobre la relación educación popular y feminismos: Notas para una pedagogía en clave feminista. *Revista Viator*. Universidad Nacional de Jujuy.

Patagua, P. E. (2022). *Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA): Espacios y procesos de formación en experiencias organizativas populares*

en la provincia de Jujuy en el periodo 2012–2019 [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Pineau, P. (1994). El Concepto De «Educación Popular»: Un Rastreo Histórico Comparativo En La Argentina. Universidad de Buenos Aires. Bs. As. Argentina.

Puiggrós, A. (2016). *La Educación Popular en America Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Bs. As. Argentina: Colihue.

Porto Gonçalves, C. W. (2002). Da geografia às geo-grafias: Um mundo em busca de novas territorialidades. En A. E. Ceceña & E. Sader (Coords.), *La guerra infinita: Hegemonía y terror mundial* (pp. 217–256). Buenos Aires: CLACSO.

Rigal, L., et al. (2000). *La escuela en la periferia. Educación, democratización y modelo neoliberal: Jujuy 1984-1996*. UNJU, Jujuy.

Rodríguez, L. (1993). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En Puiggrós, A. (Dir.). *Escuela Democracia y Orden (1916-1943). Historia de la Educación en la Argentina*. (Tomo III). Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, L. (1996a). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En A. Puiggrós (Dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945–1955)* (Tomo VI). Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, L. (1996b). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955–1983)* (Tomo VIII). Buenos Aires: Galerna.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de educación no formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, OPFYL, FFyL-UBA.

Sirvent, M. T., & Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 7(12). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tello, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1).

Villagra, J. M., Zinger, S., & Patagua, P. E. (2015). Demandas de los nuevos movimientos sociales en relación a la formación, el trabajo y el empleo. *XI Jornadas de Sociología*, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/879>

Yépez, D. E. (s. f.). Mano avara y el Cristo caído: La instrucción en contextos populares.

Yuni, J. A., & Urbano, C. (2005). *Educación de adultos mayores: Teoría, investigación e intervenciones*. Buenos Aires: Brujas.

Zinger, S., & Patagua, P. E. (2018). La formación de educadores populares. En *Cuaderno de pedagogía y educación popular: Diálogos entre educadores*. EDINJU.

EL CUIDADO DE LA VIDA EN LA ECONOMÍA POPULAR: ENTRE MOLDES Y VIDAS QUE MERECEN SER VIVIDAS

Luciana Eichenberger¹

RESUMEN²

En este artículo me propongo poner en cuestión el discurso que sostiene que lo productivo y lo reproductivo representan dos esferas completamente distinguibles entre sí.

En el desarrollo abordaré tres aspectos. En el primero me refiero a los moldes a los que las mujeres históricamente han debido adecuar su vida, partiendo de la premisa de que cada sujeto debe cumplir roles particulares socialmente asignados acordes a su clase social, género, raza, lugar de nacimiento, entre otros; estos son moldes hegemónicos que responden a estructuras sociales capitalistas y patriarcales. También me ocuparé de las tensiones que esos moldes encuentran y se expresan en las perspectivas disonantes o contra-hegemónicas de la economía popular y de la economía feminista.

En segundo lugar, haré referencia a cómo durante el periodo de aislamiento social obligatorio transcurrido entre 2020 y 2021 se visibilizó con mayor claridad en todos los ámbitos de la sociedad la importancia de sostener y cuidar la vida, así como la necesidad de trascender distinciones analíticas rígidas sobre lo productivo y reproductivo.

¹ Especialista en Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos. Profesora de filosofía. FHyCS-UNJU

² El presente artículo es una reestructuración del capítulo 3 del trabajo final integrador titulado “El trabajo de cuidados en tres merenderos de la ciudad de San Salvador de Jujuy: reflexiones en torno al trabajo de cuidados y a sus protagonistas” para acreditar la “Especialización en Pedagogías para la Igualdad en contextos socioeducativos diversos” que dicta la Universidad de Buenos Aires en la sede de Tilcara, provincia de Jujuy, aprobado en el mes de diciembre de 2022 con Diez (10).

Por último, profundizaré sobre el concepto de vidas precarias que desarrolla Judith Butler (2019) y su relación con la falta o el inadecuado reconocimiento simbólico al que refiere Nancy Fraser (2000), a fin de dar cuenta del derecho a aparecer que ejercen las mujeres en espacios de merenderos de San Salvador de Jujuy.

Palabras clave: trabajo, economías populares, feminismos críticos, vidas que importan.

ABSTRACT

In this article I propose to queried the asumption that maintains that the productive and the reproductive represent two spheres that are completely distinguishable from each other.

In the development I will address three aspects. In the first one I'll refer to the modela to which women have historically had to adapt their lives based on the premise that each subject must fulfill a particular socially assigned roles according to their social class, gender, race, place of birth, among others; These are hegemonic modela that respond to a capitalista and patriarchal social structures. I will also refer to the tensions that these molds find and are expressed in the dissonant or counter-hegemonic perspectives of popular and feminist economics.

My second remark concerns, during the mandatory social isolation period between 2020 and 2021, the significance of sustaining and caring for life, as well as the need to transcend rigid analytical distinctions about productive and reproductive, became more clearly visible in all areas of society.

Finally, I will further elaborate on the concept of precarious lives developed by Judith Butler (2019)

and its relationship with the lack or inadequate symbolic recognition referred to by Nancy Fraser (2000) in order to account for the right to appear exercised by women in spaces of "merenderos" in San Salvador de Jujuy

Keywords: work, popular economies, critical feminisms, lives that matter.

INTRODUCCIÓN

En el marco de las pedagogías críticas, el discurso científico, construido simultáneamente con la sociedad capitalista y patriarcal, ha facilitado la colonización y opresión de lo diferente, pretendiendo su condena a la subvaloración. Al respecto nos dice Suárez, que esta forma de hacer ciencia:

Ha producido realidad y, sobre todo, ha generado negaciones, ausencias y silencios a partir de un doble olvido (...) olvido de que las ciencias sociales son una práctica social entre otras y de que las diferencias que ellas construyen sobre la realidad social no son diferentes de las diferencias que les permiten afirmar su autonomía en tanto prácticas sociales de conocimiento. (2008, p. 2)

Prácticas de este tipo (que el mismo Suárez llama perezosas) son las que permitieron a lo largo del tiempo estereotipar lo otro, objetivándolo ante la mirada superior del observador que se pretendía neutral mientras elaboraba desde sus propios prejuicios la realidad, amoldándola a la normalidad que se buscaba y que a través del saber también se justificaba. Lo reproductivo posee un papel y una historia particular en el desarrollo del sistema capitalista: se le ha desconocido su condición de trabajo y su capacidad de generación de valor, o bien se lo reconoció de modo limitado, asociándolo exclusivamente a las mujeres.

A esta historia y discurso que ha pretendido ser hegemónico, se le han enfrentado movimientos feministas y también movimientos populares. En las últimas décadas, ambos actores colectivos han producido notables cambios en el imaginario colectivo, en las legislaciones socio-laborales, y, fundamentalmente, en el discurso a partir de la valoración de las mujeres que realizan tareas de cuidados de forma cotidiana como trabajo y como contención y asistencia comunitaria.

Las experiencias que conforman mi punto de partida se realizan en el ámbito de la comunidad, principalmente en merenderos y comedores de

barrios populares, es decir, en ámbitos socio-comunitarios. Mi anclaje empírico estará circunscripto a la experiencia que he obtenido por distintas formas de acercamiento a espacios en los cuales se brinda merienda y almuerzo como respuesta a la demanda de asistencia socio-comunitaria en algunos barrios de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Ya sea por haber sido voluntaria en uno de ellos que se encuentra en un barrio aledaño a donde me encuentro viviendo, por compartir trabajo de extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy en Alto Comedero, y por contacto directo para recabar información para el presente trabajo.

LAS MUJERES ENTRE EL AJUSTE Y LAS TENSIONES CON LAS NORMAS Y MOLDES

Debemos destacar que ha existido un concepto esencialista, ahistórico y con pretensión de contenido universal de mujer (Tejero Coni, 2020) contrapuesto a otro concepto de mujeres (en plural) que reconoce los distintos atravesamientos que nos suceden como colectivo consecuencia de procesos históricos que, a su vez, son cruzados por cuestiones de clase, sexo, edad, raza, etc.

A grandes rasgos podemos resaltar tres olas feministas. La primera, producida a mediados del siglo XIX:

(...) estuvo cruzada por las ideologías de clase que también dividieron a las mujeres entre el feminismo burgués que concebía la emancipación de la mujer solo como la desaparición de la desigualdad ante la ley (sufragismo, derechos civiles, etc.) y el feminismo proletario que guió su lucha más lejos. (2020, p. 72)

Consecuencia de los feminismos proletarios es que acceden las mujeres al trabajo productivo, sin dejar de lado el trabajo reproductivo que realizaban en el ámbito del hogar. Afirma Jacqueline Richter (2011) que, aun cuando las mujeres siempre han realizado tareas con una importante

presencia en sectores como el de la salud, educación y comercio, siempre se vinculó el buen trabajo que realizaban a sus habilidades de madres y esposas y a su natural destreza para gestionar lo emocional. De igual manera, en el ámbito social, estos sectores y quienes realizan las tareas han gozado de menor reconocimiento y prestigio. Por estas mismas razones, las relaciones laborales en las que participaban (y participan) las mujeres se caracterizaron por ser inestables, con bajos salarios y casi nula protección social. Toda vez que la regla era que el marido trabajador era quien poseía esta protección y alcanzaba a su esposa e hijos/as por su intermedio.

La segunda ola del feminismo sucede en la década de los setenta, a partir de la cual se reconoce un proyecto político en contra del patriarcado, la liberación sexual de las mujeres, así como la lucha concreta por la visibilización de la doble jornada obligatoria (laboral y doméstica).

Por último, en la década de los ochentas y noventas se produjo una tercera ola feminista, mediante la cual se profundizaron las luchas por el reconocimiento de las tareas de cuidados, se cuestionaron las prácticas sexuales normativizadas y se amplió la mirada crítica a los géneros binariamente considerados (Tejero Coni, 2020).

Es dable destacar que los Estados modernos han basado su organización política, económica y social tomando a la familia como punto clave de protección, en tanto núcleo básico de la sociedad. Esto ha llevado a que el funcionamiento de la misma fuera considerado fundamental para el desarrollo de las sociedades, reconociendo y reproduciendo que los hombres tienen una función social que realizar fuera de sus casas como proveedores, mientras que las mujeres deben cumplir su función social dentro de los hogares. Al respecto, Pautassi sostiene:

La división entre lo masculino y lo femenino representa una diferencia entre lo “público” y lo “privado”, dejando para el primero lo “productivo” y para el segundo lo “reproductivo”. Así, la política es el mundo de lo público y del “poder” por excelencia, correspondiendo casi exclusivamente al ámbito masculino; por su

parte, el ámbito reproductivo, lo privado, fue asignado a las mujeres. (2007, p. 24)

Como podemos observar, las relaciones de poder vinculadas al género binariamente considerado y heteronormado responden a una construcción estatal necesaria que requirió ubicar a las mujeres en un lugar relegado a lo privado, en donde el trabajo reproductivo asociado al cuidado de la vida se erigió como la actividad central.

La organización de la sociedad capitalista instaaura así el lugar que las mujeres ocupan de acuerdo a intereses históricos que solo benefician al sistema y que configuran y desarrollan relaciones familiares y laborales. Lo que se proponía y alentaba era que, mientras los hombres y maridos trabajasen, las mujeres y esposas quedaban en sus hogares desarrollando una función doméstica. De acuerdo con Deutscher, las mujeres ocupan un rol fundamental en las sociedades organizadas desde el capitalismo, vinculado a la reproducción de la vida en la familia y en la sociedad. En sus palabras, “las mujeres se convierten en principio de población para la futuridad nacional” (Deutscher, 2019, p. 78). La vida de las mujeres estaba completamente ligada al concepto universal y esencial de mujer que mencioné más arriba.

Este lugar tan fundamental para el futuro de una sociedad motiva la generación de normas y reglas que habiliten determinadas acciones y/o conductas que se traducen en formas de vivir, ya sea promoviendo algunas o prohibiendo otras (Deutscher, 2019). Dentro de las formas de vivir que se han promovido históricamente se encuentra la capacidad de dar vida, la posibilidad reproductiva de la mujer. Es decir que, a fin de garantizar el futuro de la sociedad, fue necesario elaborar un cuerpo normativo que permitiera el desarrollo de las mujeres y, dentro de este marco, formar una familia, mientras otro integrante sea el proveedor.

En las últimas décadas, como consecuencia de los cambios sociales, se ha venido cuestionando profundamente el papel de las mujeres en la sociedad y en la familia capitalista, más allá de las normas y los moldes impuestos. Se ha buscado constantemente modificar la respuesta a la

pregunta acerca de cómo deben ser las mujeres para responder a las necesidades individuales y sociales de una sociedad determinada. Las respuestas que se dan indican que ese modelo no es el de aquella que se ve a sí misma como medio y fin para la reproducción de la vida; o aquella que reconoce que su función supera su propia corporalidad y que sus decisiones siempre estarán ligadas a un fin que va más allá de ella misma como individuo, y que la ubica como responsable de la futuridad de la sociedad a la que pertenece. Por el contrario, se debate fundamentalmente sobre la existencia de un modelo único para abrir a la pluralidad de formas de ser mujer.

Volviendo a lo afirmado por Deutscher (2019) y tomando como punto de partida lo desarrollado por Foucault para luego analizarlo críticamente, los roles sociales se construyen de acuerdo a moldes o ideales de sujeto. En este sentido, podemos afirmar que los roles sociales adecuados serán aquellos que respondan a ideales preestablecidos y esperados. Las normas a medida que permiten algunas conductas y prohíben otras van moldeando subjetividades que responden a fines sociales preestablecidos. En este orden de ideas, Judith Butler sostiene que “resulta fácil ver que las normas de lo humano están formadas por modalidades de poder que tratan de normalizar unas versiones de lo humano por encima de otras” (2019, p. 43). De ser así, las versiones de ser humano (desde la perspectiva foucaultiana de sujeto-sujetado) que no se encuentran beneficiadas por las normas serán más propensas a sufrir algún tipo de injusticia, puesto que la estructura cultural y simbólica instalada no les contiene dentro de sus moldes.

Por su parte, Nancy Fraser se refiere a las injusticias culturales o simbólicas. Este tipo de injusticias se relacionan con “los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación” (Butler & Fraser, 2000, p. 28), y la falta de reconocimiento es una de ellas. Esta falta de reconocimiento, o un reconocimiento defectuoso de un grupo o una comunidad, puede producir no solo la desigualdad en la participación en la producción de cultura de estos grupos, sino que también implica, siguiendo a Charles Taylor, una forma de opresión que lleva al grupo a

tener una concepción falsa o distorsionada de sí mismo. No tener la conciencia suficiente de su valor puede llevar al convencimiento de que son ciudadanos/as de segunda y que sus merecimientos son también de segunda. Es decir que hay una errada comprensión de sí mismos/as. De acuerdo a mi interpretación, la falta o el inadecuado reconocimiento que produce injusticia social, cultural o simbólica hacia determinados grupos que no encajan en los moldes normativos de una sociedad en un tiempo y lugar determinado, lleva a grupos y comunidades enteras a sentirse y vivir sus vidas como desplazadas. Al sostener una forma de ser mujer de acuerdo a un modelo específico, para todas y cada una que no encajen *naturalmente* (con todas las reservas que este término requiere) allí, se presentará una comprensión errónea hacia sí misma, individualizando las causas de ese desajuste y no atendiendo al discurso impuesto hegemonícamente que construye una sola subjetividad permitida.

MODELOS QUE SE ROMPEN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EMPÍRICAS

Aun cuando podamos observar comportamientos o actitudes similares o que nos parezcan *naturales*, cada uno de ellos son manifestaciones de construcciones y experiencias sociales; el hecho de compartir un tiempo determinado en una sociedad y cultura permite el aprendizaje de formas de ser comunes. Por ello es de fundamental importancia “desentrañar los orígenes de las relaciones de opresión que sufrimos las mujeres y su funcionalidad con las sucesivas formaciones económico-sociales” (Tejero Coni, 2020, p. 74).

Ahora bien, desde dos perspectivas distintas, la economía feminista y la economía popular han cuestionado estos moldes impuestos. Siguiendo a Bascuas y Roco Sanfilippo (2019), podemos reconocer dos tipos de conflictos que se han suscitado en la sociedad neoliberal; el primero es el conflicto capital-trabajo, y el segundo es el conflicto capital-vida. La economía popular, fenómeno donde se inscriben los espacios comunitarios de los cuales surge la reflexión de este trabajo, es una respuesta al primero de ellos. Las poblaciones afectadas por la falta de

trabajo generan los medios para reorganizar la actividad mediante la construcción de un poder popular que, a la vez, es resistente y creador de nuevas formas de trabajo y relaciones laborales (Bascuas & Roco Sanfilippo, 2019). El conflicto capital-vida, por otro lado, es visibilizado por las economías feministas a partir de poner de manifiesto la vinculación entre el sistema socioeconómico con una forma específica de vivir³. Las economías feministas cambian el foco del capital a las vidas y, a partir de ello, desentierran el tiempo, los procesos y trabajos que, comprendido en el cuidado y sostenibilidad de las vidas, siempre realizado por mujeres. En palabras de Bascuas y Roco Sanfilippo:

Y partiendo de que todos los seres vivos, aunque con distinta intensidad, tenemos necesidades de cuidados en las diferentes fases de la vida; exige la resolución de los mismos como una cuestión política que tiene que gestionarse colectivamente en clave de justicia y dignidad para todas las vidas. (2019, p. 8)

Si históricamente se ponía importancia en el molde para observar luego cómo se vivía y si esa vida se encontraba dentro de los cánones adecuados o no; desde estas nuevas perspectivas y prácticas socio-laborales la mirada se centra en la vida, en cómo es vivida a partir de los moldes que la estructuran. Afirman las autoras que cuando se gestionan las necesidades y los cuidados básicos desde otros lugares dinámicos y cambiantes, “se recrean otras formas de vida, de producción y de interrelación” (Bascuas & Roco Sanfilippo, 2019, p. 9). En este sentido, los límites entre producción y reproducción se vuelven más difusos, puesto que el eje rota y, al enfocarse en la importancia de vivir buenas vidas, se deja de lado el aspecto puramente acumulativo que caracteriza al trabajo productivo desde la mirada capitalista.

Otro punto de análisis importante para dar cuenta de la posibilidad de

³ Que tiene las siguientes características: capitalista, hetero-patriarcal, racialmente estructurado, neocolonialista y antropocéntrico.

repensar los supuestos límites rígidos entre trabajo productivo y reproductivo, lo representó el periodo de pandemia. El encierro obligatorio tornó completamente difusos los espacios, toda vez que las/os trabajadoras debían realizar —en la mayoría de los casos— sus tareas desde sus hogares, no había horarios de entrada y salida, y toda la vida de las personas comenzó a desarrollarse en un único ámbito o espacio territorial: la casa. Las primeras medidas dirigidas exclusivamente a la protección de la salud de la población no tuvieron en cuenta la gran masa de trabajadoras/as que salía diariamente a buscar las changas para poder llevar el plato de comida, ni tampoco el parate que se produciría en el comercio en general (y en la venta ambulante si se considera al ámbito de la economía popular) al habilitar solamente la apertura de negocios de primera necesidad y que cumplieran con los requisitos sanitarios correspondientes.

Afirma Fournier que:

(...) la pandemia, obligó a reevaluar, por lo menos en los planos simbólico y político, la centralidad de los cuidados y de la consideración del bienestar como una cuestión común en la que la existencia del otrx es condición para la existencia propia. (2020, p. 23).

De igual manera, en diversas investigaciones que se inscriben en el marco de las economías feministas, economías sociales y economías populares (Sanchis, 2020; Fournier, 2017; Esquivel, 2019; Bascuas & Sanfillipo, 2019, entre otras), la distinción entre trabajo productivo y reproductivo se ha puesto en duda constantemente. Allí se sostiene que esta diferenciación beneficia principalmente al discurso, la estructura y la organización social capitalista colonial y patriarcal. En el mismo orden de ideas, Sanchís (2020), sostiene que, el cuidado “es un espacio bastante indefinido de actividades, servicios, bienes, relaciones y afectos dirigidos a asegurar la reproducción social y la subsistencia de la vida” (p.10). Todas y cada una de estas aristas sientan las bases para que las personas puedan acceder a

una buena vida, o una vida bien vivida.

Si dirigimos nuestra atención al trabajo que llevaron a cabo los comedores y merenderos con los que me he vinculado en la ciudad de San Salvador de Jujuy, y que continuaron brindando la merienda o la comida los mismos días que antes de la pandemia, con el adecuado distanciamiento sanitario. Todas las referentes aclaran que el cuidado sanitario era el que se podía y reconocen en los tres espacios que, a medida que transcurrían las semanas, signadas entre el temor por enfermarse y el desconocimiento, la merienda y las viandas se retiraban para consumirse en sus hogares y no en espacios comunes. Pero también mencionan que, en algunos casos, fueron las referentes quienes se acercaban a los domicilios de personas contagiadas a llevarles el alimento.

Hacia el interior de cada espacio consultado se reconoce que el cuidado siempre es comunitario. Ante la crisis ocasionada por la pandemia, la tarea de las mujeres de continuar con su trabajo socio-comunitario y mantenerse en las veredas reforzó y le otorgó mayor visibilidad a la afirmación sostenida en la literatura académica respecto a que los supuestos límites entre las actividades vitales de las personas no son más que una construcción histórica. Al respecto Anís Roig sostiene que “si bien la *casa* no es el territorio exclusivo del *cuidado*, los límites de lo doméstico fueron históricamente construidos mediante una operación de naturalización del cuidado como responsabilidad exclusiva de las mujeres” (2020, p. 4).

A partir de la pandemia se observan los límites, difusos que existen entre la casa y el afuera, toda vez que desde el interior se han ido ampliando las fronteras territoriales, ya sea por deber o porque los chicos y chicas del barrio tienen hambre. Lo hacen porque no hay puertas entre lo privado de sus casas y las veredas que habitan, porque todas pasan lo mismo, a veces antes unas y otras después, a veces unas un poco más y otras un poco menos. En lo colectivo se identifican, se reconocen, se hacen un poco más fuertes mientras se potencian y organizan. Al respecto, afirman Bascuas y Roco Sanfilippo que “lejos de ser un problema o un gasto, las necesidades comunes, los cuidados y las diferentes carencias se consideran como

colectivas y de ese modo se organiza su resolución” (2019, p. 11).

VIDAS QUE IMPORTAN: ENTRE PRECARIIDADES Y TRANSFORMACIONES COLECTIVAS

Finalmente, me centraré en el análisis de la cuestión que se plantea sobre las vidas que importan, siguiendo la clave interpretativa de Judith Butler (2019). En este sentido, cuando me refiero a las vidas que importan, parto indiscutiblemente de que todas las vidas merecen ser vividas de la mejor manera posible. Sin embargo, reconocemos que en la cotidianeidad que representa la realidad, esto no sucede de este modo. Existen muchos aspectos que inciden intrínseca y extrínsecamente sobre cómo vivimos, desde la familia, el lugar y el momento en el que nacemos, nuestra clase social, si gozamos de más o menos salud, si accedimos a mejor o peor educación, entre otros. Estos atravesamientos, a la vez que nos constriñen a ser, pensar, sentir y habitar el territorio de una manera, también nos empujan a resistir, conformando nuestras subjetividades.

Tal como vengo sosteniendo, consecuencia de la pandemia, entre otros muchos cambios que se sucedieron previamente, quedó de manifiesto que el trabajo de cuidados socaba la clásica distinción producción/reproducción. Las tareas llamadas históricamente domésticas, puestas en un plano del hogar y también su extensión al ámbito comunitario, se mostraron como eslabón necesario y fundamental en el desarrollo vital de todas las personas. Es por ello que ya no me refiero a quien cuida, a quien es y merece ser cuidado, sino que me refiero a vidas humanas que merecen vivirse bien, lo que nos involucra y nos hace partícipes a todas y todos.

A partir de este punto, es que tomo la tesis de Judith Butler, mediante la cual sostiene que existen versiones de lo humano que se valoran por encima de otras, que esto trae aparejada la posibilidad de sufrir más vulnerabilidades y que la forma en la que se resisten estas situaciones requiere exponer el cuerpo a fin de conciliar necesidad y libertad. Afirmo Butler que:

Para ser un sujeto en el amplio sentido del término es preciso, ante todo, encontrar la forma en que uno se adecua a ciertas normas del reconocimiento, que no son nunca elegidas, y dejar que esa forma llegue hasta nosotros y se desarrolle en nuestro interior con toda su fuerza cultural, que nos estructura y a la vez nos anima. (2019, p. 46)

La posibilidad de ser este sujeto tiene lugar cuando subjetivamente la persona puede entrelazar todo aquello que es y que desea ser, con lo que la norma y la cultura dicen que debe ser. Sin embargo, es más probable que no encontremos, por cuestiones propias o externas, nuestra forma de existir dentro de los límites del reconocimiento y esto nos lleve a realizar un gran esfuerzo para encajar. Cuando Butler se refiere, por ejemplo, al género, sostiene que “el género viene inicialmente a nosotros bajo la forma de una norma ajena, mora en nuestro interior como una fantasía que ha sido a la vez formada por otros, pero que también es parte de mi formación” (2019, p. 37). Es por ello que, en un principio, y hasta inconscientemente, todas las personas nos vemos forzadas a representar un género asignado. Sin embargo, pueden desarrollarse formas de resistencia cuando aparece un deseo oculto o diferente (deseo de ser diferente de lo establecido por la norma de género), lo que trae aparejado el constreñimiento y una lucha interior silenciosa (primero) para intentar acomodarse o salir.

Ahora pensemos en grupos enteros haciendo ese esfuerzo, o decidiendo quedar por fuera de estos límites. En este último caso, apunta Butler, estos grupos representan formas de lo humano no reconocidas, que luchan por mostrarse y aparecer mientras viven en marcos impuestos por las condiciones normativas que indican cómo vivir la vida. Estas formas de lo humano no reconocidas representarían para la autora, lo no humano de lo humano.

El concepto de no humano por no estar reconocido por las formas de ser humano, resulta la contradicción más compleja: “un grupo de humanos es

reconocido como humano mientras otro formado por el mismo tipo de criaturas biológicas no goza de ese reconocimiento” (Butler, 2019, p. 43). Por ello, el esfuerzo de los grupos no reconocidos puede encaminarse hacia ejercer su derecho a aparecer como humanos, buscando el reconocimiento de su propia expresión; o bien mantenerse al margen hasta que las normas sobre el reconocimiento cambien.

En este sentido, cuando Fraser expone el dilema entre reconocimiento y distribución, plantea precisamente que tiene lugar cuando un grupo, a partir de sus solicitudes, pretende afirmar las diferencias para conseguir justicia simbólica o cultural (Butler & Fraser, 2000, p. 33). Sin embargo, lo que sostiene Butler es que necesariamente debe prevalecer un enfoque crítico respecto a las normas de reconocimiento a fin de poder “desmantelar las formas más dañinas de esa lógica que sustenta modalidades diversas de racismo y antropocentrismo” (Butler, 2019, p. 44). Mientras tanto, lo que prevalece es la valoración de una forma de ser humanos por sobre otras. Las formas no valoradas llevan adelante sus vidas desde la precariedad. A lo que se refiere Butler es a que, más que buscar reconocimiento o ampliación de derechos mediante nuevas normas más abarcativas, lo que es necesario cuestionar es la forma en cómo se elaboran las normas de reconocimiento. Es decir que la reflexión debe dirigirse a un punto anterior, previo: ¿Por qué siguen siendo racistas y excluyentes la modalidad del reconocimiento de las diferencias?

Afirma Butler que “el término precariedad designa una condición impuesta políticamente merced a la cual ciertos grupos de la población sufren la quiebra de las redes sociales y económicas de apoyo mucho más que otros, y en consecuencia están más expuestos a los daños, la violación y la muerte” (2019, p. 40). La consecuencia fundamental que trae aparejada esta condición es que maximiza la vulnerabilidad de quienes la sufren, exponiéndoles aún más explícitamente a la violencia y el abandono estatal.

PALABRAS FINALES

De acuerdo con estos términos, la precariedad de la vida es viable a partir de la puesta en marcha de dispositivos políticos e históricos que posibilitan su desarrollo y naturalización como excluidos o despojados. Estos dispositivos se apoyan principalmente en la norma, que es la que produce y da forma a un modo de vida que se encuentra más valorado que otros. Este modo de vida se configura a partir de prácticas, representaciones, usos y costumbres, instituciones, roles sociales, organización estatal, burocratización, espacios públicos, permisos públicos, políticas específicas, entre otros. Estos se internalizan haciendo que nuestros cuerpos actúen de cierto modo, legitimando unas formas de ser, mientras se precarizan otras.

De esta manera pueden describirse la mayor cantidad de sociedades contemporáneas, entre luchas y acciones que se ponen en marcha para obtener el reconocimiento adecuado para que todas (o por lo menos la gran mayoría) de las personas vivan una vida digna, libre de injusticias y desigualdades. Mientras tanto, sus vidas son precarias, porque los mecanismos institucionalizados para su protección y para cubrir sus necesidades son deficientes.

Ahora bien, son mujeres que discuten con esos moldes, pero también son de clases bajas, quizás migrantes, pertenecientes a los pueblos originarios y por todo esto son marginadas y excluidas. Asimismo, considero que, en la construcción conceptual de cada una de ellas, la injusticia cultural o simbólica que trae aparejada un deficiente o inadecuado o nulo reconocimiento (que seguramente conlleve una injusticia económica también), se condice con lo afirmado sobre lo que significa vivir una vida precaria.

En diálogo con este marco interpretativo, cabe preguntarse respecto a cuál es la modalidad con la que ejercen su “derecho a aparecer” las referentes de los merenderos y comedores con los que me he contactado en San Salvador de Jujuy.

Es dable afirmar que la situación que viven es diferente; así en uno de

estos espacios, las referentes aún no han encontrado el camino que las lleve al lugar donde puedan converger sus luchas. Sin embargo, comparten con otros dos espacios la firmeza de no mantenerse al margen de la injusticia social que viven cotidianamente. La convicción de que salir de sus casas y ocupar las veredas, ese primer espacio público que es comunitario, va socavando moldes sobre el modo de ser mujeres mientras se van construyendo movimientos subjetivos que permiten no doblegarse ante la imposición general que las quiere mantener en la periferia.

El no mantenerse al margen de la injusticia social requiere la posibilidad de comprensión previa de que la vida puede ser distinta, de que la vida que se permite vivir y se reconoce por las normas, no es la única vida vivible. Y es por ello que reclaman el reconocimiento de que sus vidas también merecen ser vividas. Ahora, ¿de qué manera lo hacen? Nos dice Butler: "(...) a veces lo más importante no es el poder que uno tiene y que le faculta para actuar; a veces, lo que hay que hacer es actuar, y a partir de esa actuación reclamar el poder que uno necesita" (2019, p. 63). Por ello insisto en que tomar el espacio público y hacerlo propio representa en sí mismo ya el ejercicio del derecho a aparecer, la posibilidad de generar alianzas con otras y otros poniendo en práctica una libertad concreta.

Esto implica que la necesidad que inicialmente movilizó a salir y hacer fue convirtiéndose en algo más parecido a la libertad que se sostiene en autoconocimiento y que reconstruye la subjetividad propia y grupal. Alejarse de la necesidad y acercarse a la libertad, permite verse y encontrarse en la misma posición que los demás (Butler, 2019, p. 58). En este sentido, el derecho a aparecer se manifiesta para dar cuenta de que las normas que actualmente establecen los moldes ya no son suficiente y, simultáneamente, representa la intención y voluntad de los grupos que históricamente luchan por que sus formas de vida y sus prácticas sociales, sean vistas, permitidas y cuidadas también.

BIBLIOGRAFÍA

Bascuas, M., & Roco Sanfilippo, J. (2019). Emerger desde los márgenes e implosionar el eje, economías populares y economía feminista: un diálogo posible. *Papeles de Economía Solidaria*, 6, 7-14.
https://base.socioeco.org/docs/papeles_06_cas_def.pdf.

Butler J., & Fraser, N. (2010). *Reconocimiento o redistribución. Un debate entre marxismo y feminismo*. Ciudad: Traficantes de Sueños.

Butler, J. (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativo de la asamblea*. Ciudad: Paidós.

Coraggio, J. (2018). ¿Qué hacer desde la economía popular ante la situación actual? *Revista Idelcoop*, 224: 13-26.

Esquivel, V. (2011). La Economía del Cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. *Atando cabos: deshaciendo nudos*, 2, 12-21/32-38.

Fournier, M. (2017). La labor de las trabajadoras comunitarias de cuidado infantil en el conurbano bonaerense ¿Una forma de subsidio de “abajo hacia arriba”? *Trabajo y sociedad*, 28:83-90.

Frega, M. (2020). Días de mucho, vísperas de nada. Mujeres y trabajos en la economía popular. *Descentrada*, 4(1), e106.
<https://doi.org/10.24215/25457284e106>

Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. En *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1397>

García Dauder S., & Pérez Sedeño, E. (2017). *Las “mentiras” científicas sobre las mujeres*. Madrid: Catarata.

Giacaglia, M. (2000). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, (10): 151-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28801009>

Guelman, A., & Palumbo, M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. Buenos Aires: El Colectivo-CLACSO.

Guelman, A., Palumbo, M. M. & Downar, C. (2021). Mediaciones de los movimientos populares en el trabajo productivo y reproductivo: una aproximación a las reconfiguraciones de las políticas sociales desde los territorios del MNCI-Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*, XXII (37): 619-639. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/37%20GUELMAN%20PALUMBO%20DOWNAR%20Movimientos%20sociales.pdf>.

Guelman, A., Palumbo, M., & Lezcano, M. (2021). Contextos y ámbitos del trabajo comunitario de cuidados. *Estudios Del Trabajo. Revista De La Asociación Argentina De Especialistas En Estudios Del Trabajo (ASET)*, (62). Recuperado a partir de <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/104>

Maldovan Bonelli, J., & Melgarejo, M. (2019). Reivindicaciones y demandas de los/as trabajadores/as no asalariados/as: el dilema redistribución-reconocimiento en la economía popular. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 13(13), 263-278. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/299>

Rodríguez Enríquez C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Revista Nueva Sociedad* (256), pp. 30-44.

Rodríguez Enríquez, C. (2012). La cuestión del cuidado ¿El eslabón perdido del análisis económico? *Revista Cepal*, 106, Santiago de Chile, p. 23-36.

Rodríguez Enríquez, C., & Pautassi, L. (Coord.). (2014). *La organización*

social del cuidado de niños y niñas. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina, ADC-CIEP, ELA, Buenos Aires.

Suárez, D. H. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. & Ampudia, M. (Comp.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Tapia, L. (2008) Movimientos sociales, movimientos sociales los no lugares de la política en Tapia, L. *Política Salvaje*, La Paz CLACSO (pp.53-68).

Tejero Coni G. (s.f.). El concepto de género. Una categoría en movimiento. En *Diplomatura Universitaria en Violencia de Género, Derechos y Movimiento de Mujeres: Incidencia, transformación y debates actuales*, (pp. 70–90). Fundación Siglo 21.

**UNA APROXIMACIÓN A LA DRAMATURGIA DE ORESTES DI LULLO A
TRAVÉS DE “LOS HERMANOS. COMEDIA DRAMÁTICA EN TRES ACTOS”
(1947)**

Susana I. Herrero Jaime¹

RESUMEN

En este trabajo nos abocamos al estudio de *Los hermanos* del ensayista santiagueño Orestes Di Lullo. Se trata de una pieza teatral poco conocida y nunca representada, que prácticamente no guarda relación con el resto de su producción intelectual. Por ese motivo, recuperamos su contenido e investigamos las influencias locales que pudieron influir en sus decisiones temáticas y estéticas. Esta indagación nos condujo, por un lado, a pensarla en relación con las influencias recibidas a través del grupo cultural *La Brasa*. Al mismo tiempo y a través del concepto de “aires de familia” del filósofo Ludwig Wittgenstein, ubicamos esta pieza con relación a ciertos momentos de la dramaturgia nacional.

Palabras clave: Santiago del Estero, teatro, cultura, NOA.

ABSTRACT

In this work we consider the play *The Brothers* by the writer Orestes Di Lullo. It is a little-known and never performed text, which has no relationship with the rest of his intellectual production. For this reason, we synthesized its content and investigated the local influences that could have influenced its thematic and aesthetic decisions. This leads us to the *La Brasa* cultural group and its influence on our author. At the same time, through the concept of “family resemblance” by the philosopher Ludwig

¹ Prof. en Filosofía (UNT). Becaria doctoral de CONICET-INVELEC. herrerojaimesusana@gmail.com. Agosto de 2023.

Wittgenstein, we place it in relation to certain moments of national dramaturgy.

Keywords: Santiago del Estero, theater, culture, NOA.

INTRODUCCIÓN

El intelectual santiagueño Orestes Di Lullo (1898-1983) dedicó su vida al estudio de la cultura y la historia de la provincia, integró y fundó instituciones e incluso, participó activamente de la vida política². Entre la gran cantidad de libros y artículos publicados se cuenta una pequeña pieza dramática que, según Nelly Beatriz de Tamer, nunca fue interpretada (2005, p. 289). Esta se titula *Los hermanos. Comedia dramática en tres actos* que fue publicada en 1947 por Imprenta López, en Buenos Aires. Lo que nos llama la atención de este escrito es que no guarda relación alguna con los tópicos que en ese momento el autor abordaba en su obra ensayística. No hace referencia a la problemática económica de Santiago del Estero ni a las consecuencias de la industria forestal. Tampoco se

² Orestes Di Lullo perteneció a una familia italiana que se instaló en la provincia de Santiago a finales del siglo XIX. Su padre fue armero, oficio que le permitió alcanzar una buena posición económica y enviar a su hijo a estudiar medicina en Buenos Aires entre 1917 y 1923 (Alén Lascano, 1999). Di Lullo integró el núcleo fundador de *La Brasa*, cuyo manifiesto firmó en 1925 junto a Bernardo Canal Feijóo, Manuel Gómez Carrillo y Émile Wagner, entre otros intelectuales de Santiago del Estero. Publicó una enorme cantidad de obras, algunas de las cuales fueron financiadas por los industriales azucareros Ernesto Padilla y Alberto Rougés. Su escritura fue elaborada a la par de su participación en diferentes espacios políticos y culturales. Fue gestor y director del Museo Histórico de Santiago desde 1943 y hasta fines de los '60 se mantuvo al frente del Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología, creado por la UNT en la provincia vecina en 1953. En el '45 fue intendente de la capital por designación del interventor federal Tte. Cnel. Pascual A. Semberoiz y candidato a gobernador por el peronismo en 1949. Sin embargo, declinó su candidatura por diferencias en el armado de las listas.

detiene en aspectos vinculados a la cultura popular, al folclore en sus diversas expresiones o al pasado colonial. A pesar de que la década del '40 fue el período más importante de su trayectoria política, tampoco refiere a ella, ni encontramos nexos con el costumbrismo nativista que resurgió en la dramaturgia nacional entre el '40 y el '55 (Mongliani, 2015).

Ni el escenario ni los personajes remiten a aspectos de la vida rural o a las costumbres *criollas*, sino todo lo contrario, pues la obra se desarrolla en el espacio urbano³. El escenario es una vieja casona de Buenos Aires y los personajes principales son dos jóvenes de clase acomodada que se dedican al arte. El conflicto principal es de orden sentimental, pues los hermanos deben responder a la disyunción abierta entre el amor fraternal y el amor pasional.

Antes de la lectura de este texto teatral, guardábamos la presunción de que podía acercarse al teatro documental, pues algunos intelectuales próximos al médico habían realizado propuestas de ese estilo. Tal fue el caso de Bernardo Canal Feijóo, fundador del grupo cultural *La Brasa*, y autor de "Pasión y muerte de Silverio Leguizamón" (1937) y "Tungasuka, tragedia americana en tres jornadas" (1968). En ambos casos, los datos históricos sirven de base para la elaboración de un texto dramático que busca recuperar en cada caso la tragedia del mestizo y del indio en el marco de la experiencia colonial. Di Lullo, que también integró el cenáculo santiagueño, compartió con Feijóo estas preocupaciones en el ensayo, pero a diferencia de él, tomó otras decisiones en la dramaturgia. Nuestra intención en este trabajo es explorar posibles líneas de filiación que nos permitan ubicar a *Los hermanos* en alguna órbita estética, artística o ideológica de la provincia. Esto nos interesa en la medida en que nos

³ Según indica Mogliani (2015), el nativismo fue una poética de larga trayectoria dentro de nuestra literatura, tanto en el teatro como en la narrativa. Este no se define solamente por la temática rural, sino por el tratamiento de la misma, los procedimientos de su poética y su opción ideológica nacionalista y conservadora, elementos por los que se diferenció de la gauchesca. Si bien sabemos que Di Lullo fue un nacionalista y que pueden identificarse rasgos nativistas en su obra ensayística, consideramos que esa posición no puede inferirse en este texto dramático.

permitirá sugerir los motivos de su particularidad con relación al resto de la producción del santiagueño.

Los pasos que seguimos para ello son los siguientes: en primer lugar, hacemos una breve síntesis del argumento de *Los hermanos*, prestando atención a sus personajes y al conflicto general que los ocupa. En segundo lugar, ubicamos la obra de Di Lullo sobre un marco más amplio y en diálogo con una historiografía teatral de orientación nacional, por un lado, y por otro, con el movimiento cultural local. Para lo primero, seguimos el estudio de Mongliani (2015), y para lo segundo, nos referimos a una serie de actividades que se desarrollaron en *La brasa* y que nos remiten a la obra de nuestro ensayista. Con relación a lo último, nos referimos a una serie de obras escritas por Emilio Christensen y Santiago Dardo Herrera, exponentes de lo teatral en el grupo, y a una conferencia de Pablo Rojas Paz.

Este recorrido nos permitirá observar el lugar que la dramaturgia tuvo al interior del grupo cultural santiagueño y advertir cierta diversidad de perspectivas. Apelaremos a los estudios que Tossi y Barale (2017) realizaron sobre el teatro en el NOA, para observar su tratamiento, en el marco de una propuesta que invita a pensar la dramaturgia desde las coordenadas del propio horizonte cultural (p.10). Para ello, los autores utilizan el concepto de “aires de familia” del filósofo Ludwig Wittgenstein, insumo teórico que les sirve para pensar las obras sin reducirlas a la mimesis. Por el contrario, son el resultado de las reglas de juego que en cada caso se articulan en la producción artística, normas formuladas al calor de una compleja conjunción de influencias, posibilidades, condiciones contextuales e incluso, de las relaciones establecidas entre los propios intelectuales del campo⁴.

⁴ Estas investigaciones se orientaron al campo de las letras santiagueñas (Rivas, 2014), la filosofía (Cosci, 2015) y el folklore (Cheín, 2010, 2011). También podemos mencionar los estudios que recuperan la incidencia de Di Lullo para el pensamiento y la cultura provincial (Carreras, 2011; Ocampo, 2007) o a su gestión en una institución como el Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología (Garay, Togo & Bonetti, 2014). Estudios como los de Vezzosi (2020) y de éste con Ana

Ubicarnos de esta manera nos previene de caer en una posición centralista en la que valoremos las expresiones culturales regionales o provinciales solo en relación con Buenos Aires. La historia cultural de las provincias y del NOA dialoga con el centro, pero no se reduce a él. La historia intelectual y los estudios sobre cultura de provincia dan cuenta de lo contrario, de la compleja articulación, las redes intelectuales y las dinámicas propias que subyacen, dialogan, confrontan o coexisten con la hegemonía porteña. De esta manera, este concepto nos permitirá pensar en una serie de rasgos que, sin ser idénticos, pueden señalarnos cierta cercanía, de la misma manera que de una foto familiar emerge un parecido que en cada integrante se concretiza de manera particular. Si bien la obra de Di Lullo ha sido objeto de estudio de algunos intelectuales, esta pieza ha sido poco mencionada. Por ese motivo esperamos que este escrito pueda también colaborar en el conocimiento de este escritor, que desarrollo junto a la investigación científica, la narrativa y el ensayo, una dramaturgia que mantuvo prácticamente inédita.

UNA COMEDIA DRAMÁTICA

La obra de Orestes Di Lullo se desarrolla en Buenos Aires en el momento “actual”, es decir, en 1947. Plantea una situación problemática que vincula a dos hermanos a través de una mujer, tema que se revela progresivamente. Los personajes son cinco: Mada, caracterizada por el autor como una “ama de llaves o vieja criada, 60 años”, que adquiere rasgos maternos: presta servicio y atención a los hermanos y cuida el hogar de ambos. A pesar de manejar la información de la casa y de establecer complicidades con otros personajes, ciertos gestos señalan en la obra su condición de clase. Mario es uno de los hermanos, es pintor y tiene 35 años. También aparece su novia Carmita, de 27 años, muchacha “llena de gracia, encanto y bondad” y sobre la que se afirma que “es como un ángel” (p.12). Silvia es el tercer personaje femenino de la obra, tiene 20

Teresa Martínez (2019) refieren a la trayectoria política y los de Alén Lascano a su trayectoria vital e intelectual (1999; 1985).

años y sirve de modelo a Mario. Por último, contamos con Alberto, hermano de Mario, escritor y poeta de 40 años (p.7). Durante el primer acto se plantea la situación de los personajes: todos están preocupados por Alberto. Según palabras de Mada se ha vuelto “irascible, osco” y su atribuye su estado al hecho de que una mujer lo ha abandonado (pp. 13-14). Esta situación ha llevado a Alberto al “vicio”: consume alcohol y drogas (morfina) pues ya no tiene ganas de vivir. El personaje describe su situación de la siguiente manera:

Soy un enfermo que no encuentra reposo (...) Busco mi alma, como todos los que sufrimos, como todos...pero no la encuentro. La desolación está dentro de mi (...) Ya no tengo nada adentro... ¿Lo oyes? Estoy vacío, vacío. No tengo nada. (p.23)

Carmita, la novia de Mario, también se muestra melancólica, pero no queda claro el motivo de su condición hasta el acto siguiente. Mada reprocha a Mario que aún no se haya casado con Carmita y que además su modelo sea otra mujer. Si bien no tiene diferencias personales con Silvia, sí cuestiona a Mario que la modelo y la novia no coincidan. Esta interpelación conduce al artista a establecer una diferenciación entre ambas. Describe la relación de Silvia con el arte de la siguiente manera:

La mujer para el arte debe reunir otras condiciones. No es la forma, únicamente, ni la belleza, sino algo que fluye de su persona, algo que está en ella como una esencia. Silvia, en esto es insustituible (...) Ella ha nacido para modelo, sabe despertar el arte en el artista, en su intimidad, secretamente. (p. 13)

Silvia está enamorada en secreto de Mario y en una conversación con Alberto señala que este ya no quiere a Carmita. Afirma a su vez que esta última en realidad quiere a Alberto y no a su actual compañero. De esta manera adelanta el verdadero conflicto que subyace a la obra: el que emerge entre dos hermanos a partir del amor de una mujer.

Durante el segundo acto, esta situación se confirma. Alberto ya no vive en la casa materna, pues su estado emocional ha empeorado. Carmita va a verlo y finalmente se revela el origen de su padecimiento: el amor que siente por Carmita, la novia de Mario, amor que ella también corresponde. El diálogo que se establece entre ambos personajes termina por confirmar esta situación. La correspondencia de Carmita induce a Alberto a expresar la voluntad de *luchar* por ese amor. De esta manera, el conflicto fraterno y el conflicto amoroso se visibilizan cuando Alberto afirma que Mario se ha convertido en su *rival* (p. 44).

Hacia el final del segundo acto, Alberto convoca a Mario, Mada y a Silvia a su casa y les cuenta toda la verdad: que Carmita ya no ama a Mario, que él esta enamorado de Carmita y que ésta le corresponde. Comunica además que ante esta situación ha decidido internarse para recuperarse y ser digno de ese amor. Ante esta confesión, su hermano le pregunta: “¿crees que renunciando habrás cumplido con la sangre?” (p.55) a lo que Alberto responde que no renunciará al amor de Carmita y se justifica de la siguiente manera:

Hice lo que pude para ocultarlo, mientras no supe que ella me quería, Pero ahora, lucharé. Es mi vida, Mario, qué quieres que haga (...) ¡Comprende! Estoy en un abismo. Soy débil. La necesito. ¡Ah, si supieras lo que soy capaz de hacer por ella! (p. 55)

Lo más interesante es lo que Alberto desliza hacia el final del diálogo: “Por qué hemos de disputar? Fuimos creados para la belleza. Eso es lo único que cuenta, después de todo (...) Ella se me acercó... Acércate tú también, Mario... Soy un enfermo que quiere vivir” (p. 55). A pesar de estas confesiones, el diálogo entre los actores no desemboca en escena de discusión, pero sí en un ascenso progresivo del drama. El fragmento citado corresponde al cierre de la última escena que dará lugar al tercer acto donde la situación es como ya comentaremos, diametralmente diferente. El conflicto fraternal y el conflicto amoroso están entrelazados además con breves tesis (no suficientemente desarrolladas) sobre la belleza y su incidencia en la creación artística. El sufrimiento de Alberto lo había

alejado de su actividad de poeta e intelectual y se reavivó al saber que Carmita correspondía a su amor. Por otro lado, su situación había impactado fuertemente en Mario, que, a pesar de mantener cierta relación erótico-artística con su modelo, había perdido el ánimo para pintar⁵.

Esta situación se revierte hacia el tercer y último acto. Por el diálogo entre Mada y Mario sabemos que éste va a buscar a su hermano que ya tiene el alta médica de la clínica en la que se había internado. Mada prepara junto a Silvia la mesa del té para recibir a ambos. Se afirma que Carmita “se ha ido para siempre” pero ni Mada ni Mario se animaron a dar esa noticia a Alberto pues como afirma Mario, “Nunca se es tan fuerte para el dolor de la derrota” (p.59).

El retorno de Alberto es un momento de felicidad. Una vez que este personaje entra en escena, la conversación con Silvia y su hermano gira en torno a su recuperación y a la expectativa que genera un cuadro que Mario hizo para él y que descubrirá delante de todos. Se trata de una pintura en la que son representadas tres figuras, la de Mario y Alberto unidos por una madre, cuya modelo había sido la propia Mada. El nombre del cuadro es *Hermanos* y los comentarios de Alberto al verla son los siguientes:

Qué sensación fresca. Trasciende un sentimiento fraterno, limpio, puro. Has hecho una obra maestra (...) Y el espíritu de la madre, allá en el fondo, saliéndose de la sombra para vigilar, siempre en acecho, serena, inmaterial, presente, pero sin salir de la sombra de un plano distante y cercano. Y delante de las figuras, nada más que claridad, diafanidad (...) Has hecho tu obra (...) Yo haré la mía. (pp. 74-75)

⁵ Esta situación es conocida por Alberto, pues se lo ha comunicado la misma Mada. Este personaje afirma que Mario “piensa, no pinta. Se queda a veces horas enteras sin dar un trazo, con el pincel en suspenso” (Di Lullo, 1947, p.39).

En el diálogo que tienen los hermanos, al final la vocación artística parece ubicarse por encima del deseo amoroso. Mario afirma que con ese cuadro se ha sentido propiamente “artista” debido al tiempo y al trabajo que le ha dedicado: “Yo, como un alucinado, presa del vértigo. He probado el gusto de ser artista, únicamente artista, plenamente artista. Nada más que mi arte, de hoy en adelante (...) ni una sombra, nada (...)” (p.77). A esta declaración responde Alberto de la siguiente manera: “Yo siento que trabajaré así. Seré más hermano tuyo” (p.77).

Luego de este intercambio, la atención pasa a Silvia. Se afirma que está pálida y ella misma comenta haber sentido un “escalofrío”, motivo por el que se retira de escena (p.77). Recordemos que Silvia está enamorada de Mario, de manera tal que puede relacionarse ese síntoma con la decisión de los hermanos de colocar el amor fraterno y la pasión por la creación artística por encima de las relaciones pasionales. De esa manera puede pensarse la reacción de Silvia como resultado de la imposibilidad de ser algo más que la modelo de Mario. La obra se cierra con un abrazo entre los hermanos y las siguientes líneas que son proferidas por Alberto y que confirman esta interpretación:

Este cuadro es algo más para nosotros. Es un símbolo de la hermandad en el amor a ella (...) Carmita (...) Nada me has dicho, pero lo sé (...) Sí, se fue (...) Pero ella está en los ojos, viva, siempre viva. . . Has hecho unos ojos maravillosos (...) los de ella (...) Se ve volar en ellos una pena lejana. Mira. (Señalando los últimos fulgores del sol) el sol es una vislumbre apenas, parece que muere, pero está vivo... Se hundirá en la noche, será noche, pero él estará vivo siempre. En nuestro arte. (p.77)

“AIRES DE FAMILIA”

Consideramos que la obra de Di Lullo comparte cierto *aire de familia* con el sainete “tragicómico” que señala Monglioni (2015), a partir de Pellettieri. Este último indicó que se trata de un segundo momento del

sainete, que adquiere su singularidad a partir de la presencia de un personaje *patético*:

La segunda fase del sainete es denominada por Pellettieri como sainete tragicómico, en el que el principio constructivo de lo sentimental adquiere una dimensión patética (...) centralizada en la aparición del personaje patético en torno al cual se organiza el drama de personaje. Lo patético alterna con lo caricaturesco, que deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en medio para reflexionar sobre ciertas actitudes ridículas e inactuales de los personajes. En esta etapa, el sainete se convierte en una reflexión que supera el propósito de entretenimiento característico del sainete como pura fiesta. (p.68)

En nuestro caso, el personaje atrapado por el *pathos* o la pasión sería Mario, el hermano abatido por el sentimiento amoroso. Sin embargo, encontramos en este punto una diferencia con Monglioni (2015). La autora señala que este personaje es “movido a la acción por la vergüenza social, se sabe patético y se esconde tras un gesto ridículo” (p. 69). Consideramos que, en el caso Alberto, el sentimiento que opera antes que la vergüenza es la culpa. El hermano mayor ha degenerado totalmente, ha perdido sus hábitos de artista e incluso, se ha entregado a los vicios por la culpa de un amor (el pasional) que se superpone a otro (el fraternal). Esta situación conflictiva lo lleva a alejarse de todos y a abandonar el hogar familiar, hasta que descubre la correspondencia de Carmita y su patetismo se transforma en el deseo de *lucha* por ese amor.

Es la pasión lo que opera como motor de acción en este personaje y lo que señala su distancia con el hermano menor, cuya pasión se encamina antes que, por las mujeres, por la creación artística⁶. El giro del final, el

⁶ Observamos en Mario cierta indiferencia por los personajes femeninos. No tiene interés en formalizar su vínculo con Carmita (aspecto sobre el que insiste Mada) pero tampoco parece conmoverse por la admiración y el amor que despierta en Silvia, su modelo. La dimensión erótica que lo vincula a ella no emerge de su

encuentro entre los dos hermanos y el símbolo del cuadro, cierra la obra con una reflexión sobre el valor del amor fraternal. Se afirma que este es un sentimiento “limpio y puro” (p.74), que es resguardado por la “madre”, figura también simbólica que aparece en el cuadro. Esta emerge como una sombra, como una silueta que desde un segundo plano vela o “vigila” por esa relación. De esto podemos inferir que el alejamiento de Alberto de la casa materna y el quiebre de los vínculos con Mario es un alejamiento de la ley fraterna y una afrenta a la madre, en la medida en que burla su vigilancia y la raíz misma del grupo familiar.

Monglioni (2015), señala siguiendo a Pellettieri, que la transición operada en este segundo momento del sainete se vincula a un cambio en el espectador, que exige de estas piezas algo más que sólo entretenimiento (p.67). El personaje patético en contrapunto con el caricaturesco, constituye el vehículo que conduce hacia una reflexión. En el caso de nuestra obra consideramos que el contrapunto cómico aparece con las intervenciones de Mada, quien dialoga con los hermanos en el filo de la intimidad, situación que devela por un lado la familiaridad del vínculo y por otro, momentos que rozan lo inapropiado. Sin embargo, los excesos de Mada se justifican en la presencia materna que encarna, dimensión que termina de establecerse cuando se afirma que fue ella quien sirvió de modelo para el cuadro de Mario.

Según explicó el poeta Horacio Germinal Rava a Marta Cartier de Hamann, el grupo cultural *La Brasa* mantuvo un interés prioritario por la vocación artística (1977, p. 109). Tuvo en el ámbito del teatro a dos referentes: los abogados Santiago Dardo Herrera y Emilio A. Christensen que en el marco de su participación en la agrupación presentaron dos obras. Estas llevaron por título *El abogado en el tribunal de la vida o María Antonia* y *El hada Veriluna* respectivamente⁷. Se afirma que la segunda es un “drama”

juventud ni de su presunta belleza, sino de la inspiración que despierta en el artista.

⁷ Las obras de ambos se vincularon con el conocimiento que los dramaturgos tenían sobre el ámbito del derecho. La obra relata la historia de un hombre que vive con una mujer y tiene un hijo con ella sin hacer caso a los prejuicios sociales

(p.113) y más adelante se refieren a ella como una “comedia” (p.115) y que el conflicto estelar es el que se establece entre “el amor libre”, es decir, no “legalizado” por la iglesia o el estado, frente al matrimonio civil. La cuestión del “divorcio” que se estaba discutiendo en nuestro país es, en la pieza teatral, el medio de resolución del problema entre los personajes. Según explica Hamann, este tema despertó cierta polémica a nivel social que fue recogida por el diario *El Liberal* de Santiago del Estero y que puede seguirse parcialmente en este estudio (pp. 111-112). Recuperamos el episodio en la medida en que nos remite a *Los hermanos*, la pieza considerada; pues, ¿el conflicto principal no vuelve a ser un elemento profundamente pasional? ¿Acaso no está trayendo a escena Di Lullo una serie de episodios verosímiles y a su vez polémicos, en la medida en que pueden despertar reacciones valorativas en los lectores / espectadores de la pieza?

En 1938, diez años después del estreno de la pieza de Christensen y nueve antes de la publicación de *Los hermanos*, Pablo Rojas Paz dio una conferencia a los brasistas que llevó por título *El teatro de las ideas* (Hamann, 1972, pp. 121-128). En ella desarrolló una serie de nociones lindantes con lo filosófico, en la medida en que señaló la existencia de una *sabiduría artística* propia del teatro, vinculada a la posibilidad de simbolizar los contenidos mentales y emocionales. De esta manera, el escritor dice en la nota de *La liberal recuperada* por Hamann, lo siguiente:

sobre las relaciones “libres” y los hijos “naturales”. Luego de ocho años de relación, deja a su pareja (Nieves) en buenos términos y económicamente acomodada para casarse con una joven adinerada de la aristocracia. Sin embargo, los celos que siente la nueva esposa la llevan a intentar desalojar a Nieves, quien termina por perder la casa. Luego de algunos intentos por recuperar los bienes por la vía legal sin tener éxito, el marido se divorcia de la aristócrata para volver con su antigua concubina. *El hada Veriluna* se estrenó en el teatro principal de la ciudad de Santiago del Estero en 1928, contando en su elenco con el actor Orestes Caviglia (p.109) y fue representada posteriormente en diferentes puntos del país, como Buenos Aires y Entre Ríos (p.114).

(...) cada obra de teatro es un ejemplo que tiene un sentido moral, y lo es así, no porque el autor se lo haya propuesto deliberadamente, sino porque la experiencia humana que en ella se contiene rebasa de sentido moral y fructifica en la sensibilidad del espectador como una moraleja acerca de la vida, la desgracia, la felicidad (p.121).

Esta referencia nos recuerda tanto a la pieza de Christensen como a la de Di Lullo. La dimensión moral a la que conduce la dramaturgia, la experiencia humana como contenido central y la reflexión que viene a colación de la experiencia teatral, son puntos que podemos encontrar en ambas, aunque no de manera idéntica. Es preciso insistir un poco respeto de la primera cualidad señalada, pues el autor remarca que el teatro no es en sí mismo moral, sino que conduce a reflexiones de esa tonalidad:

El arte en general no explica nada, no es didáctico, no defiende, no es polémico. No analiza nada, no es crítica; no trata de dar ejemplos de nada, no es moral. Todas estas son consecuencias que pueden sacarse de la contemplación de las obras. Hay un solo teatro, el teatral. (pp. 121-122)

El tucumano encuentra en la pieza teatral una dimensión *dialógica*, pues considera que esta expresión artística no es más que “una conversación sobre la vida” (p.122). La cualidad de “reencarnar” y “vivificar” en cada función a través de la representación impacta en el espectador, que queda incorporado a esta dimensión abierta por el arte (pp. 122-123).

Además de las ideas sobre el teatro, Rojas Paz dictó recomendaciones generales que podrían guardar relación con la pieza de Di Lullo. El tucumano señaló la importancia del “heroísmo” y la “exageración” para crear “temperaturas teatrales”, así como también la necesidad de traducir al símbolo las ideas que se piensa llevar al teatro (p.123). Las ideas teatrales se dividen en dos según el conferenciante: las “ideas masa” y “las ideas símbolo” y su diferencia radica en el número. Mientras que las últimas expresan el estado del espíritu a través de un personaje, las primeras representan el de muchos (p.123). ¿Podríamos pensar a Alberto

como la “idea símbolo” de Di Lullo? Recordemos que se trata del hermano desdichado, atravesado por el conflicto amoroso entre la pasión y el amor fraternal. Su situación habilita la reflexión sobre el amor, la familia y también la creación artística, además de su jerarquía en la vida de los sujetos, en este caso, de dos jóvenes de clase acomodada. El teatro es para Rojas Paz “la gran tribuna que la humanidad tiene para discutir sus asuntos” (p.123), los que, según podemos ver, se mediatizan con las “ideas símbolo”. Para el tucumano, el teatro es, junto con la novela, un “elemento mensajero” para el ser humano. A través del símbolo y de la experiencia teatral, puede responder a sus propias inquietudes (p.124). Extraordinaria dinámica de diálogo del ser humano consigo mismo a través de la transición de lo literal a lo simbólico, movimiento que guarda para el teatro un fin o misión particular: la de conocer el alma humana (p.126).

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este escrito abordamos una parte de la obra de Di Lullo que no ha recibido demasiada atención y que corresponde a la dramaturgia. Presentamos la pieza teatral *Los hermanos. Comedia dramática en tres actos* (1947) y señalamos su singularidad, pues no guarda relación con los temas y las preocupaciones que el ensayista desarrolló en ese período. Tampoco pudimos observar referencias políticas, a pesar del movimiento que generó al interior del país la emergencia del peronismo, corriente a la que adhirió Di Lullo, llegando a ser candidato a gobernador en 1949 (Vezzosi, 2021). El texto dramático tampoco sigue la línea de Bernardo Canal Feijóo, que en su dramaturgia articuló nociones y problemáticas que desarrolló en otros escritos: la presencia indígena y su invisibilización sistemática en la cultura, el problema de la tenencia de la tierra, las consecuencias de la presencia española en el NOA y el resultado de la hibridación de estas herencias, etc. Esta situación nos condujo a indagar la trayectoria de Di Lullo y a enfocarnos en su participación en el grupo cultural *La Brasa*. A partir del estudio de Hamann, recuperamos una serie

de actividades vinculadas al arte dramático en las que percibimos cierto *aire de familia* con la propuesta del médico.

A través de la reconstrucción de la pieza de Christensen y de una conferencia de Pablo Rojas Paz, advertimos una serie de ideas que nos recuerdan el escrito del ensayista. Estas consideraciones nos permiten ubicar la obra de Di Lullo en un marco más amplio y visibilizar la existencia de al menos, dos tendencias entre quienes se acercaron al arte escénico en el grupo: la línea documental de Feijóo y esta otra de perfil dialógico que presenta Rojas Paz y que entendemos se expresa tanto en *El hada Veriluna* de Christensen como en *Los hermanos* de Di Lullo.

Este análisis de alcance local-regional se articuló con otro, que pudimos realizar gracias a los aportes de Mogliani (2015). Este trabajo nos permitió pensar a *Los hermanos* en cercanía con una versión especial del sainete. Se trata del sainete “tragicómico” caracterizado por el patetismo que atraviesa a uno de sus personajes, punto de enclave de los conflictos del texto dramático.

En uno y otro caso podemos observar que *Los hermanos* no se ajustan exactamente a cada una de las influencias señaladas, sino que se establece con ellas cierta sensación de proximidad, una semejanza incompleta como la que emerge en el parecido familiar. Por este motivo seguimos la propuesta de Tossi y Barale (2017), que al usar el concepto wittgensteiniano de “aires de familia” nos permite pensar una proximidad posible entre diferentes objetos sin llegar a identificarlos como iguales. La utilidad de este insumo pone en evidencia la profundidad y diversidad de la tradición artística e intelectual del NOA, y nos advierte sobre la importancia de considerar la dinámica particular o las reglas del juego artístico que en cada caso se articulan.

BIBLIOGRAFÍA

Alén Lascano, L. (1999). Biobibliografía del académico correspondiente Doctor Orestes Di Lullo. *Boletín de la Academia Nacional de Historia (1997-1998)*, 70-71, 251-275.

Alén Lascano, L. (2004). Evocación de Orestes Di Lullo. En Tasso A. (Ed.) *Cuadernos de Cultura de Santiago del Estero. Antología 1970-1995* (pp. 318-325). Santiago del Estero: Barco Edita.

Canal Feijóo, B. (2000). *Pasión y muerte de Silverio Leguizamón. Santiago del Estero*: Fundación Cultural. (Original publicado en 1937).

Canal Feijóo, B. (2000) *Tungasuka, tragedia americana en tres jornadas*. Santiago del Estero: Fundación Cultural. (Original publicado en 1968).

Carreras, G. (Ed.) (2011). *El pensamiento y la obra de Orestes Di Lullo*. Santiago del Estero: Viamonte.

Cartier de Hamman, M. (1977). *La Brasa. Una expresión generacional santiagueña*. Santa Fe: Colmegna.

Cheín, D. (2011). Los que se van y los que se quedan.... En Carreras G. (Ed.) *Orestes Di Lullo, el pensamiento y la obra* (pp. 87-99). Santiago del Estero: Viamonte.

Cheín, D. (2010). Provincianos y porteños. La trayectoria de Juan Alfonso Carrizo en el período de emergencia y consolidación del campo nacional de la folklorología (1935-1955). En Orquera F. (Ed.), *Ese ardiente jardín de la república. Formación y desarticulación de un "campo" cultural: Tucumán, 1880-1975* (pp. 161-189). Córdoba: Alción Editora

Cosci, L. (2015). *El telar de la trama. Orestes Di Lullo, narrativa e identidad*. Santiago del Estero: EDUNSE.

Di Lullo, O. (1947). *Los hermanos. Comedia dramática en tres actos*. Buenos Aires: López.

Garay, L. Togo, J. & Bonetti, C. (2014). *Memorias. 60° aniversario de la creación del Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología*. Santiago del Estero: Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (UNSE).

Martínez, A. T & Vezzosi, J. (2019). Amalio Olmos Castro y la cuestión social en Santiago del Estero. El Departamento Provincial del Trabajo entre límites estructurales y conflictos ideológicos. *Historia Regional*. Sección Historia. Villa Constitución, Año XXXII, (40), 1-17.
<http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>

Mogliani, L. (2015). *Nativismo y costumbrismo en el teatro Argentino*. Buenos Aires.

Ocampo, B. (2007). Capítulo V: Orestes Di Lullo (1898-1983). En *La Nación Interior. Canal Feijóo, Di Lullo y los Hermanos Wagner. El discurso culturalista de estos intelectuales en la provincia de Santiago del Estero* (pp. 171-202). Buenos Aires: Antropofagia.

Rivas, J. A. (2014). *La cultura como frontera. Un viaje al interior de las letras santiagueñas*. Santiago del Estero: EDUNSE.

Tamer, N. B (2005). Santiago del estero (1900-1968). En Pellettieri O. (Ed) *Historia del teatro argentino en las provincias*. (Vol. 2, pp. 479-525). Buenos Aires.

Tossi, M. & Barale, G. (2017). *De estética y teatralidades. Un estudio del noroeste argentino*. Tucumán: Humanitas.

Vezzosi, J. (2020). *Los orígenes del peronismo en Santiago del Estero (1943-1948). Condiciones de emergencia, dinámica de conformación e influencias católicas*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

¿EL FUTURO ES VIEJO?

Beatriz Bruce¹

RESUMEN

El escrito que se ofrece se inscribe en el género ensayístico porque juega con asociaciones inestables, invita a abrir preguntas, admite la continuidad de la labor y ofrece, al lector, un ir más allá. La interrogación que lo titula puede ser leída en dos sentidos antagónicos que abren diferentes opciones para liberar un futuro desde el presente de nuestro mundo. Se parte de esa ambivalencia para pensar y actuar la clausura o la apertura de lo político, presentando una imagen concreta de la irrupción de un movimiento colectivo que, con la fuerza de memorias viejas y la potencia para pensar y alumbrar un algo que aún no tiene presencia, ejemplifica un quiebre inestable de una linealidad histórica plagada de injusticias.

Palabras Clave: deseo, futuro, insumisión, pueblo.

ABSTRACT

The writing offered falls within the essay genre because it plays with unstable associations, invites questions, admits the continuity of the work and offers the reader a way to go further. The question in its title can be read in two antagonistic senses that open up different options to release a future from the present of our world. We start from this ambivalence to think and act on the closure or openness of the political, presenting a concrete image of the emergence of a collective movement that, with the strength of old memories and the power to think and illuminate

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy. Agosto de 2023.

something that does not yet have presence, exemplifies an unstable break of a historical linearity plagued by injustices.

Keywords: desire, future, insubordination, people.

PUNTO DE PARTIDA

Más moderno que todos los modernos
soy una fuerza que viene del pasado
Orson Wells.

El escrito que se ofrece se inscribe en el género ensayístico porque juega con asociaciones inestables, invita a abrir preguntas, admite la continuidad de la labor y ofrece, al lector, un ir más allá. La interrogación que lo titula retoma el nombre elegido por el joven artista plástico The Kid (Robin Kid) para una de sus exposiciones pictóricas.² Lo plagio, como pregunta, porque a través del tono indagador de esas palabras (también de las imágenes de esa muestra) se perfilan alternativas antagónicas de lectura que disparan, cada una de ellas, diferentes opciones para liberar un futuro desde el presente de nuestro mundo.

Por un lado, el porvenir que se vislumbra desde algunas señales sociales, pareciera augurar un futuro envejecido por la permanencia de idénticas, o al menos similares, patologías instaladas; pareciera continuar, sin sobresaltos, acentuando más lo que ya existe (desigualdades cada vez más intensas, conquistas amenazadas, racismo institucionalizado, indiferencia individualista, etc.). Sin embargo, de manera engañosa, se auto presenta públicamente como “lo novedoso”, como una búsqueda e implementación constante de cambios reparadores.

Por otro, y en paralelo, la intermitente presencia de movimientos en lo social, que brotan para quebrar la inercia de una linealidad histórica

² La exposición se llevó a cabo entre noviembre del año 2020 y agosto del 2023 en el MOCO Museum (Museo de Arte moderno y contemporáneo) de Ámsterdam.

infectada de injusticias, recupera la fuerza de memorias viejas resignificadas y de pretéritas esperanzas de futuro quebradas, para alumbrar desde allí la espera de una imagen de lo por venir que no sea repetición necesaria de lo dado. Este sería viejo no por sostener una estabilidad de lo ya existente, sino porque el impreciso salto hacia adelante se nutre y se entreteje desde una interminable tradición de experiencias soterradas y de anhelos añejados que, transmutándose desde un presente profundo, propulsa la apertura de nuevas batallas por ese otro advenir posible. Es la incesante búsqueda de vacíos para producir desde allí una cesura que alumbre un algo que aún no tiene presencia.

Esta ambivalencia entre dos interpretaciones antitéticas contenidas en la misma interrogación, nos obliga a pensar las posibilidades de lo político - como potencia comunitaria para gestar lo que aún no ha llegado- que conviven insertas en el transcurrir temporal, pero que en determinados acontecimientos se enfrentan. A sabiendas que el esquematismo generalizador es siempre injusto con la multiplicidad y heterogeneidad que pueden presentar las vivencias concretas, se toman estos dos polos como modelos extremos para pensar y actuar la clausura o la apertura de lo político encarnado en los cuerpos, en las memorias, en los deseos y en las prácticas políticas gestantes de lo que vendrá.

ABATIMIENTO OBEDIENTE O DESEOS DESOBEDIENTES

Han corrompido a nuestros propios hermanos,
les han volteado el corazón [...]
¡Y, sin embargo, hay una gran luz en nuestras vidas!
¡Estamos brillando!
José María Arguedas.

No es una agudeza conjeturar que la inmovilidad de la traza solo favorece a aquellos sectores satisfechos de sus condiciones en el presente, condiciones que pretenden conservar introduciendo solo modificaciones que mejoren aún más su posición. Su sitio de dominio, su hegemonía, logra, en ciertos momentos, anestesiar la posibilidad de pensar un futuro

otro; consigue así acallar el reclamo por quebrar la marcha de la injusticia y sumir a los deseos en la senda única del “progreso”. La internalización de ese tipo de futuro viejo en el sector subalterno coincide con la descripción hegeliana de la conciencia desdichada: “La conciencia de la vida, de su existencia y su acción es solo el dolor sobre esta existencia y esta acción, pues ella tiene aquí la conciencia de su contrario como esencia y la de su propia nulidad.” (Hegel, 1991, p. 182)

Desde sus inicios, el capitalismo trabajó para que las subjetividades se conformaran amoldadas al modelo productivo que lo define. El problema ya fue percibido y trabajado teóricamente por los “maestros de la sospecha”, que señalaron la opacidad y división ínsitas en ese sujeto que se había pregonado pleno y transparente. Ellos desnudan que las conformaciones ideológicas o el fetichismo (Marx), las convenciones (Nietzsche) o el mandato inconsciente (Freud) son poderosos ámbitos no traslúcidos que regulan nuestras razones, nuestras emociones y nuestras praxis. Así muestran que la dominación y la colonización no provienen solo de afuera, sino también de nuestra subjetividad condicionada, de nuestra alienación y de nuestra sumisión a las convenciones. El poder no solo reprime y domina a los sujetos, sino que intenta “producirlos” amoldados a determinadas visiones y prácticas del mundo, aunque siempre hay posibilidad de lucha y de esas pretensiones.

Los estudios de numerosos autores desde mediados del siglo XX —desde Althusser o Foucault hasta Balibar o Rancière, por solo nombrar a ciertos representantes— alumbran una nueva faceta en la discusión sobre la tensión entre sujeción-emancipación, ínsita en los procesos de subjetivación. Centran su atención en la heterogeneidad de los sujetos —individuales y colectivos— que encontramos en las actuales sociedades y en los diferentes y variados modos de sujeción y sus mutables formas de aparición en el transcurrir histórico social y/o cultural. En la etapa histórica actual, conocida como “neoliberalismo”, no se puede pasar por alto que las condiciones tecnocientíficas han permitido una invasión sin límites en el escenario de actuación de la dominación. El régimen de modelización impacta, a través de las nuevas tecnologías simbólicas, de manera constante sobre los procesos de conformación de los sujetos, dejando

marcas en esferas profundas que impactan tanto en su constitución como en las formas que permean los vínculos sociales.

Pero, a pesar de su continuidad, la dominación nunca es homogénea, absoluta o inamovible y, desde sus grietas, siempre es posible la emergencia de subjetividades colectivas que actúan para favorecer lo disruptivo. Esta ocurrencia permite el resurgir intempestivo de la luz de las “luciérnagas” —de los pueblos— que sacude y organiza el pesimismo quebrando la unidad del tiempo.

Esta dialéctica es representada por Georges Didi-Huberman (2012) en un bello texto que titula metafóricamente *Supervivencia de las luciérnagas*. En el mismo, critica la adopción de un temple escéptico que, encandilado y paralizado por el resplandor de la dominación triunfante, está impedido de poner en el centro de su atención la irrupción intermitente -aunque constante y siempre concreta- de movimientos colectivos que quiebran la calma haciendo oír lo que les falta y lo que desean. Exhorta, en sus páginas, a contraponer a la desesperación paralizante “el hecho de que la danza vibrante de las luciérnagas se efectúa precisamente en el corazón de las tinieblas.” (Didi-Huberman, 2012, p. 41).

Su admiración por la indocilidad del polifacético Pier Paolo Passolini, no impide su crítica al negativismo que parece dominar un artículo que se publicara en el periódico *Corriere della Sera* el año de su muerte (1975) y que el propio Passolini incorporara como “El artículo de las luciérnagas”³ en un libro que llamó *Escritos Corsarios*. Allí el artista pregona “la desaparición de las luciérnagas” (debido a la contaminación del agua, del aire y del suelo), comparando ese fenómeno a la descripción que Marx y Engels (1978, p. 140) realizan en su *Manifiesto del Partido Comunista*, mostrando la peligrosa anulación política que se produce en los sectores populares cuando se asimilan o aspiran al modo y cualidad de vida de sus dominadores. Al respecto, dice Didi-Huberman (2012, p. 49): “Es entonces, la desaparición de las supervivencias -o la desaparición de las condiciones

³ Cfr. Passolini, Pier, P. (2022). El artículo de las luciérnagas (1975). En *Escritos Corsarios*, pp. 157 a 164

antropológicas de resistencia al poder [...]— lo que está en juego en el pequeño caso de figura que representa la desaparición de las luciérnagas.” Pero Passolini, a pesar del oscuro tono de ese artículo, mostró en su vida y en su obra que no claudicaba. Así podemos leer en otro de sus *Escritos Corsarios*, “El genocidio”⁴, el siguiente cierre:

La mía es, sin duda, una visión apocalíptica. Pero, si al lado de ésta y de la angustia que la provoca no hubiera también algún elemento de optimismo, es decir, de esperanza en la posibilidad de luchar contra todo esto, entonces, sencillamente, yo no estaría hoy aquí hablando delante de Ustedes. (Passolini, 2022, p. 270)

Más allá de la fuerza con que a veces se presenta la desesperanza, no nos debemos dejar ganar por ella; ese sería el mensaje. Es preciso no olvidar, tener presente, que las luciérnagas aún conforman —en determinados momentos y pese a todo— resplandecientes comunidades que exponen su inquebrantable vigor para contradecir esa imagen glorificada de futuro; esa ya vieja imagen preñada de injusticias que presentan como novedad. Los pueblos irrumpen, se sacuden la enajenación y la represión y hacen saber lo que quieren y lo que piensan; muestran, encarnada en sus cuerpos, la potencia lumínica que abre —con sus cuerpos, gestos, deseos y acciones— la posibilidad de un futuro reparador, un mañana que trastoque la parsimoniosa marcha de las injusticias.

UNA IMAGEN DEL BRILLO DE LAS LUCIÉRNAGAS

Llegué a las ciudades en tiempo de desorden
cuando el hambre reinaba en ellas.
Llegué con los hombres en tiempos agitados
y me rebelé junto con ellos. Así pasó el tiempo

⁴ “El Genocidio” (1974) es un escrito que retoma una intervención de Passolini en la fiesta de L’Unità de Milán. En *Estudios Corsarios*, págs. 265 a 270.

que me fue concedido sobre la tierra.
Bertolt Brecht.

Walter Benjamin, percibió la enorme responsabilidad y también la necesidad que significa resaltar en la historia de los pueblos esos momentos tensos, esos tiempos, en donde se pone en evidencia el movimiento dialéctico que se esfuerza “por arrancar de nuevo la tradición al conformismo que siempre se halla a punto de avasallarla”⁵ (Benjamin, 2008, p. 308). Esta insumisión estuvo presente en la provincia de Jujuy – extremo norte de la Argentina y espacio tensionado por cuestiones geopolíticas, étnicas y culturales profundas— desde el mes de junio del año 2023, sin que se pueda señalar fecha de cese. Al mismo tiempo en que la política representacionalista y normalizadora se preocupaba por la disputa en la dirección del Estado, el movimiento de la sociedad pone su potencia en alzar un canto esperanzador para poder trastocar injusticias que han durado demasiado.

Desplazando el pensamiento filosófico del lugar del testimonio y de la crónica —tareas loables que requieren otros oficios experimentados— le concedemos, sin embargo, la posibilidad y obligación de reflexionar y soltar su decir al respecto. No se trata de desentrañar las condiciones de posibilidad de los acontecimientos o de explicarlos o de juzgarlos. Más bien se intenta solamente hacer un montaje de parcialidades que permitan hablar a esa experiencia de mundo, a ese sentido en devenir. A pesar de lo escrito en los renglones previos y a sabiendas de que la elección de los aspectos que se brindan implica ya una posición, se hace imprescindible brindar algunos datos para contextualizar las consideraciones, bajo la conjetura de que no todo lector ha sido testigo de los sucesos.

La manifestación en las calles de San Salvador de Jujuy comienza, promediando el otoño, con el reclamo concreto de los trabajadores

⁵ Tesis VI, *Sobre el concepto de historia*. El término “tradición” es utilizado en el sentido de enlace articulador de aquellos momentos episódicos alternativos vinculados al accionar de los oprimidos.

docentes de nivel medio y superior de la provincia por mejoras salariales, sumándose de manera casi inmediata, sus colegas de primaria y de nivel inicial. Ante las multitudinarias columnas que colmaron las calles de la ciudad, no tardaron en acoplarse a idéntica demanda otros sectores agremiados del Estado. La chispa continuó inflamando a distintos colectivos de trabajadores, muchos de ellos rebalsando sus propias organizaciones y algunos de ellos con peticiones específicas, como el caso de mineros de Piriquitas. Asimismo, organizaciones sociales diversas (desocupados, ambientalistas, derechos humanos, etc.) prontamente se plegaron apoyando y sumando sus particulares enfoques. También pusieron su pintoresca nota miembros de las asociaciones gauchas que, con su típica vestimenta y montando sus caballos, encabezaron las columnas movilizadas enarbolando banderas argentinas.

Es importante mencionar la enorme simpatía que despertaron en la población las casi diarias manifestaciones que fueron creciendo, no solo en cantidad, sino en calidad, y a las que muchos se fueron sumando. Como escribe Canetti (2008: 71) “Un fenómeno tan enigmático como universal es el de la masa que surge de repente donde antes no había nada”. A menos de un mes de las elecciones provinciales —en las que triunfara el continuismo del actual gobierno— dejaron en evidencia que la soberanía popular no se agota en el proceso electoral. Y, a pesar de los autoritarios intentos del poder gubernamental por frenar las mismas —enarbolando un decreto que aumentaba el régimen de sanciones a las “contravenciones” y amenazaba con cesantía a los empleados del estado que participaren en las acciones callejeras⁶— la llama siguió encendida,

⁶ El día 9 de junio el Gobernador modifica por decreto el Código Contravencional para extremar las multas y penalidades a los responsables y participantes de movilizaciones. El 13 de junio deroga el mismo por el repudio generalizado que se hizo oír en las calles. Pero el Artículo 67 de la reforma constitucional aprobada, mandata la promulgación de una Ley que asegure la “paz social” y que establezca: “la prohibición de cortes de calles y cortes de rutas, así como toda otra perturbación al derecho a la libre circulación de las personas y la ocupación indebida de edificios públicos en la Provincia.”

esparciéndose, logrando la derogación de ese represivo instrumento a los pocos días.

Merece ser mencionada no sólo como contracara de lo hasta acá descripto, sino, sobre todo, para dejar expuesto un nefasto significado, una movilización realizada por sectores afines al gobierno provincial convocada con una llamada a “la gente de bien”. Irónicamente se podría sostener que la ínfima cantidad de personas reunidas en esa acción, induciría a pensar la maldad generalizada en el pueblo jujeño. Pero, dejando la chanza de lado, interesa esa consigna porque sincera el profundo racismo que, lamentablemente, aún pervive en ciertos sectores sociales.

Un importante impulso de crecimiento político en los reclamos significó la fuerte presencia con la que irrumpe el movimiento indio a través de sus organizaciones comunitarias. Es cierto que muchos de sus integrantes interseccionan con los sectores sindicalizados y como parte de ellos, estuvieron desde el comienzo de las acciones. Pero principalmente ha sido su irrupción como nucleamiento de los desposeídos de su tierra lo que expandió la lucha por toda la superficie de la provincia con numerosos cortes de ruta. Instalaron en el centro de los reclamos una crítica denostación a la reforma de la constitución provincial puesta en marcha (desde el 22 de mayo), luego aprobada (17 de junio) y finalmente sancionada (20 de junio). Esa extremadamente veloz e inconsulta modificación introduce aspectos de gran peligro para sus comunidades, para los integrantes de las mismas y para su terruño.

Tanto el nuevo articulado constitucional, como la exigencia de hacer leyes reglamentarias al respecto, ponen en riesgo su hábitat no solo por la depredación que significa el creciente extractivismo minero (litio fundamentalmente, pero también otros minerales) sino también por la posibilidad de verse expulsados de sus lugares con futuras privatizaciones de las tierras o concesiones estatales para su explotación. Además de violar el Convenio 169 de la OIT, que obliga a los estados a realizar consulta previa a las comunidades sobre acciones que influyan en sus organizaciones o en sus territorios, la reforma aprobada no se compadece

con su ancestral posesión y abre la posibilidad de concesión de propiedad o uso a individuos o sociedades ajenas a los pobladores.⁷

El reconocimiento de su preexistencia sancionado por la Constitución Nacional permite a los pueblos indios legitimar el estar en su territorio, pero no disminuye categóricamente el riesgo de que, aquello que para ellos no es “bien de cambio”, se introduzca en el sistema mercantil. Por el contrario, la *Pacha*, desde su estar en y con ella, no es propiedad capitalizable:

(...) es su mundo conformado por los seres que allí habitan -vivos y muertos- es su historia y es su memoria; es el espacio de lo sagrado y es la posibilidad de subsistencia. Es su hogar que tantas veces ha cambiado de ubicación y de demarcación porque sus lindes se fueron corriendo por la avaricia de muchos. Esa cadena de arrebatos los ha ido arrinconando, por eso sus voces se levantan en reclamo de justicia. (Bruce, 2019, p. 33)

Raúl Sajama, integrante y presidente de la comunidad de Queta (Departamento de Cochínoca), sintetiza magistralmente el sentir de esos pueblos: “Luchamos por el futuro y por el derecho a la vida en la Pacha”. La frase “El agua vale más que el litio” pintada en las pancartas, se despliega desconfigurando una “normalidad” establecida. “No sé cuánto vale el litio; lo único que sé es que el litio no se bebe”, también se escuchó en alguna de las múltiples actividades realizadas. Frente a un “desarrollo” que nos enrolla o a cualquier clase de especulación egoísta, expone otro modo de estar en el mundo: la primacía de preservar la vida de todos los seres —humanos y no-humanos —.

Todas las voces se unieron potentes para corear “No a la reforma”, o “Abajo la reforma” permitiendo sobrepasar —sin ahogar— intereses sectoriales y mantener juntos en rebelión a todos esos pueblos múltiples y

⁷ Los pobladores, sobre todo de regiones de la Puna jujeña, alertan sobre el pedido de agilización de requerimientos privados de títulos de propiedad por posesión veinteañal o hereditaria.

diversos de asalariados, desocupados, jóvenes de futuro incierto, comunidades indias, artistas, ambientalistas, organizaciones de derechos humanos y un sinfín de heterogeneidades que supieron conectarse, gestando un “nosotros” comunitario que amplifica su potencia política para poder materializar sus esperas. Es pertinente retomar algunas pinceladas de la descripción que realiza Elías Canetti en su libro *Masa y Poder*, porque queda muy bien dibujada la imagen de esos cuerpos movilizandos:

Sólo cuando están juntos se pueden liberar de las cargas, de las distancias. Es exactamente lo que sucede al interior de la masa. Gracias a la descarga, se desembarazan de lo que los separa y se sienten todos iguales. En la compacidad, donde apenas queda lugar entre ellos, donde un cuerpo se aprieta a otro, cada uno se encuentra tan cerca de otro como de sí mismo. (Canetti, 2008, p. 74)

Quizás sea el lenguaje poético que despliega José María Arguedas en “A nuestro padre creador Tupac Amaru” el que mejor represente esta imagen de común unión de los cuerpos:

Somos miles de millares, aquí, ahora. Estamos juntos; nos hemos congregado pueblo por pueblo, nombre por nombre, y estamos apretando a esta inmensa ciudad que nos odiaba, que nos despreciaba como a excrementos de caballos. Hemos de convertirla en pueblo de hombres que entonen los himnos de las cuatro regiones de nuestro mundo, en ciudad feliz. (Arguedas, 1972, p. 15)

No pudo la represión con gases y balas de goma (hubo 170 heridos, algunos de gravedad), ni la cárcel (al menos 97 detenciones), ni los allanamientos ilegales, ni las amenazas frenar esa oleada de expresiones de descontento, de ira, de dolor; sufrían, desde muy atrás en el tiempo, las injusticias y supieron encontrar las formas para expresarlo y luchar por quebrarlas.

Ahora bien, todo movimiento tiene sus pausas y sus contramarchas; y toda pasión, a veces decae por desviación del destinatario para satisfacer su anhelo o por costumbre. Así, la decisión de las comunidades indias de

evocar con un mismo itinerario, que sin embargo saben que ha ido cambiando, el histórico “Malón de la Paz”⁸, produjeron la rotura de ese tejido fuerte por heterogéneo que se había ido tramando en el correr de la reunión de los cuerpos y las almas.

Es cierto que a ese sector le permitió, en su larga marcha atravesando las provincias de Salta, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, Córdoba y Santa Fe hasta llegar a la capital del país, enhebrar solidaridades con colectivos indígenas de distintas provincias para sumar fuerzas en una cuestión sustantiva para ellos, cual es la posesión de la tierra. Recibieron, además, abrazos de otros pueblos indios de distintos lugares del país, porque todos ellos padecen el histórico conflicto del arrebato consumado o el riesgo de expulsión de sus territorios. También llegaron solidaridades desde la lejanía, de comunidades de Uruguay, Paraguay, Bolivia y Perú, según informe de alguno de sus referentes.⁹ Asimismo, su estancia en la metrópolis más grande del país le brindó respaldo de sectores populares y le abrió algún que otro despacho de funcionarios. Como señaló Armando Quispe —*chaski*/comunicador de la comunidad de Queta y uno de los organizadores de esta iniciativa— en un reportaje concedido a la agencia Télam el 1 de septiembre: “el tercer Malón de la Paz vuelve a instalar a los pueblos originarios como actor político”.

Una parte de los maloneros volvió a sus lugares para continuar los reclamos desde su terruño o desde su provincia. Otro grupo permanece en Buenos Aires exigiendo al Congreso de la Nación la sanción de una Ley de propiedad comunitaria indígena de la tierra que resguarde el principio constitucional y a la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el pedido de derogación de la reforma constitucional de Jujuy, marco normativo que abre esas peligrosas posibilidades radicalmente opuestas a sus anhelos de cuidado de sus parajes y de un buen vivir en ellos. Acampan frente a

⁸ El primer Malón de la Paz se realiza, caminando desde Jujuy a Buenos Aires, en el año 1946 para solicitar a la Presidencia de la Nación que se legalice la posesión de su territorio. En el año 2006, el segundo Malón de la Paz, recorre la provincia con idéntico pedido a la gobernación de Jujuy. En este tercer Malón participaron descendientes de algunos de los integrantes de la histórica caminata de 1946.

tribunales en espera de ser escuchados. Un solo juez prometió en algún momento recibirlos, pero solo dejaron pasar a un referente de los manifestantes acompañado por un “centinela”. El ingreso fue corto y estéril: solo hasta la mesa de entradas para agendar allí su número de teléfono con una promesa de llamada que nunca llegó. Esta imagen dispara el recuerdo hacia esa narración del genial Kafka en el noveno capítulo de *El proceso*¹⁰, cuando las puertas de la ley no daban paso a un demandante, que permanece ante ella toda una vida sin ser atendido. Ojalá, no sea ese el destino de los manifestantes allí apostados y puedan volver a esa comunidad de luciérnagas que, todavía titilando, los aguarda para seguir honrando con su presencia la lucha legítima que continúa ganando calles y rutas con alegría.

Cualquiera sea la resolución de lo que permanece abierto, el significado de las masivas movilizaciones y del Malón de la Paz es ya inmenso por ser mostración de la revisión de un legado —tanto de las históricas luchas del Frente de Gremios Estatales contra medidas gubernamentales como las innumerables prácticas de lucha por la tierra de las comunidades indias— que se potencia al transformarse de ser algo que viene del pasado en algo que, con nuevas formas, cobra valor de futuro. En una bonita escritura lo expresa Bryan Kamaoli Kuwada, integrante de un pueblo aborigen hawaiano, pero sus palabras reflejan también el sentir del pueblo jujeño: Prestar atención a nuestra historia no significa que estamos enterrando nuestras cabezas en la arena, reacias a aceptar que el mundo moderno nos rodea por todas partes (...) (Kamaoli Kuwada, 2019, p. 386).

Parados sobre nuestra montaña de conexiones, con nuestros cimientos de historia, relatos y amor, podemos ver el camino que nos ha traído hasta aquí, y hacia dónde conduce el camino al frente. Esta conexión nos asegura que cuando avanzamos nunca nos perdemos porque sabemos cómo retornar a casa. El futuro es un

¹⁰ Cf. Kafka, F. (1976). *El proceso*, Buenos Aires, Losada, pp. 198-200.

territorio que hemos habitado por miles de años. (Kamaoli Kuwada, 2019, p. 388)

Por ello, todo lo que se vivió es ya parte de la memoria histórica americana, la nuestra, ilustrada con figuras de andar intranquilo, jalonada de comienzos, de regresos y de recomienzos productos de la lucha social constante. Es enriquecimiento y aprendizaje que señala que continuamente hay que soplar la llama de la esperanza que siempre permanece en el rescoldo. Todo deja una riquísima herencia, ya que, como escribe Sandro Mezzadra:

(...) la intensidad política de una lucha está determinada por la fuerza con la que llega a investir el rompecabezas de la liberación, contribuyendo a redefinir sus términos y poner de manifiesto su urgencia (a través de un movimiento que se puede definir como de “politización” o de subjetivación). (Mezzadra, 2014, p. 115)

LA ALEGRÍA COMO TRINCHERA, BANDERA Y DESTINO

Suéltame la lengua para decir,
para sentir cosas que el mundo ha olvidado
y danzar como quien se abre paso
en el mar de la incertidumbre.
Omar Aramayo.

La palabra de los poetas, por no responder a un *dictum* informativo, es la que traduce de manera más rica, condensada y comprensible esa maraña de pensamientos y emociones que se desean compartir. Quizás eso lleve a la memoria a recuperar y tomar prestado del poema “Defensa de la alegría” de Mario Benedetti¹¹ los nombres que designan este apartado. Pero son, sin dejar lugar a dudas, las entusiastas vivencias expuestas por

¹¹ La referencia es al poema de Benedetti “Defensa de la alegría”, incluido en Cotidianas, España, Ed. Visor, 2005.

los partícipes de las grandes movilizaciones, cortes de ruta, 3º Malón de la Paz y acciones posteriores las que dan contenido y honran con su alegría las expresiones de “trinchera, bandera y destino” confiscadas al escritor.

En todos esos gestos de levantamiento que trasmutaron un estado de inercia que parecía interminable, además de las palabras —pronunciadas, gritadas o escritas en consignas, documentos o notas— hablaron sus cuerpos. Hablaron del cansancio, del hambre, de las carencias, de las injusticias, pero también de la fortaleza para vencer el frío, las incomodidades, la violencia represiva, las heridas y la cárcel. Sus cuerpos hablaron del sostenimiento firme de sus deseos. Transcribimos la bonita escritura de Arlette Farge, citada por Didi-Huberman porque refleja y resume lo que esos cuerpos movilizados muestran:

Algo se estremece allí. Los cuerpos zumban y elaboran sus destinos. Hombres y mujeres, seres de carne y hueso, se encuentran afectivamente en el mundo. Luchan constantemente contra su propio cuerpo y están en inevitable simbiosis con él, para alejar no solamente el frío, el hambre y la fatiga, sino también la injusticia, el odio y la violencia. Actuados por la historia y actuando sobre ella, son seres ordinarios. (citada en Didi-Huberman, 2014, p. 86)

Su práctica política no queda solo ligada a lo discursivo, sino que se encarna sensiblemente en sus cuerpos, en sus expresiones, en su música, en sus cantos y en su alegría. Alegría de saberse cada quien acompañado en ese heterogéneo conjunto de rostros —conocidos o anónimos— que iluminan la noche con su brillo. Tomando la metáfora de Didi-Huberman (2012) sus cuerpos reunidos “[nos] hacen saber que, pese a todo, las luciérnagas han formado sus bellas comunidades luminosas” (p. 37).

Caras desconocidas se sonríen, te sonríen, le sonríes; el intercambio de sentires requiere sólo saber que se acompañan día tras día. Los nombres propios en muchos casos resultan indiferentes frente al valor grupal; el intercambio y el acuerdo ponen en acto la hospitalidad con lo diferente y se acepta con modestia la precariedad de cualquier pequeño triunfo diario. Todas señales o gestos de que una comunidad luminosa ha irrumpido, como tantas otras veces en la historia.

En todas sus manifestaciones callejeras (marchas colectivas, cortes de ruta, actos), las quenás, los sikus, las cajas, los charangos, las guitarras, los redoblantes, los bombos, los tamboriles acompañan festivamente su estar o su caminar. Los ritmos de tinku, de huayno, de pin pin, de zamba y de cuarteto ofrecen cadencia a las danzas que ondulan sus cuerpos y música a los cánticos creados para la ocasión —que ponen en palabras sus sentires compartidos—. Esos cantos no se escriben, sino que surgen en las potentes voces mancomunadas en el momento ceremonial de la reunión y se van expandiendo por toda la columna que vertebra la acción congregante.

El escritor D. H. Lawrence escribió un artículo con un significativo título: “Hacer el amor con música”¹² y, corriéndonos de cualquier connotación sexual, la presencia de las comunidades de “luciérnagas” jujeñas pareciera mostrarnos que ese amor solidario que las une, requiere de esa estimulación sonora que funde sonidos y silencios. La música, el canto y la danza ensamblan —orquestal y coralmente— sus memorias, sus experiencias y sus anhelos. Llamán a transmutar la situación de sufrimiento, a ponerse de pie; convocan a que nos sumemos a la ronda, a que todo el pueblo acompañe activamente su exposición. De manera conjugada, aunque sin saberlo, responden a ese imperativo que escribiera Alberti (1953, p. 159): “Cantad alto: oiréis que oyen otros oídos. Mirad alto: veréis que miran otros ojos. Latid alto: sabréis que palpita otra sangre.”

Como lo expresa Didi-Huberman (2014), haciéndose eco de grandes maestros como Nietzsche, Warburg o Mark Bloch, “la historia no se cuenta solamente a través de una sucesión de acciones sino también a través de toda la constelación de las *pasiones* y de las emociones experimentadas por los pueblos”. (p. 87). Las expresiones sensibles no son un ornamento fútil; tienen un penetrante sentido político de profundización de la disposición afectiva que permite el fortalecimiento de los lazos de compañerismo de los manifestantes, pero, a la vez, involucran a los contemplativos, despertando su sensibilidad a través de esas simpáticas

¹² Cf. Lawrence, D. H. (2017). *Hacer el amor con música*, Buenos Aires, Interzona.

prácticas. Por otra parte, permite al pueblo dolido y luchador de esta parte vieja del país abandonar el papel de víctima —en el que ciertos sectores de dominio considerados “progresistas” intentan colocarlos— para poner en ese alegre juego —gestado desde su saber y su sensibilidad— toda su potencia en la batalla por sus deseos, por lo que les falta.

En su hacer abiertamente político —como la movilización, la presentación pública de sus demandas a los sectores gobernantes, las peticiones a los poderes legislativo y judicial— y, sobre todo, en aquello vinculado a la sensibilidad —la camaradería, el compañerismo, la alegría compartida, la creación de formas de manifestar la pasión—, en todo ello, acumula experiencias —pasadas y presentes— y reafirma el anhelo por torcer la traza de lo que desde el hoy se perfila. Todo lo que exponen dice e interpela mucho más que cualquier construcción doctrinal.

Y así, caminando sobre espinas y rocas, conviviendo con el peligro de caer a cada paso, con el riesgo de que se pierda de vista el conjunto, que se confundan los planos, que se construya en lugares no previstos o que se tomen escherianas escaleras que no conducen a ninguna parte, continuará su marcha altiva la moral de la protesta. Lo hará coleccionando experiencias, inventando lenguajes, generando instituciones y tiempos propios y, sobre todo, gestando formas originales de producción de subjetividades inquietas, comprometidas, no acomodadas. Y desde allí, junto a tantos otros apareceres, tantos otros intentos y tantas otras luciérnagas luminiscentes que conforman comunidades en topografías diferentes, se irán inscribiendo desvíos en la arquitectura actual del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Alberti, R. (1953). *Balada para los poetas andaluces de hoy*. En *Ora marítima*, seguido de *Baladas y canciones del Paraná*. Buenos Aires, Ed. Losada.

Arguedas, J. M. (1972). *A nuestro padre creador Túpac Amaru. Himno-canción en Temblar - Katatay y otros poemas*. Lima, Ed. Ausoma – Instituto Nacional de Cultura.

Benjamin, W. (2008). *Sobre el concepto de historia*. En *Obras* (Libro I, Vol.2). Madrid, Abada Ed.

Bruce, B. (2019). ¡Pongamos fin a las palabras vanas! De la lengua de la política a la política de la lengua en *Heteronomías de la justicia: territorialidades y palabras nómadas. Memorias del Coloquio Internacional*. México, IIFL (UNAM).

Canetti, E. (2008). *Masa y poder*. México, Ed. de Bolsillo.

Didi-Huberman, G. (2012). *Supervivencia de las luciérnagas*. Madrid, Abada Ed.

Didi-Huberman, G. (2014). Volver sensible/hacer sensible en AA.VV. *¿Qué es un pueblo?* Argentina, Eterna Cadencia.

Didi-Huberman, G. (2017). *Sublevaciones*. Argentina, UNTREF.

Hegel, G. W. F. (1991). *Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires, Ed. Rescate.

Kamaoli Kuwada, B. (2019). Vivimos en el futuro. ¡Ven y acompáñanos! en Sanchez Martinez, J.G. y Roncalla, F. (ed) *Muyurina y el presente profundo: poéticas andino-amazónicas*. Lima, Pakarina.

Marx, K. & Engels, F. (1978). *Manifiesto del Partido Comunista, en Obras, Volumen 9*. Barcelona, Ed. Crítica, pág.140.

Mezzadra, S. (2014). *La cocina de Marx. El sujeto y su producción*. Buenos Aires, Tinta Limón.

Passolini, P. P. (2022). *Escritos Corsarios*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.

