



Facultad de Ciencias  
de La Educación

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

**Nº16**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Paraná. Entre Ríos. Argentina  
Año XXIII, N.º 16, julio-diciembre 2022  
e-ISSN: 2618-4141

## **AUTORIDADES**

### **Decana**

Dra. Aixa Boeykens

### **Vicedecano**

Dr. Carlos Marín

### **Secretario General**

Mg. Ignacio González Lowy

### **Secretaria Académica**

Dra. Milagros Rafaghelli

### **Secretario de Extensión**

Mg. Karina Arach Minella

### **Secretaria de Investigación y Posgrado**

Dra. Silvana Baudino

## **EQUIPO EDITORIAL**

### **Dirección editorial**

Dr. Mario Sebastián Román | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

### **Secretaria editorial**

Lic. Marina Edit Hedrich | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

### **Consejo Editorial**

Dr. Gabriel Luis Bourdin | Universidad Nacional Autónoma de México. México

Dr. Héctor Ricardo Cicerchia | Universidad de Buenos Aires-CONICET. Argentina

Dra. Carina Cortassa | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Dra. Nora Delgado | Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Mg. Froilán Fernández | Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Dra. Lila Luchessi | Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de Río Negro. Argentina

Lic. Adriana Miguel | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Prof. Liliana Petrucci | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

Lic. María de los Angeles Rodríguez | Universidad Nacional de Entre Ríos-Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina

Dra. Paula Sibilía | Universidad Federal Fluminense. Brasil

Dra. Myriam Southwell | FLACSO-Universidad Nacional de La Plata. Argentina

### **Consejo Asesor**

Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos | Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México. México

Dra. Ana María Camblong | Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Dra. Sandra Carli | Universidad de Buenos Aires–Instituto de Investigaciones Gino Germani–Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

Dra. Mónica Cohendoz | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

Dra. Susana Frutos | Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Dra. Bárbara Göbel | Ibero-Amerikanisches Institut. Alemania

Dr. Wolfram Nitsch | Universität zu Köln. Alemania

Ph.D. Vanesa Miseres | University of Notre Dame. USA

Dr. Vicente Peña Saavedra | Universidad de Santiago de Compostela. España

Dra. Françoise Prioul | PLéiade–Université Sorbonne Paris Nord, CRICCAL–Université Sorbonne Nouvelle. Francia

Mg. María Lucrecia Reta | Universidad Nacional de Comahue. Argentina

Dr. Stefan Rinke | Freie Universität Berlin. Alemania

Dra. Sandra Valdettaro | Universidad Nacional de Rosario. Argentina

| 3

### **Comité de arbitraje**

Se seleccionan especialistas reconocidos según la temática de cada artículo

### **Gestión editorial**

Lic. Marina Edit Hedrich | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

### **Corrección en español**

Tec. Gretel Schroeder | Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

### **Becaria de formación**

Valentina Miglioli

### **Revisión de traducciones**

Dr. Mario Sebastián Román | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

## **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

### **Área Gráfica, CePCE**

Mg. Regina Kuchen

Prof. Fortunato Galizzi

Lic. María Lucrecia Grubert

DGCV Florencia Hernández Ross

*del prudente Saber y el máximo posible de Sabor* es una publicación de periodicidad semestral continua (de enero a junio y de julio a diciembre) editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná, Argentina). Su objetivo es publicar y difundir textos inéditos, resultados de investigaciones y producción teórica en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales. El contenido de la revista está dirigido a investigadoras, investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado en los campos del conocimiento antes mencionados. Se reciben textos en español que son revisados inicialmente por el equipo editorial, y tras comprobarse que reúnen los requisitos formales y los estándares científico-académicos, son sometidos a arbitraje externo por el sistema «doble-ciego», a fin de garantizar el anonimato de las y los participantes.

| 4

[delprudentesaber@yahoo.com.ar](mailto:delprudentesaber@yahoo.com.ar)  
[www.facebook.com/delprudentesaber](http://www.facebook.com/delprudentesaber)

 Facultad de Ciencias  
**UNER** de la **Educación**

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

# Sumario

MARIO SEBASTIÁN ROMÁN   Editorial: Los pliegues del archivo	[7-9]
CARLOS ARGANARAZ, RAÚL ORLANDO BANEGAS   La potencialidad de los bienes de Sumampa para convertirse en patrimonio cultural	[10-26]
SANTIAGO M. HIDALGO MARTÍNEZ   Concepciones sobre la lengua castellana, sobre los pueblos indígenas y sus lenguas en <i>La restauración nacionalista</i> (1909) y <i>Blasón de plata</i> (1910) de Ricardo Rojas	[27-48]
ANA CAVAGNERO, ROCÍO DALIO, NILVER RAÚL PADILLA   La experiencia directiva en tiempo de virus: memoria para construir lo que sigue	[49-61]
ROBERTA PAULA SPREGELBURD   De la «inutilidad» de los ayudantes y subpreceptores para enseñar a leer. Hacia la normalización de la enseñanza de la lectura en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires (1880-1900)	[62-81]
MARÍA CONSTANZA CERUTI   Sagres, San Vicente y Arrifana: representación simbólica del paisaje y papel de los promontorios sagrados en la historia del oeste de Algarve	[82-103]
ADRIÁN CAMMAROTA   La labor del pediatra: Genaro Sisto y la medicina escolar	[104-122]
LEANDRO ROMERO   Subjetividad, libertad y educación. Reflexiones desde una perspectiva situada	[123-150]

# Summary

MARIO SEBASTIÁN ROMÁN   Editorial: The Folds of Archive	[7-9]
CARLOS ARGANARAZ, RAÚL ORLANDO BANEGAS   The potential of Sumampa's assets to become cultural heritage	[10-26]
SANTIAGO M. HIDALGO MARTÍNEZ   Conceptions on the castilian language, on the indigenous people and their languages in <i>La restauración nacionalista</i> (1909) and <i>Blasón de plata</i> (1910) by Ricardo Rojas	[27-48]
ANA CAVAGNERO, ROCÍO DALIO, NILVER RAÚL PADILLA   The Experience of Directors in <i>Virus Times</i> : a Report to Build what Follows	[49-61]
ROBERTA PAULA SPREGELBURD   About the "Uselessness" of the Assistants and Sub-tutors on Teaching Reading. Towards the Normalization of Teaching Reading in Schools in Buenos Aires (1880-1900)	[62-81]
MARÍA CONSTANZA CERUTI   Sagres, San Vicente and Arrifana: Symbolic Representation of Landscape and Role of Sacred Promontories in the History of the West of Algarve	[82-103]
ADRIÁN CAMMAROTA   The Pediatrician's Practice: Genaro Sisto and the School Medical Care	[104-122]
LEANDRO ROMERO   Subjectivity, Freedom and Education. Reflections from a Situated Perspective	[123-150]

# Editorial: Los pliegues del archivo

MARIO SEBASTIÁN ROMÁN | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

ORCID: 0000-0002-3913-5004

¿Por qué reelaborar hoy día un concepto de archivo? [...] Los desastres que marcan este fin de milenio son también archivos del mal: disimulados o destruidos, prohibidos, desviados, «reprimidos». Su tratamiento es a la vez masivo y refinado en el transcurso de guerras civiles o internacionales, de manipulaciones privadas o secretas. Nunca se renuncia, es el inconsciente mismo, a apropiarse de un poder sobre el documento, sobre su posesión, su retención o su interpretación. ¿Mas a quién compete en última instancia la autoridad sobre la institución del archivo? ¿Cómo responder de las relaciones entre el memorándum, el indicio, la prueba y el testimonio?

Jacques Derrida, citado por Ricardo Nava Murcia en: «El mal de archivo en la escritura de la historia». *Historia y grafía*, N.º 38, México ene./jun. 2012.

Las derivas de la lectura nos llevan, en oportunidad de presentar este nuevo número de *del Prudente Saber...*, a detenernos en la variedad, densidad y heterogeneidad (a la vez que especificidad) de fuentes abordadas en cada artículo, en el modo singular, en cada caso, en el que las y los autores se relacionan y dialogan con tales fuentes. Podríamos pensar, al decir de Derrida, una invitación al desafío de imaginar el modo en que podríamos relacionarnos con el archivo, en tanto una teoría del archivo no reductible a una teoría de la memoria. Una inquietud que reviste actualidad no solo, como dice el filósofo francés, ante los desastres que marcaban el fin de milenio, sino ante el panorama (difícil de calificar) que se despliega ya ingresando en la tercera década del nuevo siglo.

Nos encontramos, en primer lugar, con que un Proyecto de Extensión Universitaria ofrece la oportunidad a Carlos Argañaraz y Raúl Banegas de compartir la reflexión teórica y las actividades de campo desarrolladas (que incluyeron entrevistas en profundidad y relevamiento patrimonial y paisajístico) para explorar los bienes tangibles e intangibles de la comunidad rural de Sumampa Viejo, Argentina, a partir de lo cual se proponen considerar su potencial de convertirse en patrimonializables para, asimismo, «llevar adelante un conjunto de políticas públicas que potencien a Sumampa como destino turístico».

En su artículo, Santiago Hidalgo Martínez analiza las concepciones sobre la lengua castellana, sobre los pueblos indígenas y sus lenguas en las obras: *La restauración nacionalista* y *Blasón de plata*, de Ricardo Rojas, cuestiones que tienen como marco «la conformación del Estado nación [que] se apoyó en el

modelo europeo, buscando construir una nacionalidad para lograr la homogeneización de los sujetos y [cómo] la lengua fue utilizada como un instrumento necesario para tal fin».

A partir de un corpus relevado mediante una muestra autogenerada desde una convocatoria abierta a directivos de escuelas de educación inicial, primaria y secundaria de los departamentos General San Martín y Río Segundo de la provincia argentina de Córdoba, Ana Cavagnero, Rocío Dalio y Nilver Padilla analizan «las formas organizativas de trabajo establecidas entre directivos y demás agentes educativos (...) los estilos de gestión predominantes en el contexto de educación remota y por último, (...) las formas de comunicación», durante la pandemia de COVID-19.

Paula Spregelburd nos introduce en las transformaciones acontecidas en la cultura escrita durante la segunda mitad del siglo XIX, focalizando en el lugar que ocuparon, junto a las maestras y los maestros, los ayudantes y sub-preceptores en el proceso que orientó «una nueva valorización de la alfabetización a fin de lograr homogeneidad cultural y construir una nación». A partir de un corpus constituido por informes de los inspectores de escuelas de la ciudad de Buenos Aires, se analizan aspectos de las prácticas pedagógicas de aquellos, desde la mirada de estos «profesionales, portadores de ideología y de determinadas concepciones políticas y pedagógicas) que —en general— abogaban por erradicar procedimientos que consideraban anticuados y contraproducentes por parte de sub-preceptores y ayudantes».

Una mirada a la diversidad de maneras en que, a lo largo de la historia, los principales promontorios costeros portugueses del oeste de Algarve han sido sacralizados a lo largo de la ruta vicentina permite a María Constanza Ceruti analizar la representación simbólica del paisaje y papel de los promontorios sagrados. La autora enfatiza cómo «el paisaje se destaca por sus costas acantiladas, jalonadas por promontorios panorámicos que se adentran en el océano atlántico, elegidos en la antigüedad como lugares de culto a Saturno y Hércules» y señala que «la ruta de peregrinación culmina en el mítico cabo de San Vicente y el promontorio de Sagres, aunque algunos caminantes prosiguen la marcha a través de la aldea pesquera de Luz, hasta la Punta de la Piedad en Lagos».

A partir de un importante repertorio de fuentes, Adrián Cammarota reconstruye la trayectoria profesional y el campo de ideas del pediatra argentino Genaro Sisto (1870-1923), quien «formó parte de una generación de médicos higienistas que entendían a la niñez como la base de desarrollo para el regeneramiento de la raza». El autor se centra «en su labor como médico escolar, su visión sobre las formas de intervención que debía promover el Estado en función de las demandas psicosociales y ambientales de la niñez pobre, el perfil del médico escolar, la alimentación y la irradiación de enfermedades infecciosas en las escuelas».

Finalmente, «una reflexión crítica en torno a las nociones de subjetividad y de libertad desde una perspectiva situada y en clave pedagógico-ontológica y política» es lo que Leandro Romero propone, focalizando en el malestar que se da al interior de los procesos de socialización y educación, «en términos de encuentros e instancias reales posibles de ser interpretadas en sus tensiones», lo que le permite concluir que «lo que acontece a nivel institucional conforma —y operan en— una subjetividad educativa y un lenguaje que están subordinados a un imaginario e individuación coloniales, los cuales pueden ser cuestionados desde una educación situada que no escinda individuos y sociedad ni inhiba sus poderes de creación».

| 9

Queda planteada, una vez más, la invitación a la lectura y a recorrer, en cada caso, los pliegues del archivo.

## ARTÍCULO

# La potencialidad de los bienes de Sumampa para convertirse en patrimonio cultural

CARLOS ARGAÑARAZ | Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional del Santiago del Estero. Argentina

carlosargar@gmail.com | ORCID: 0000-0002-5059-9643

| 10

RAÚL ORLANDO BANEGAS | Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Universidad Nacional del Santiago del Estero. Argentina

raulbanegas2@hotmail.com | ORCID: 0000-0003-4182-8931

Recepción: 1/10/2021. Aceptación: 1/12/2021

## Resumen

En este escrito nos proponemos exponer la reflexión teórica y las actividades en campo que desarrollamos en el marco de un Proyecto de Extensión Universitaria. El objetivo del mismo fue explorar en los bienes tangibles e intangibles de la comunidad rural de Sumampa Viejo, Departamento Quebrachos, en la provincia de Santiago del Estero, Argentina, para evaluar su potencial de convertirse en patrimonializables.

El poblado cuenta con recursos culturales, arqueológicos e históricos que son percibidos por los pobladores como su entorno natural, desconociendo el potencial turístico que este conjunto de recursos naturales y culturales poseen.

Sostenemos que se precisa de un plan de promoción y desarrollo desde el Estado, y con la participación de otros actores de la comunidad, para llevar adelante un conjunto de políticas públicas que potencien a Sumampa como destino turístico.

**Palabras clave:** patrimonio, turismo comunitario y rural, Sumampa viejo

## The potential of Sumampa's assets to become cultural heritage

### **Abstract**

In this article we propose to present the theoretical reflection and the field activities that we developed within the framework of a University Extension Project. Its objective was to explore the tangible and intangible assets of the rural community of Sumampa Viejo, Quebrachos Department, in the province of Santiago del Estero, Argentina, to evaluate their potential to become patrimonial.

The town has cultural, archaeological and historical resources which are perceived by its inhabitants as their natural environment, ignoring the tourist potential that this set of natural and cultural resources possesses.

We argue that a promotion and development plan is required from the State, with the participation of other community actors, so that a set of public policies which enhance Sumampa as a tourist destination can be carried out.

**Keywords:** heritage, community and rural tourism, old Sumampa

## INTRODUCCIÓN

La extensión universitaria es entendida como el grupo de actividades/prácticas de intervención con diversos grados de complejidad presentes en el territorio, generalmente sobre una problemática del entorno. El objetivo principal de estas prácticas es el contribuir a las demandas generadas desde la sociedad en la que está inmersa la universidad a través de una interrelación entre diversos actores.

En el año 2019 un grupo de estudiantes<sup>1</sup> de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) de las carreras Licenciatura en Sociología y Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe, dirigidos por un docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSYS) nos presentamos a la convocatoria sobre proyectos de extensión, vinculación y transferencia de la antes mencionada facultad con el objetivo de realizar desde nuestra casa de estudios junto a las organizaciones vinculadas al proyecto —la Municipalidad y una escuela de la localidad—, una intervención a partir de la cual se pretende evaluar la potencialidad de los bienes culturales de Sumampa.

Sumampa es una localidad cabecera del departamento Quebrachos, al sur de la provincia, distante a 236 km de la de la ciudad capital de Santiago del Estero, llegando a ésta por Ruta Nacional 9. Fue declarado Monumento Histórico Provincial y Monumento Histórico Nacional como un testimonio de alta valoración histórica, arquitectónica, religiosa y cultural, esto debido a su rico pasado histórico, sus manifestaciones culturales y religiosas, los vestigios arqueológicos que posee y su particular emplazamiento geográfico, que contrasta con casi todo el resto de la provincia, dado que se inscribe en un cordón serrano.

A estas características se le suma su estratégica ubicación, por lo cual Sumampa podría convertirse en el segundo destino turístico provincial detrás de Termas de Río Hondo; esto podría concretarse si desde el Estado se adoptan políticas públicas en materia de turismo. Es importante resaltar que la localidad posee una proximidad con la vecina provincia de Córdoba, y es posible que debido a esto aumente la cantidad de turistas de nuestro país y del exterior. Además, la ciudad se encuentra emplazada entre dos rutas nacionales, la número 34 y la 9 por donde circula un número considerable de personas y/o contingentes.

Es preciso aclarar que cuando nos referimos a Sumampa estamos hablando de dos poblaciones, ambas situadas en el departamento Quebrachos, al sur de la provincia. En una de ellas se encontraba la Estación de Trenes Sumampa, parte del ramal que unía Santiago del Estero con Córdoba y recibe el nombre de Sumampa, a secas. La otra localidad llamada Sumampa Viejo es un pueblo de menos de 60 habitantes en el que se erige el Santuario de Nuestra Señora de la Consolación de Sumampa, construcción que tiene más de 400 años siendo una de las más antiguas del país.

Es este santuario la sede de una celebración que convoca el 23 de noviembre de cada año a miles de peregrinos de todo el país, hecho que constituye a Sumampa en uno de los destinos del turismo religioso más importantes del norte argentino. El origen de este culto se remonta al siglo XVII cuando el estanciero portugués Antonio Farías de Saa encargó dos imágenes para una capilla que estaba construyendo en su estancia, allí quería albergar a las vírgenes y exaltar su devoción mariana. La construcción se ubicaba en las cercanías de la actual Sumampa Viejo; Saa poseía allí una Heredad y Viña.

| 13

Según Vilardaga (2015) con respecto a las dos imágenes, se consolidó cierta tradición religiosa que narra los hechos involucrados en su llegada al Río de la Plata, como los *milagros* que circundan al surgimiento del culto. A través de esta tradición narrativa, tenemos la noticia de que, en el año 1630, hacia el mes de mayo, dos imágenes de terracota de la Virgen María (una de Nuestra Señora de la Concepción y otra de Nuestra Señora de la Consolación) desembarcaron en el puerto de Buenos Aires. Traídos por un marinero portugués de nombre Andrea Juan, en el navío San Andrés, las imágenes habrían sido retenidas debido a que fueron parte de un envío de contrabando. El hacendado Rosendo de Oramas, pagó una fianza y así liberó el cargamento. Se embarcaron en un largo viaje por tierra, en las carretas que recorrían el Antiguo Camino Real a Potosí y pasaban por la provincia de Tucumán<sup>2</sup>. Luego de dos días de viaje, la caravana se detuvo en el terreno de Rosendo, en las afueras de Luján, para un desembarco de rutina. Al día siguiente, al intentar retomar el viaje, la carreta no se movió. Se descargaron algunas mercancías para aligerar el peso y ninguno de los bueyes reanudó su camino. Solo cuando se descargó la caja que contenía una de las vírgenes, el carro se movió. Ante la mirada incrédula de los presentes, se volvió a colocar la caja y nuevamente el carro se detuvo. Estaba claro que la imagen de la Virgen, la de la Concepción, quería quedarse allí.

Una vez desembarcada esa imagen, la caravana retomó su rumbo hacia Córdoba; parte de la mercancía fue colocada a lomos de unas mulas para la continuación del viaje. La mula que llevaba auestas el peso ligero de la Virgen y se dirigía hacia las tierras de Saa, se apartó de la caravana y caminó sola hasta un lugar, en donde se detuvo. Siguiendo los relatos de la época, no había forma de mover al animal. La voluntad de la Virgen se impuso, y allí mismo quedó. El estanciero portugués, resignado, mandó construir en ese lugar una capilla, hecha de barro y paja, la cual fue hecha, según las crónicas religiosas, por indios abipones evangelizados.

A partir de 1630 se celebra el culto desde el 11 al 23 de noviembre en una de las fiestas más largas, en donde primero se hace una novena del 11 al 19, después un triduo solemne del 20 al 22, culminando con la tradicional fiesta y procesión por el valle de Sumampa Viejo. Se mantiene en pie la pequeña iglesia, posteriormente mejorada, que alberga la imagen de la patrona de Santiago del Estero y de

los viajeros, la Virgen de Sumampa. Este edificio es el único del periodo virreinal que posee la provincia y ha sido declarado Monumento Histórico Provincial y Nacional en los años 1972 y 1973 respectivamente (Gramajo, 2005).

### **ANTECEDENTES<sup>3</sup>**

Escasos fueron los proyectos en materia turística que se llevaron a cabo en Sumampa. Recién en 1970 el Sr. José Luis Sánchez, de la Dirección General de Información Pública realiza un estudio completo. Dedicó una parte de su informe a analizar los lugares apropiados para el desarrollo turístico que posee la localidad Sumampa Viejo, Para Yacu y Báez. Plantea diferentes alternativas para su acondicionamiento y la posterior explotación turística, como la creación de un lago artificial que sirva de balneario, mejoras en el camping municipal, adquisición de tierras, créditos para infraestructura turística, difusión de actividades turísticas, entre otras. Se puede considerar a este proyecto turístico como el pionero en Sumampa, el cual no fue puesto en práctica, ya que fue considerado como muy ambicioso (Bompani, Guerrieri y Rostagno, 2000-2001).

A principios de los noventa, se desarrolla otro proyecto en materia turística, ideado por un ciudadano de Sumampa, el señor Jorge Spedale, oriundo de la provincia de Córdoba, el cual desde hacía más de treinta años tenía residencia en Sumampa. Su proyecto se inicia en 1990, a raíz de una inquietud nacida en noviembre del mismo año, durante las festividades en honor a la Virgen de nuestra consolación de Sumampa (Bompani, Guerrieri y Rostagno, 2000-2001).

Spedale observaba que la gente iba caminando hasta Sumampa Viejo, recorriendo un trayecto de 3 km, por un camino de tierra. Es por ello que la primera parte de su proyecto consiste en realizar una senda peatonal en el trayecto que separa Sumampa Nuevo de Sumampa Viejo y plantar mil árboles para dar sombra. Jorge Spedale junto a otros miembros de la comunidad elevan una nota al Obispo Girau, a fin de solicitarle el correspondiente permiso para trabajar en los campos de la Virgen, el cual les fue concedido. Posteriormente, se comunican con especialistas en forestación, empleados y agentes de Vialidad Nacional, quienes le envían el personal para realizar las obras de forestación. A pesar de que en un primer momento la Municipalidad estuvo interesada, lo único que se llevó a cabo del proyecto originario fue el desmalezamiento de ambos márgenes del camino, pero la falta de colaboración, impidió que se pudiera proseguir con las tareas (Bompani, Guerrieri y Rostagno, 2000-2001).

Todos los proyectos anteriormente mencionados, no fueron llevados a la práctica. Es recién durante la intendencia del Prof. Ramón D. Mansilla que se comenzó a trabajar en pos de organizar y fomentar el turismo en la localidad, para ello, a partir del año 1996, se institucionaliza la actividad por medio de ordenanzas, que dependen de la Secretaría de Vinculación Institucional.

A partir de entonces, las acciones para promocionar Sumampa comenzaron a ser más frecuentes.

Se realizó un relevamiento de los atractivos culturales y paisajísticos en la zona de Sumampa Viejo. Se diseñó un circuito que lleva el mismo nombre del paraje, y se proveyó de cartelera informativa a cada uno de los atractivos relevados. Otra de las acciones a destacar fue la realización y distribución de folletería, calcomanías, estampas de la Virgen de la Consolación, postales y diversos suvenires característicos de la localidad (Bompani, Guerrieri y Rostagno, 2000-2001).

| 15

### **PATRIMONIO, GLOBALIZACIÓN Y TURISMO RURAL**

Diversos autores —Hernández y Tresserras (2001); Cornero, Del Río y Curetti (2002); Coca Pérez (2002); Fernández y Guzmán Ramos (2002); Nuryanti (1996); Salemme, Canale, Daverio y Vereda (1999)— han conceptualizado el patrimonio entendiéndolo como el conjunto de bienes naturales o culturales, materiales o inmateriales, acumulados por tradición o herencia; común al conjunto de individuos que constituyen esa sociedad (Almirón, Bertoncello y Troncoso, 2006). Nuestro interés fue analizar las condiciones que presenta esta conceptualización de patrimonio, como punto de partida para proponer otra mirada teórica. Una primera cuestión está relacionada con la tradición; según esta definición el patrimonio es algo que se recibe del pasado, sea material, natural o inmaterial, esta herencia permite reactualizar ese pasado lo cual lo convierte en algo estático. La segunda cuestión tiene que ver con la pasividad de los individuos que forman parte de la sociedad, quienes solo reciben y transmiten esa herencia, obturando la posibilidad de pensar en la gestión sobre ese patrimonio.

Un posible atajo teórico para pensar el patrimonio es definirlo como el conjunto de rasgos u objetos concebidos a partir de un proceso concreto de selección, definido por valores, ideas e intereses contemporáneos, y llevado a cabo por actores sociales con suficiente poder para lograrlo. El patrimonio entonces no es inherente al objeto si no es resultado de la intencionalidad de determinados individuos y grupos que imponen su posición, logrando la cristalización del objeto patrimonializado (Almirón, Bertoncello y Troncoso, 2006).

Nos interesó este desarrollo teórico por cuanto expone las relaciones de poder que se tejen debajo de la trama, aparentemente natural, del acervo patrimonial de las sociedades y sus territorios. Pero, además, y esto nos pareció importante, a la vez que parece obturar, dado que se conciben principios como definidos por actores con cierto poder, también nos permitió pensar que otros individuos o grupos, intervienen en el proceso de patrimonialización.

Si los distintos actores de una sociedad pueden llevar a cabo la patrimonialización a partir de un proceso de selección, esto deja abierta la posibilidad de que los distintos agentes de una comunidad pongan en marcha estos procesos. La selección de un objeto como patrimonio conlleva aspectos conflictivos,

de lucha y tensión entre actores, en forma individual, y entre grupos o facciones (García Canclini, 1999; Prats, 2011). Dado que la dinámica de estos conflictos es esencialmente desigual, escogimos partir del reconocimiento de estas complejidades para proponer, desde la intervención social, una herramienta que posibilite el inicio de un proceso de empoderamiento de estas poblaciones.

Según la Organización Mundial del Turismo<sup>4</sup> (OMT) el Turismo Sostenible y Sustentable ayuda a conservar la diversidad biológica del entorno y a respetar la autenticidad sociocultural de las comunidades autóctonas, conservando sus valores y tradiciones. Además, contribuye con el medio ambiente y su desarrollo. Este tipo de turismo debe brindarle al viajero una experiencia importante y significativa, de modo tal que disfrute su vivencia y a su vez sea consciente de los problemas ambientales y genere a futuro una respuesta y compromiso colectivo (Argañaraz, Banegas, Gómez, León, 2020).

Determinados bienes son valorizados como representaciones identitarias de los grupos que las producen de acuerdo a definiciones y criterios que permitan su inserción en mercados globales. En este sentido es que se activan procesos de patrimonialización donde determinados recursos son valorizados de acuerdo a criterios que posibiliten erigir en destino turístico a las comunidades que formen parte del plan delineado por los agentes estatales.

El turismo sustentable es generador de un alto rendimiento económico, el cual debe racionarse de manera igualitaria en la sociedad implicada. Es por eso que, en algunos casos, este tipo de turismo puede llegar a convertirse en una gran oportunidad, especialmente para aquellos municipios o comunidades que no cuentan con otras posibilidades para su desarrollo. De igual manera, propicia a los artesanos y emprendedores en general a generar una fuente de ingresos.

Según García Canclini (1999), en la actualidad el carácter mercantil ha primado en la diagramación de las propuestas y planes turísticos institucionales, convocando tanto a actores privados como agentes turísticos, empresas inmobiliarias, entre otras, para las acciones patrimoniales; esto implica una mercantiliación del destino turístico. Como caso testigo, para nuestra provincia, podemos mencionar a Las Termas de Río Hondo<sup>5</sup>. En el año 2011 se presentó desde la Municipalidad y con apoyo del gobierno de la provincia, un Plan de Reordenamiento Urbano. El desarrollo de infraestructura es uno de los pilares sobre los cuales se erige el proyecto de construcción del centro turístico en esta localidad. Entre las obras públicas concretadas y previstas para este Plan se encuentran: la Nueva Costanera, Autódromo Provincial, Puente Peatonal que conecta con la isla Tara Inti, Remodelación del Parque Martín de Güemes, construcción de la autopista Las Termas-Tucumán, como así también el Aeropuerto Internacional.

Por otra parte, se proyectaron obras destinadas a optimizar la infraestructura además de ampliar y renovar las instalaciones de lugares vinculados al entretenimiento y al desarrollo de eventos deportivos, artísticos y culturales. Remodelación del Centro Cultural General San Martín, la Terminal de Ómnibus

y el Mercado Municipal. Inauguración de un Centro Convenciones y Congresos Provincial, el Museo del Automóvil, el Centro de Orientación Termal Río Hondo, pavimentación de 100 nuevas cuadras y extensión de la red cloacal.

Como sostiene Prats (2011), la «lógica del espectáculo» produce transformaciones en el modo en que se gestiona el patrimonio; la cantidad de visitantes es determinante para medir el éxito de un determinado plan o política turística. Como consecuencia de esta dinámica, en el presente el destino turístico emerge como un producto que está allí para ser consumido. Una de las transformaciones fundamentales es el primado del carácter turístico-comercial de las actividades patrimoniales:

Los referentes activados y los significados conferidos no responden ya a los diversos «nosotros» que pueden representar las distintas versiones ideológicas de la identidad, sino al nosotros de los otros, es decir, a la imagen externa, y a menudo estereotipada, que se tiene de nuestra identidad desde los centros emisores de turismo. (Prats, 1997, p. 42)

La OMT define al turismo rural como el:

conjunto de actividades que se desarrollan en un entorno rural, excediendo el mero alojamiento y que pueden constituirse, para los habitantes del medio, en una fuente de ingresos complementarios a los tradicionalmente dependientes del sector primario, convirtiéndose en un rubro productivo más de la empresa agropecuaria.

A nivel local, un antecedente del turismo rural lo constituye por iniciativa del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) que acompaña el desarrollo del turismo rural desde la década de 1990, a partir de la demanda de productores patagónicos de ganado ovino, en momentos de depreciación de la lana a nivel mundial y de la erupción del volcán Hudson. El INTA, en este escenario, propone a los chacareros abrir sus tranqueras a los potenciales visitantes, compartir sus conocimientos con ellos, generando así una fuente de ingresos complementaria que les permitiría, al menos, afrontar algunos gastos. Según Pezoni (2014) el turismo rural también surge como una necesidad de volver a lo natural, a la tranquilidad, escapando del ritmo de la ciudad y el caos de tránsito. A partir del crecimiento de las ciudades, surge en algunos ciudadanos la necesidad de alejarse, de conocer otras formas de vida, pero sin trasladarse demasiado y durante períodos de esparcimiento más breves.

El INTA considera al turismo rural como una estrategia dinamizadora de los territorios y de desarrollo local a partir de la diversificación de actividades en el territorio e ingresos de las familias rurales. Entre las diversas funciones que comprenden su acción se destaca la visibilización de las actividades pro-

ductivas, alimentos y productos locales y regionales, también busca propiciar la inclusión de mujeres, jóvenes rurales, comunidades campesinas e indígenas, brindando posibilidades de empleo y de poner en práctica sus saberes y oficios. Permite la puesta en valor del patrimonio cultural tangible e intangible. Se basa en el cuidado y valorización de los recursos naturales en un marco de sustentabilidad ambiental. Es decir, se parte de una situación socio-económica y cultural sensible, que requiere de alternativas diversificadoras e innovadoras.

Estas propuestas teóricas sirvieron para reflexionar acerca de nuestra intervención como extensionistas en la comunidad de Sumampa. Decidimos abordar la cuestión teniendo en cuenta un amplio conjunto de actores tales como funcionarios del área de turismo, algunos miembros de la comunidad, alumnos de una escuela primaria —como estrategia para llegar a las familias de la localidad— y la directora de la escuela quien podría ser considerada una experta por su formación en turismo y en historia. De allí surgirían las distintas posiciones en tensión acerca del valor de determinados recursos que posee la zona. Los funcionarios del área de Turismo hacen hincapié en la capacitación de los recursos humanos, brindando talleres y seminarios, como los de Atención al cliente y Calidad de servicio; reconocen que las pinturas rupestres representan un gran atractivo turístico, pero manifiestan que no se encuentran debidamente señalizadas y prefieren preservarlas de potenciales contingentes turísticos. Proponen, en cambio, el turismo religioso señalando al Santuario de Nuestra Señora de la Consolación de Sumampa que data del siglo xvii, y la Capilla de Santa Ana del mismo siglo. También señalaron al Festival de la Canción Popular y el Concurso Nacional de Asado con Cuero y Locro Criollo.

## **EXPLORACIÓN EN TERRENO**

Acompañados de los funcionarios del área de Turismo, visitamos los distintos atractivos turísticos que posee la localidad de Sumampa Viejo y alrededores, para realizar un relevamiento y posteriormente diseñar un circuito turístico bajo los principios de la sostenibilidad y sustentabilidad, el cual englobe todos sus atractivos y permita al turista optar entre el abanico de lugares como ser templos religiosos, sitios arqueológicos, pesca deportiva, safari fotográfico, entre otros. A la vez se evaluaron los atractivos a los que asistimos con el propósito de asegurarnos que los mismos cuenten con rampas y senderos, adaptados para personas con discapacidad, movilidad y/o comunicación reducida. Además, hicimos hincapié en la cartelería y/o señalética, el estado de los caminos y rutas para acceder a la villa, los servicios esenciales como luz, agua, gas, teléfono, plaza hotelera, estaciones de servicio, personal bilingüe e idóneo para recibir a los visitantes.

Cuando entrevistamos a la docente nos manifestó que la afluencia turística está conformada por familias y campamentistas que suelen pernoctar

en los alrededores. Los turistas provienen de la localidad de Sumampa Nuevo y zonas aledañas. Asimismo, está integrada por ocasionales visitantes y excursionistas que llegan al lugar motivados por la presencia de la Virgen. Propone realizar acciones tendientes a concientizar a los pobladores en la conservación del patrimonio natural, también entiende que se debe regular la actividad ganadera (caprina y bovina) para evitar el impacto que produce sobre el suelo, que queda desnudo de su cobertura y pierde buena parte de su materia orgánica y nutrientes.

| 19

El visitante puede optar entre diferentes actividades, como la recreación en el agua, siempre y cuando las cualidades de la misma lo permitan, caminatas que tengan por destino la casa de Cosme Porra —vivienda particular que data del siglo XIX, perteneció a un Patricio oriundo de la localidad de Quebracho quien formó parte del Batallón que participó de la Batalla de Pozo de Vargas—. Aunque en mal estado de conservación, permite observar los primitivos elementos utilizados en la construcción de la vivienda, tirantes de madera de quebracho, muros de ladrillo cocido unidos con adobe.

Otro sitio de interés es la antigua estancia La Clemira —establecimiento agrícola ganadero del siglo XIX—, que cumplió funciones de almacén de ramos generales, posta, escuela y vivienda particular. En la actualidad, es la única estancia sumampeña que conserva las características originales de la época. También pueden realizarse visitas a los morteros indígenas y la casa-pozo de los sanavirones —viviendas de piedra presumiblemente construidas por el pueblo Sanavirón las cuales eran más bajas, la mitad estaba por debajo del nivel del terreno y mantenían el calor durante el invierno y eran frescas en verano—. El Cerro Cara del Indio, presenta tres circuitos de ascensión al Cerro de la Cruz que presenta una serie de dificultades para quienes deseen realizar caminatas o senderismo, observación de flora y avistaje de aves.

Gracias a las entrevistas con los pobladores pudimos comprobar que conocen los recursos que forman parte de su entorno natural; en las conversaciones con algunos de ellos destacan las historias de cada uno, como la historia de la Virgen de Sumampa, los templos, el arte rupestre, las estancias del siglo pasado y los atractivos naturales. Es común entre ellos la resistencia a considerar las fiestas religiosas como una *atracción turística* dado que desde su experiencia son celebraciones solemnes que lejos están de ser productos del marketing. Es interesante el relato respecto de los artesanos, quienes, aunque son altamente valorados por la comunidad, solo consiguen vender sus productos cuando se organizan algunos eventos de manera esporádica (en los festivales y concursos, por ejemplo) o cuando aparece algún cliente ocasional. El principal problema radica en la falta de agremiación de estos artesanos quienes no consiguen agruparse sobre todo por razones de distancia, viven en comunidades aisladas, a veces a grandes distancias unas de otras.

Por otra parte, con la intención de generar la apropiación y posterior cuidado del patrimonio con el que cuenta el departamento Quebrachos, así como la proposición de lugares turísticos realizamos una intervención con alumnos, docentes y directivos de la Escuela N.º 575 Cabo II Omar Hilario Gorosito de Sumampa Viejo. En el encuentro se desarrolló un taller participativo en donde se abordaron conceptos como *Patrimonio y Protección y resguardo*, con el objetivo de producir en los estudiantes un sentido de pertenencia hacia los diversos sitios y monumentos. Posteriormente, se propuso la dinámica del mapeo social posibilitando la participación de los niños, se les solicitó manifestar a través de gráficos aquellos puntos del espacio geográfico que consideraran importantes para dar a conocer a los visitantes. Aunque al principio los niños dudaban en participar en la actividad, a los pocos minutos nos encontramos sentados en el piso del patio junto a ellos, dibujando y escuchando indicaciones sobre cómo llegar y descripciones muy interesantes sobre los lugares ilustrados. Los sitios o lugares plasmados por los estudiantes fueron el Santuario de la Virgen de Consolación de Sumampa, los morteros, el seminario, el camping y bañados del Río Dulce.

| 20

**Tabla:** Atracciones turísticas propuestas, según los distintos actores

Funcionarios de Turismo de la Municipalidad de Sumampa	Estudiantes de la Escuela N.º 575	Docente-directora de la Escuela N.º 575
Propuesta de turismo religioso señalando al Santuario de Nuestra Señora de la Consolación de Sumampa y la Capilla de Santa Ana. Festival de la Canción Popular Concurso Nacional de Asado con Cuero y Locro Criollo. Reconocen importancia de las pinturas rupestres.	Santuario de la Virgen de Consolación de Sumampa. Los morteros indígenas. Seminario Conciliar. El camping municipal. Los bañados del Río Dulce.	Recreación en el agua. Caminatas que tengan por destino la casa de Cosme Porra <sup>6</sup> La antigua estancia La Clemira <sup>7</sup> . Visitas a los morteros indígenas. La casa-pozo de los Sanavirones <sup>8</sup> . Caminata al Cerro Cara del Indio. Circuitos de ascensión al Cerro de la Cruz. Observación de flora y avistaje de aves. Destaca la importancia de los artesanos.

## POTENCIALIDAD DE LA PRODUCCIÓN ARTESANAL COMO PATRIMONIO

Según el Censo Nacional Agropecuario (INDEC, 2018) la provincia de Santiago del Estero cuenta con 29 270 explotaciones agropecuarias (EAP)<sup>9</sup>, de las cuales 142 pertenecen al Departamento Quebrachos, localidad que contiene a la ciudad de Sumampa. Un total de 86 de esas EAP producen tejidos e hilos artesanales mientras que un total de 56 se dedican al curtido del cuero y la talabartería. Esto significa que la mayoría de esas unidades dedican parte de sus actividades, fuera de la producción agropecuaria, a la producción artesanal.

Tasso (2001) señala que aquellos que usan el cuero para sus artesanías se autodenominan laceros, sogueros, trenzadores y talabarteros; mientras

que aquellas que hacen trabajos de tejeduría, se llaman a sí mismas hiladoras, teleras, y en algunos casos costureras. Este mismo autor señala que, este tipo de actividades económicas, forman parte de estrategias ocupacionales familiares que van desde el trabajo doméstico en el caso de las mujeres, al trabajo estacional en las cosechas en el caso de los varones. Otra autora propone que como complemento de estas estrategias ocupacionales aparece la actividad pecuaria y la agricultura de subsistencia, y que además de las actividades extra prediales se deben considerar como importantes a los ingresos de la seguridad social como jubilaciones, pensiones y programas de transferencia condicionada (Desalvo, 2016).

| 21

Queremos destacar la situación de los artesanos de la zona. Si bien, como señalamos, algunos habitan en comunidades rurales aisladas con mucha distancia entre ellas, es un potencial bien a ser patrimonializado. Las cuestiones relativas al patrimonio inmaterial han puesto de relieve la idea de la preservación como práctica social, que implica un proceso de interpretación cultural y simbólica para hacer, de alguna manera, bienes tangibles que no tienen dimensiones físicas. La artesanía corresponde a la noción de un saber hacer arraigado, fundado en la tradición y transmitido, sobre todo, oralmente, en procesos dinámicos que dependen de la experiencia personal y la adquisición de conocimientos compartidos. Tales características hacen de la artesanía objeto de acciones de investigación, inventario y patrimonio, según criterios políticos específicos. Por lo tanto, vale la pena explorar en esta sección los detalles de la actividad, con el fin de aclarar cómo las formas institucionales de preservación pueden contribuir a su caracterización errónea.

La artesanía presupone el dominio total de una técnica de producción y el contacto íntimo con las materias primas que caracterizan el tipo especial de habilidad adquirida a través de la acción en el medio ambiente. Al mismo tiempo, el conocimiento detrás de esta habilidad característica pertenece a una tradición, transmitida a través del lenguaje y la ejecución práctica que, cuando se incorpora, caracteriza la destreza propia de los artesanos. Los fundamentos de la habilidad que caracteriza el dominio en la elaboración artesanal se encuentran en la condición irreductible del practicante comprometido con el medio, lo que presupone que esta forma de transmisión del conocimiento origina la incorporación de un determinado *habitus* (Bourdieu, 1984) a través de la implicación perceptual pre-reflexiva con la actividad (Merleau-Ponty, 1995). Entre los estudios sobre artesanía, la idea suele ser que saber hacer la artesanía no es un tipo de conocimiento que se pueda transmitir a través de fórmulas y prescripciones (Sennett, 2008). Esto se debe a que, a diferencia de los modelos tradicionales de aprendizaje social que separan la transmisión de información entre una técnica particular y la aplicación de esta técnica, el conocimiento característico de la artesanía no distingue entre teoría y práctica. A través

de repetidos intentos y guiado por sus observaciones, el aprendiz capta el sentimiento que las cosas tienen para él (Ingold, 2000).

Si el tipo de involucramiento que experimenta el artesano con las materias primas y el medio ambiente es un involucramiento activo, en lugar de la mera repetición mecánica de procedimientos (Sennett, 2008), entonces las habilidades que caracterizan la destreza artesanal contienen una intencionalidad intrínseca. Por tanto, la motivación para las acciones transformadoras del artesano se basa mucho menos en un plan, proyecto o diseño pre-formulado de lo que el pensamiento contemporáneo puede concebir. Después de todo, el diseño planificado puede materializarse o no, dependiendo de las condiciones del entorno y la creatividad que surge de la actividad comprometida de la percepción, aunque patrones culturales muy específicos pueden llevar la producción a un fin o forma predefinidos. Es la actividad, no el diseño, lo que genera utilidad y da forma a la apariencia del producto hecho a mano. Y si una parte muy importante del conocimiento colectivo detrás de la artesanía es la morfología del objeto producido, entonces el practicante experto debe conocer de memoria el repertorio cultural que subyace en su práctica para poder reproducir el movimiento e interactuar con los procesos ambientales que hacen que la forma emerja de la materia prima.

## **REFLEXIONES METODOLÓGICAS**

Los métodos desarrollados para llevar a cabo el proyecto fueron las entrevistas en profundidad y el taller participativo. Respecto a las entrevistas, si bien fueron fructíferas, evaluamos que en entrevistas grupales con los diversos actores se podría haber captado más información relevante. Dado lo complejo del caso, en retrospectiva y teniendo en cuenta la cuestión de las relaciones de poder, entendemos que una estrategia grupal pondría al descubierto algunas cuestiones que en las entrevistas asoman parcialmente. Distintos actores señalaban un desinterés por parte de los funcionarios municipales en ciertas potenciales atracciones turísticas.

Entre los grupos como los agentes estatales, los docentes y los miembros de la comunidad, se debiera seguir una estrategia de recolección de la información que contemple la potencialidad de la interacción grupal, dado que en la dinámica de la entrevista podrían surgir diferentes posturas y concepciones que iluminarían aspectos de la problemática que, abordándolos desde las entrevistas en profundidad, no emergieron. Metodológicamente hablando, sería propicio desarrollar dos tipos de entrevistas grupales; una de grupo focalizado o nominal para el caso de las entrevistas individuales y otra de tipo grupal de campo en medios naturales (Valles, 1999).

Dada la importancia de recuperar los aspectos subjetivos de la construcción social del territorio de Sumampa, la siguiente técnica utilizada fue el mapeo

colectivo. Señalan Ares y Risler (2013, p. 12) que «es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes».

Elegimos trabajar con alumnos de sexto grado del nivel primario dada la complejidad de los conceptos que queríamos desarrollar en el segmento teórico del taller, además consideramos que, a la edad de los estudiantes, 11 años, ya tienen un conocimiento considerable sobre su entorno territorial. La sesión estaba prevista para ser desarrollada en dos horas cátedra, sin embargo, el tiempo no nos alcanzó y debimos repetirlo; una mejor planificación estaría dada por una sesión introductoria más acotada o bien dividiendo en dos las sesiones teórica y práctica.

Si bien el proyecto se planteó para ser desarrollado durante dos años, en el 2020, las restricciones implementadas desde el Ejecutivo Nacional por la pandemia de COVID-19 impidieron la continuidad del proyecto. En nuestro caso, solo pudimos seguir en contacto con algunos de los informantes, sobre todo vía *WhatsApp*, dado que las plataformas de videoconferencia precisan de una buena conexión a internet y, en algunos casos, en las zonas rurales la velocidad de la conexión es insuficiente. Paralelamente, nuestra intención de organizar a los artesanos se vio frustrada por la misma causa, dado que era imposible desplazarse en el periodo de ASPO, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, impuesto mediante decreto del Poder Ejecutivo Nacional N.º 297/20, publicado el 20 de abril de 2020. Básicamente tiene por objeto que:

- (i) las personas permanezcan durante el plazo que dure el mismo en sus residencias habituales, (ii) se abstengan de concurrir a sus lugares de trabajo y (iii) en general, se abstengan de desplazarse por rutas, vías y espacios públicos salvo el caso de desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos. (Decreto PEN N.º 297/20)

Luego la circulación estaba prohibida entre departamentos dentro de la provincia durante el DISPO, Distanciamiento social, preventivo y obligatorio. Establecido a partir del 8 de junio de 2020 y por medio del Decreto 520/20. La regla es la permisión de actividades y circulación dentro de un determinado ámbito territorial y sujeto a determinados límites y reglas generales de conducta. Prohíbe la circulación fuera del límite del departamento o partido donde residan, faculta a los gobernadores y gobernadoras de las provincias a disponer el aislamiento preventivo respecto de personas que ingresen a la provincia provenientes de otras jurisdicciones, previa intervención de la autoridad sanitaria provincial. A esta dificultad de desplazarnos se le sumó el hecho de que los artesanos

viven en comunidades aisladas en las cuales las condiciones de conectividad son deficientes o, en algunos casos, no existen.

## CONCLUSIÓN

Finalizando nuestras tareas como extensionistas en Sumampa, comprobamos que el departamento Quebrachos posee un gran potencial para transformarse en uno de los destinos elegidos dentro de la provincia por los viajeros. Cuenta con una escasa oferta hotelera, uno de 2 estrellas con resto bar en planta baja y otro de 1 estrella, además de estos también es posible encontrar hospedajes o casas en alquiler en óptimas condiciones para recibir a los visitantes, aunque estos últimos no cuentan con una categorización.

La Ruta Nacional 9 es uno de los principales accesos viales, y las rutas provinciales que atraviesan el departamento Quebrachos se encuentran en excelentes condiciones para el desplazamiento de los visitantes, por lo que sugerimos a las autoridades municipales colocar señalética y cartelería en accesos a la ciudad y sobre todo en los sitios, monumentos y atractivos que carezcan de letreros, placas o leyendas que les permitan a los turistas localizar y reconocer la oferta turística.

En cuanto a infraestructura, las rutas se encuentran aptas para el flujo de visitantes, una de nuestras recomendaciones fue agregar cartelería que indique la presencia de los diversos atractivos en los accesos y en cada uno de los sitios religiosos, arqueológicos, paisajísticos, etc. En lo que respecta a la plaza hotelera, cuenta con poca oferta en diversas categorías 1 y 2 estrellas;

Por su parte desde la Dirección de Turismo de la ciudad de Sumampa se dictan seminarios y talleres con el objetivo de capacitar tanto a los empleados estatales como al sector privado para brindar a los visitantes una hermosa estadía y un servicio de calidad.

También queremos resaltar que los estudiantes y docentes con quienes llevamos a cabo las actividades, propusieron diferentes atractivos para incluir dentro de la oferta turística como las tacanas, morteros en piedra y Piedra Pintada —sitio de arte rupestre—, pero al no encontrarse delimitados perimetralmente y al carecer de medidas de protección consideramos que sería inapropiado realizar actividades turísticas.

En términos generales el patrimonio se transformó en un bien de consumo dentro del mercado, a la vez que se ha propiciado su acercamiento a amplias capas de la población; no obstante, se recomienda tener en cuenta la oportunidad de rentabilización social, educativa, de uso y disfrute por parte de los ciudadanos, por encima de cualquier rentabilidad exclusivamente de orden económico. García Canclini (1999) postula respecto del patrimonio que, este se debe reformular considerando los usos sociales, con una visión en donde las sociedades se apoderen de su historia y permitiendo involucrar a nuevos

sectores. La puesta en valor de los bienes patrimoniales no es solo una cuestión del pasado, sino que además debe ser de interés para los funcionarios y profesionales ocupados en construir el presente, para los aborígenes, campesinos, migrantes y demás sectores cuya identidad suele ser trastocada por los usos hegemónicos de la cultura (Banegas, Argañaraz, Gómez y León; 2020).

## Notas

| 25

1. Estudiantes: Argañaraz Carlos. García Gladis. Gómez Nazar Regina. Mansilla Verónica. Taboada Margarita. Director: León Catriel. Codirector: Banegas Raúl.
2. Provincia de Tucumán es una simplificación que refiere a la Gobernación del Tucumán, Juríes y Diaguitas, creada por Real Cédula en el año 1563 para separarla de Chile. Comprende, aproximadamente, el territorio que hoy ocupan las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Tucumán y Santiago del Estero (Carmignani, 2018).
3. En el año 1999, desde la Municipalidad de Sumampa se encarga a la Universidad Provincial de Córdoba, puntualmente a la Escuela Superior de Turismo y Hotelería «Marcelo Montes Pacheco», un relevamiento turístico de la ciudad. Ese informe sirve de base para la elaboración de la presente sección.
4. Organización Mundial del Turismo. 21.12.21. <https://www.unwto.org/es/desarrollo-sostenible>
5. Termas de Río Hondo, es una ciudad localizada en la provincia de Santiago del Estero, en la región norte de Argentina y cuenta con 15000 plazas hoteleras.
6. Vivienda particular que data del siglo XIX, perteneció a un patricio oriundo de la localidad de Quebracho quien formó parte del batallón que participó de la Batalla de Pozo de Vargas. Aunque en mal estado de conservación, permite observar los primitivos elementos utilizados en la construcción de la vivienda, tirantes de madera de quebracho, muros de ladrillo cocido unidos con adobe.
7. Establecimiento agrícola ganadero del siglo XIX, que cumplió funciones de almacén de ramos generales, posta, escuela y vivienda particular. En la actualidad, es la única estancia sumampeña que conserva las características originales de la época.
8. Viviendas de piedra presumiblemente construidas por el pueblo Sanavirón. Eran más bien bajas, la mitad estaba por debajo del nivel del terreno. Por su forma, estas casas-pozo mantenían el calor durante el invierno y eran frescas en verano. Para entrar había que bajar por una rampa. En el centro de la habitación reinaba el fogón para cocinar y calefaccionar.
9. La EAP es la unidad de organización de la producción, con una superficie no menor de 500 m<sup>2</sup> y ubicada dentro de los límites de una misma provincia (INDEC, 2018).

## Referencias Bibliográficas

- Almirón, A., Bertonecello, R. y Troncoso, C. (2006). Turismo, patrimonio y territorio. Una discusión de sus relaciones a partir de casos de Argentina. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, Vol. 15, N.º 2. Centro de investigaciones y estudios turísticos.
- Ares, P. y Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
- Banegas, R., Argañaraz, C., Gómez Nazar, R. y León, C. (2020). El turismo como herramienta para revalorizar el patrimonio cultural de Sumampa. Patrimonio Cap. 4. En Fischer, T. Zamora, S. Moyano (Comp.) *Punto de Encuentro*, publicación digital de la Universidad Nacional de Santiago del Estero sobre temas de Extensión, Vinculación y Transferencia, pp. 42-44.
- Bompani, R., Guerrieri, M. y Rostagno, D. (2000/01). *Relevamiento turístico de la localidad de Sumampa Santiago del Estero*. Tomo I. Escuela superior de Turismo y Hotelería «Marcelo Montes Pacheco».

Bourdieu, P. (1984). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Editorial Grijalbo.

Coca Pérez, A. (2002). Espacios naturales protegidos en Andalucía. El patrimonio como recurso de desarrollo. *Actas del IX Congreso de Antropología*. [www.antropologiasocial.org](http://www.antropologiasocial.org)

Cornero, S., Del Río, P. y Curetti, P. (2002). *Revalorización patrimonial como recurso sustentable en la iniciativa turística: la costa santafecina*. Actas de las V Jornadas de Investigación-Acción en turismo. Centro de Investigaciones Turísticas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Desalvo, M. A. (2016). Una aproximación a la estructura de clase del campesinado santiagueño: el caso de Figueroa. *Ruris* N.º 10. Universidade Estadual de Campinas. Centro de Estudos Rurais, pp. 311-334.

Fernández, G. y Guzmán Ramos, A. (2002). Turismo, patrimonio histórico-cultural y desarrollo sustentable. *Actas de las V Jornadas de Investigación-Acción en turismo*. Centro de Investigaciones Turísticas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del Patrimonio Cultural. En Aguilar Criado, E. *Patrimonio Etnológico. Nuevas Perspectivas de estudio*, pp. 16-33. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía.

Gramajo de Martínez Moreno, A. y Martínez Moreno H. (2005). *Sumampa y Ojo de Agua en las Sierras del Sur*. Ediciones v Centenario.

Hernández Ballart J. y Tresserras, J. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Ariel.

INDEC (2018). *Censo Nacional Agropecuario 21 de diciembre de 2021*. [https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/economia/cna2018\\_resultados\\_definitivos.pdf](https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/economia/cna2018_resultados_definitivos.pdf)

Ingold, T. (2000). *The Perception of Environment. Essayon Livehood and Skill*. Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1995). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.

Nuryanti, W. (1996). Heritage and Postmodern Tourism. *Annals of tourism Research* N.º 23, pp. 249-260.

Prats, L. (2011). Turismo y Patrimonio, entramados narrativos. *Pasos revista de turismo y patrimonio cultural* N.º 5. Colección Pasos.

Pezzoni, M. (2014). Turismo rural, su tratamiento a través de la normativa. *Informe del Observatorio de Derecho del Turismo*. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Salemme, M., Canale, G., Daverio, M. E. y Vereda, M. (1999). El patrimonio arqueológico como atractivo turístico en Tierra del Fuego. *Estudios y Perspectivas en Turismo* N.º 8, pp. 57-78.

Sennett, R. (2008). *El artesano*. Amalgama.

Tasso, A. (2001). Fuerza de trabajo, tierra y regadío en la estructura agraria de Santiago del Estero (1870-1940). En *Un estudio sobre la formación de actores sociales en una frontera del capitalismo agrario argentino*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Síntesis.

Vilardaga, J. C. (2015). Imagens em trânsito: as virgens de Luján e Sumampa e os circuitos coloniaisna América Meridional na primeira metade do século XVII. *Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material* N.º 23, pp. 43-67.

ARTÍCULO

## Concepciones sobre la lengua castellana, sobre los pueblos indígenas y sus lenguas en *La restauración nacionalista* (1909) y *Blasón de plata* (1910) de Ricardo Rojas

| 27

SANTIAGO M. HIDALGO MARTÍNEZ | Universidad Nacional de Luján, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

santiagohidalgo123@hotmail.com | ORCID: 0000-0002-4087-009X

Recepción: 9/12/2021. Aceptación: 28/2/2022

### Resumen

A fines del siglo XIX, el sistema educativo en Argentina adoptó la idea de una lengua única. La conformación del Estado nación se apoyó en el modelo europeo, buscando construir una nacionalidad para lograr la homogeneización de los sujetos y la lengua fue utilizada como un instrumento necesario para tal fin. Para ello, diversas lenguas e identidades fueron negadas, excluidas y expulsadas hacia el otro lado de la frontera que conforma una mismidad (la «nación») construida a partir de modelos occidentales. En este sentido, las políticas que instauraron y difundieron al castellano como idioma oficial, y el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza, generaron y perpetuaron desigualdad y discriminación social. Muchos intelectuales de la época han polemizado y debatido en torno al lenguaje que se debía hablar en el nuevo Estado.

En este artículo se realiza la descripción y el análisis de la concepción sobre la lengua, específicamente sobre el castellano, y sobre su enseñanza por parte del intelectual Ricardo Rojas. Por otro lado, se analizan las representaciones que este expone sobre los pueblos indígenas y sobre sus lenguas. Para ello, utilizamos como fuentes *La restauración nacionalista: Informe sobre educación*, escrita en 1909, y *Blasón de plata*, publicada en 1910.

Rojas postula buscar el fundamento de la conciencia nacional en España y en los pueblos indígenas, reconociéndolos como un eslabón más de nuestro pasado argentino. De esta forma, propone el estudio de sus lenguas con el propósito de enriquecer las investigaciones sobre la tradición. Esto implicó polémicos debates contra los discursos intelectuales hegemónicos de principios del siglo XX que se encuadraban en el pensamiento sarmientino y que alzaban

las banderas del positivismo biologicista. No obstante, su consideración sobre los indígenas es la de sujetos primitivos, del pasado y ligados a la naturaleza más que a la civilización.

**Palabras clave:** castellano, pueblos indígenas, lenguas indígenas

## Conceptions on the castilian language, on the indigenous people and their languages in *La restauración nacionalista* (1909) and *Blasón de plata* (1910) by Ricardo Rojas

| 29

### **Abstract**

By the end of the 19th century, the educational system in Argentina adopted the idea of a single language. The formation of the Nation-State was based on the European model, seeking to build a nationality to achieve the homogenization of subjects and the language was used as a necessary instrument for this purpose. To do this, various languages and identities were denied, excluded and expelled to the other side of the border that forms an identity (the "nation") built from Western models. In this sense, inequality and social discrimination were generated and perpetuated by both policies which established and spread Spanish as the official language and the establishment of compulsory teaching. Many intellectuals of the time have argued and debated about the language that should be spoken in the new state.

This article describes and analyzes the conception of language, specifically Spanish, and its teaching by the intellectual Ricardo Rojas. On the other hand, the representations that it exposes about different indigenous peoples and their languages are analyzed. To do this, we use as sources *The Nationalist Restoration: Report on Education*, written in 1909, and *Blasón de plata*, published in 1910.

Rojas seeks the foundation of national consciousness in Spain and in the indigenous people, recognizing them as another link in our Argentine past. Thus, he proposes the study of their languages with the purpose of enriching the research on tradition. This involved controversial debates against the hegemonic intellectual discourses of the early 20th century which were framed in Sarmiento's thought, in relation to biological positivism. However, his consideration of the indigenous is that of primitive subjects, from the past and linked to nature rather than to civilization.

**Keywords:** spanish, indigenous people, indigenous languages

## PRESENTACIÓN

El siguiente artículo forma parte del trabajo que se realiza en el marco del desarrollo de la tesis de doctorado (UNLU; CONICET) denominada «Una lengua, una nación: la instauración de una lengua nacional y la negación de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino (1884-1916)», cuyo objetivo general consiste en la descripción y el análisis del proceso de instauración de una lengua nacional y su relación con las lenguas indígenas durante el surgimiento y consolidación del sistema educativo nacional en la Argentina (1884-1916).

En esta presentación abordaremos uno de los objetivos específicos que propusimos que consiste en explorar y describir las fundamentaciones que respaldaron las acciones sobre la lengua y su enseñanza por parte de algunos pedagogos e intelectuales. Para responder al mismo, en el presente artículo vamos a describir y analizar, en dos importantes obras de Ricardo Rojas (1882-1957), la concepción sobre la lengua, específicamente sobre el castellano, y sobre su enseñanza, y las representaciones sobre los pueblos indígenas y sobre sus lenguas. En *La restauración nacionalista: Informe sobre educación*, escrita en 1909, desarrollamos sobre la importancia del castellano y sobre la reivindicación del pasado indígena, además de la importancia que el intelectual asignó al estudio de sus lenguas para el estudio de nuestra tradición. En *Bla-són de plata*, publicado en 1910, ahondaremos en su concepción sobre los pueblos indígenas, sobre las lenguas indígenas y, por último, analizaremos su idea de mestizaje como *eurindia*.

| 30

## NACIONALISMO

La construcción de los Estados nacionales en la segunda mitad del siglo XIX «implicaba la definición de un territorio, de una historia y una cultura comunes, de una composición étnica y un lenguaje definido» (Linares, 2012, p. 179). Villoro (1998) afirma que los Estados nacionales modernos son naciones «proyectadas» cuyo fin es el de construir una identidad colectiva. El autor sostiene que la formación de las naciones modernas se traduce en la imposición de los intereses de un grupo sobre los pueblos, ya que la homogeneización de la sociedad nunca consistió en una convergencia de las distintas culturas en una que las sintetizara, por el contrario, resultó ser la acción de un sector dominante de la sociedad que impuso su forma de vida sobre los demás (Villoro, 1998). En este sentido, tomamos la definición de nación de Benedict Anderson (1993) como «una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana» (p. 23). Una nación imaginada, lejos de poseer una existencia tangible y definible, se instala en la mente generando una imagen de comunión o común unidad entre los miembros de dicha nación. Por otro lado, Homi Bhabha (2010) explica que las naciones son *narraciones*. Estas narraciones, surgidas en Occidente, se constituyeron en relatos de *nacionalidad*, relatos que fun-

cionaron como instrumentos eficaces para la construcción de los imaginarios sociales. Tales imaginarios definieron un horizonte de visibilidad que articula valores, costumbres, concepciones y proyectos que conforman la percepción de la realidad (Bhabha, 2010).

En el caso argentino, para la comprensión de las políticas lingüísticas y educativas en el marco de construcción de la nacionalidad, resulta sustancial considerar las olas inmigratorias que se producen hacia finales del siglo XIX y principios del XX a causa de diversas políticas estatales encuadradas en un pensamiento moderno/occidental de un «nacionalismo romántico» que soñaba con una nación forjada a partir de la inmigración anglosajona, como Alberdi y Sarmiento (generación del 37), (Cucuzza, 2007). Hacia 1880, la oleada inmigratoria europea se intensificó en Argentina, arribando no solo culturas distintas, sino también lenguas, tradiciones, historias e ideologías que desestabilizaban la deseada conformación de una *identidad nacional*. El desajuste entre la idea de inmigrantes que el «nacionalismo romántico» imaginaba y quienes realmente migraron (mayoría de europeos latinos, sobre todo de Italia, España y Francia), generó significativos descontentos y preocupaciones, y provocó un fuerte rechazo por parte de los sectores pertenecientes a una tendencia denominada por Cucuzza (2007) como «nacionalismo patriótico conservador», es decir, aquella posición que se expresó de forma reaccionaria frente a las corrientes migratorias, considerando al inmigrante como una amenaza (p. 36)<sup>1</sup>. Así, quienes arribaron a la Argentina, fueron considerados «incivilizados» y se los ubicó en el lugar de la ignorancia y de la barbarie (que hasta ese momento se asignaba a los indígenas). Fue tarea de la educación la de borrar su cultura para construir al «ser nacional» (Puiggrós, 1990).

En este sentido, a partir de los aportes de Bertoni (2001), visualizamos 2 posturas dentro de las elites políticas e intelectuales con respecto a la nacionalidad: los *cosmopolitas*, que consideran que la nacionalidad está por construirse, que su esencia reside en la mezcla o crisol de razas, y que la cultura se constituirá tomando lo mejor de los distintos pueblos; y los *nacionalistas*, que sostienen la existencia de una nacionalidad ligada a la tradición española, perciben a la inmigración y al cosmopolitismo de manera negativa, y otorgan una vital importancia a la presencia de una lengua nacional.

En cuanto a la educación, se hizo presente la necesidad de contar con maestros formados que pudieran asumir una función de civilizadores y formadores de sujetos modernos. En este ambiente se originó la corriente educativa denominada *normalismo*. A nivel social, comenzaba a instalarse la visión de la escuela como una maquinaria ideal de modernización y una concepción del maestro como civilizador y constructor de los cimientos de la nueva nación. La corriente normalizadora sostenía que la función del maestro era la de «culturizar» a la población por medio de la transmisión de normas, valores y principios. El disciplinamiento moral era ejercido sobre una población hete-

rogénea y el objetivo principal era formar individuos dóciles que no alteraran el orden social (Puiggrós, 1990).

Es en este contexto de creciente nacionalismo que se denunció la falta de medidas educativas que fomentaran la argentinidad y el amor a la patria. En este sentido, Ricardo Rojas manifiesta la existencia de «escuelas antiargentinas», fundadas por diversos colectivos de inmigrantes, muchas como sociedades populares de educación, las cuales avanzaron «al amparo del silencio» y ante la despreocupación de un gobierno que comenzaba a alarmarse (Rojas, 1909).

| 32

### **LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA: LA IMPORTANCIA DEL CASTELLANO, LA REIVINDICACIÓN DEL PASADO INDÍGENA Y LAS LENGUAS INDÍGENAS**

El intelectual, político, historiador y poeta Ricardo Rojas (1882-1957), fue un influyente pensador latinoamericano que contribuyó a la construcción de lo identitario argentino ante el creciente cosmopolitismo surgido por las oleadas inmigratorias de principios del siglo xx. Fue, justamente, producto de la «amenaza del extranjero», y a partir de un decreto del presidente Figueroa Alcorta, que Rojas fue comisionado para redactar un informe sobre la educación y, específicamente, sobre las ciencias históricas. Así surge *La Restauración Nacionalista* (1909), obra que pretendió contribuir a una reforma educativa y que buscó por medio de la enseñanza de la Historia la construcción y el fomento de la conciencia nacional. Un año más tarde publica *Blasón de Plata* (2010), documento histórico y literario de gran importancia puesto que interviene en el debate sobre un proyecto de nación y el futuro de un Estado oligárquico-liberal en crisis, postulando y afirmando nuestras raíces indígenas. En el análisis de ambos libros cabe destacar el papel de la lengua en dicha conformación de la identidad nacional y, por otro lado, el pensamiento sobre los pueblos indígenas y sus lenguas.

Aunque para Lagos (2021) Rojas interpreta el cosmopolitismo como «sinónimo de aculturación, como un fenómeno que reemplaza y desacredita la cultura argentina» (p. 7), no debemos contemplar solamente el carácter reactivo de Rojas ante la inmigración, puesto que alentaba la integración o nacionalización de los inmigrantes que arribaban al país: «cuidemos sin embargo, que nuestro afán moralizante no se convierta en fanatismo dogmático y nuestro nacionalismo en regresión a la bota de potro, hostilidad a lo extranjero o simple patriotería litúrgica» (Rojas, 1909, pp. 358-359).

Para la construcción de la nación fueron necesarios instrumentos de producción y reproducción de sentidos y de subjetividades. De este modo, como se mencionó, los sistemas educativos nacionales fueron los encargados de transmitir la idea de «nacionalidad». Además de los contenidos —veremos en Rojas la importancia de la historia, la geografía, la instrucción moral y la

lengua—, las prácticas escolares también contribuyeron a la construcción de la identidad nacional. Izar y arriar la bandera, el cancionero patrio, la Jura de la Bandera y el Himno Nacional Argentino fueron prácticas rituales que, por su carácter emotivo, influyeron a lograr dicho fin (Linares, 2012).

De modo similar, Bottarini (2004) desarrolla la relación entre la alfabetización y la construcción de una identidad ciudadana. Influenciados por la Ilustración y los ideales de la Revolución Francesa con respecto a los fines de la educación, el gobierno conservador de los años 80 buscó, a través de la conformación de un sistema educativo, la formación de sujetos políticos acordes a la nación: en tal sentido, «la escuela puede ser pensada como una verdadera "fábrica de argentinitos"» (Bottarini, 2004, p. 79).

Apoyándose en Oszlak (1997), este investigador concluye que la argentinización impartida por la escuela, es decir, la internalización de una identidad colectiva por medio de símbolos que, a su vez, refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social, es llevada a cabo para permitir el control ideológico como mecanismo de dominación. En tal sentido, observamos en los textos de Rojas su fuerte interés en la argentinización de los inmigrantes. Propone como mecanismo para su concreción una educación que prepare a los hijos de los inmigrantes para defender el territorio y para ejercer sus funciones ciudadanas.

Por otro lado, en el *Blasón de plata* refuerza esta idea de integración a partir de la tesis de una América nacida de la migración, aludiendo el origen asiático de los primeros pobladores del continente. Arribados a Alaska desde Kamchatka, los migrantes asiáticos dejaron como herencia sus creencias, su religión, su cultura:

Las cosmogonías andinas, los templos acolhuas, los libros mayas, la organización civil de los quichuas, las leyendas religiosas de los chichimecas, las clases sacerdotales, las abluciones rituales, los cantos litúrgicos, todo emparenta las civilizaciones de la América Occidental con el Oriente antiguo. (Rojas, 1986, p. 66)

Otro argumento de Rojas para sostener esta idea, es la de que los nativos ya preveían la llegada del hombre blanco<sup>2</sup>, por lo que la mayoría actuó de manera hospitalaria en su recibimiento. Luego, en los tres siglos en el que el colonizador castellano habitó y se «mezcló» con los indígenas, se construyó a el «criollo del siglo XIX». No obstante, ese punto de vista acerca del «Continente poblado por migraciones» (Rojas, 1986, p. 61), en relación con la inmigración contemporánea, resalta la obligación del europeo que debe renunciar a europeizarnos y, en cambio, debe argentinizarse:

Venid, todos, pues, a colaborar en nuestra causa de cultura, porque está próximo el día en que, sobre el suelo argentino, el inglés no sea un inglés, ni el francés un francés, ni el italiano un italiano, ni el alemán un alemán, ni el judío un judío, ni el árabe un árabe. (Rojas, 1986, pp. 165-166)

Rojas entiende posible la argentinización del extranjero a partir de la fuerza telúrica de nuestra tierra y de nuestro pasado indígena. Para él, como los indígenas en el pasado «aceptaron pacíficamente ser conducidos a la civilización», de igual forma los inmigrantes pueden ser asimilados y educados, ya que son «susceptibles de direcciones espirituales». Esto es la generación de los sentimientos de pertenencia y compromiso hacia el país cimentada en los valores patrios. Las escuelas, entendidas como «santuarios de civismo», serán garantizadas a su vez por el Estado, pero además resulta importante el rol de los intelectuales que aporten a formular soluciones frente al avance del cosmopolitismo.

Para formar la conciencia nacional, aquella que se reconoce en el patriotismo político, postula que se requiere el estudio de cuatro asignaturas: el de la geografía y el de la instrucción moral, para dar con la conciencia de solidaridad cívica y del territorio; y el de «la historia propia y el estudio de una lengua del país darían la conciencia del pasado tradicional, o sea el yo colectivo» (Rojas, 1909, p. 43).

En cuanto a la Historia, Rojas sostiene que ésta no se asemeja a las ciencias positivas y, por ello, no es instructiva, sino que es educativa tanto del carácter como de la inteligencia. De aquí que la vincula con la enseñanza del patriotismo, al cual define como el «sentimiento que nos mueve a amar y servir a la patria». La patria, por otro lado, refiere originalmente a un territorio, pero a ésta, en la medida que los pueblos «evolucionan» en civilización, se le suman nuevos valores económicos y morales. En este sentido, explica que el origen de nuestro patriotismo se encuentra en los *indios de la pampa*, los cuales, ante la presencia del extranjero amenazante, defendían lo propio. Concluye Rojas que la forma elemental del patriotismo es la del instinto puro de conservación. Luego, el patriotismo evoluciona a patriotismo político, su forma última que es la que se funde en la nación: «durante la guerra, se defendía la patria, pero sobre todo es un patriotismo que se ejerce en la paz (nuevos valores estéticos, intelectuales y económicos). El órgano principal es el Estado, y todo es el civismo. Este es el período del *patriotismo político*» (Rojas, 1909, pp. 40-41)<sup>3</sup>. En suma, el fin de la historia en la educación será contribuir a formar una conciencia por los elementos de la tradición que, para el intelectual, conforman el ya mencionado «yo colectivo», y en esa tradición se inscriben los pueblos indígenas como parte de nuestro pasado y expresión primera del patriotismo argentino.

Por otro lado, para Rojas, la nación es la comunidad «en la emoción del mismo territorio, en el culto de las mismas tradiciones, en el acento de la misma len-

gua, en el esfuerzo de los mismos destinos» (1909, p. 219). Y como los objetivos eran que el hijo del inmigrante se sienta profundamente argentino y razone profundamente el patriotismo, y que el espíritu argentino reciba las ideas europeas sin caer en el europeísmo, es decir, que las «convierta en sustancia propia»; resultó de gran importancia que el Estado imponga a los inmigrantes la lengua del país por medio de la educación nacional. Rojas expresa la preocupación de la «hibridación del castellano» en el país y cita como ejemplos palabras provenientes del inglés como *referee* en lugar de juez o *team* en lugar de bando» (1909, p. 270, nota 45). Esta concepción también aplica a la inmigración italiana que, a pesar de sus excelencias étnicas, económicas, históricas y sociales, se había convertido en «peligro» por la gran cantidad de italianos que arribaron a la Argentina. Es por ello que alude a la posibilidad en aquella época de convertirse nuestro país en bilingüe, restringiendo el castellano o haciéndolo compartir su dominio, subvalorando así uno de los más significativos «dones históricos: el idioma, órgano mismo de la tradición» (Rojas, 1909, p. 280).

| 35

La enseñanza gramatical, de este modo, debía defender la persistencia del idioma tradicional (es decir, el castellano) acechado por la «corrupción cosmopolita». El idioma, continúa Rojas, tiene un alto valor político, no solo como signo de nacionalidad sino como instrumento de las tradiciones. En el Curso de Castellano, correspondiente al capítulo VII del libro, señala el rol del profesor, el cual:

deberá hacer comprender a sus discípulos que en el idioma patrio, están los elementos espirituales más duraderos de la tradición nacional y que la conservación del castellano será necesaria a la unidad de nuestra fisonomía histórica a través del tiempo, y útil como instrumento de hegemonía espiritual y comercial en América. (Rojas, 1909, pp. 235-236)

El autor concibe que nuestros orígenes pertenecen a una raíz europea y, por ello, el estudio de Europa y de sus pueblos deben considerarse en los programas educativos. No obstante, completa esta afirmación tomando dos factores que influyeron fuertemente en nuestra formación nacional: el territorio americano y las sociedades indígenas. Pues, como venimos advirtiendo, Rojas llama a buscar no solo en España, sino también en los pueblos indígenas el fundamento de la conciencia nacional. Y aquí es importante resaltar que Rojas preconiza, en *La Restauración Nacionalista*, la restauración del espíritu indígena. Es a partir de este precepto que propone la enseñanza del pasado indígena, la cual puede verse reflejada, por un lado, en el apartado «Función que le corresponderá a la Facultad de Letras en la Restauración Nacionalista» y, por el otro, en el Curso de Historia (Rojas, 1909). En cuanto al primer apartado, Rojas argumenta que las universidades europeas fundamentan la ciencia

y la fortaleza de sus naciones; del mismo modo, postula que en nuestras Facultades se investiguen las fuentes españolas y americanas, y las «costumbres indígenas». En relación al Curso de Historia, en el Tercer año propone estudiar la «civilización azteca», «la civilización peruana» y «la sociedad incaica», entre otros temas. En el Cuarto año, las razas indígenas que habitaron el territorio y «sus caracteres y los restos de su civilización: el quichua, el guaraní, el araucano» (Rojas, 1909, p. 382).

El caso de la Escuela de Historia guarda una importante relación con el estudio del pasado indígena y, específicamente, con el estudio de sus lenguas para lograr más profundas investigaciones sobre nuestra tradición. Para ello, propone dar la jurisdicción a las bibliotecas, archivos y museos arqueológicos e históricos y proveer de los recursos necesarios para realizar las acciones investigativas correspondientes. Con dicho fin, Rojas señala la necesidad del estudio del quichua, del guaraní y nociones de otras lenguas americanas, porque resultan indispensables para llegar a los «orígenes propios». Y a continuación, defiende esta propuesta frente a quienes rotularían a las lenguas indígenas como lenguas muertas y sin literatura ya que, sostiene Rojas, ambos idiomas aún se hablan en nuestro país (Rojas 1909, 2011). Además, las propone como instrumentos de trabajo. Explica también que es erróneo que el quichua no tenía literatura y reafirma la importancia del estudio de los idiomas indígenas para el estudio de la geografía histórica, para la reconstrucción del folclore y para el abordaje de la historia (Rojas, 2011, p. 266, nota 41).

En cuanto a la geografía, resalta los nombres geográficos de procedencia indígena con el que fueron bautizados distintos lugares del territorio argentino. En contraste con aquellos nombres que obedecen a la «glorificación personal», como los que aluden a próceres y batallas, estos nombres «primitivos e indígenas»<sup>4</sup>, en palabras de Rojas, se identifican con los «paisajes» a tal punto que logran comunicarlos «con una emoción musical».

A raíz de esto, consideramos la noción de «tradición selectiva», formulada por Raymond Williams (2000) para entender el propósito de Rojas. Este concepto alude a: «una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social» (Williams, 2000, p. 137). Por lo tanto, hasta aquí observamos que los indígenas, sus culturas, sus lenguas y sus nombres fueron considerados por este intelectual, con el fin de construir una tradición y darle una función estética al pasado. Así, Rojas ubica a las lenguas y a las palabras indígenas en un lugar de belleza, volviéndose elementos que aportan originalidad, que generan sentimientos de afecto y que construyen sentidos de pertenencia mediante la atracción. En otras palabras, embellecer el pasado y fortalecer la construcción de la argentinidad.

## NOCIONES SOBRE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y SUS LENGUAS EN *BLASÓN DE PLATA*

En el índice de esta obra, llama la atención el título del capítulo VIII: «Donde se nombra a los aborígenes argentinos y se señala la dificultad de recordar tan numerosas tribus» (Rojas, 1986, p. 7). Al adentrarnos en él observamos que el autor consideraba la enorme heterogeneidad de pueblos que habitaron y el complejo proceso de transformación que supone los contactos entre ellos, las migraciones, los conflictos y el nacimiento de nuevas «tribus». Una larga descripción donde enumera los distintos pueblos y las fuentes de donde recaba dicha información —fuentes provenientes de conquistadores o evangelizadores españoles como Ruy Díaz o el padre Guevara—, sostiene lo antedicho (1986, pp. 50-55). Rojas señala la necesidad de reconstruir «la vida de los naturales muertos en el dilatado territorio argentino» (Rojas, 1986, p. 50). Aquí resuena lo que Bernardo Canal Feijóo afirmó en *Sobre el americanismo de Ricardo Rojas* (1958):

Ricardo Rojas, uno de los argentinos más profundamente aquejado de «pasión» americana, necesitó más que ninguno del indio para sus representaciones, pero —fiel a su «argentinidad», según su palabra, y reflejo exacto de las condiciones históricas de su país— fue a buscar al indio, o sólo lo admitió, donde no podía estar corporalmente; en el pasado o el presente semi-mitológico o folklórico, y aún allí de paso a una póstuma alegoría composita, donde no estaría ya, ni siquiera en imagen, solo, sino fundido o confundido con otros. (Canal Feijóo, 1958, pp. 223-224)

Además de esta concepción de los indígenas como sujetos de un pasado olvidado al cual debemos rescatar, se suma una noción discriminatoria sobre ellos: no todos los indígenas cumplen los requisitos para pertenecer a nuestro pasado ni para la fusión con el español. La opción para ellos fue el exterminio. Esto implica establecer gradaciones entre los indios, es decir, no considerar de igual modo a todos los pueblos (Artieda, 2015). Distingue el autor a los calchaquíes, quienes se incorporaron a la «prestigiosa civilización inca». Si bien en *La restauración nacionalista* el autor destacaba como carácter positivo la defensa de los indígenas ante la opresión y despojo de sus tierras, y en *Blasón de plata* subraya esta actitud como herencia indígena que los hidalgos criollos supieron sintetizar y efectuar en las guerras independentistas; resulta contradictoria —pero útil para su discurso afiliado a la idea de crisol de razas, como veremos más adelante— la mirada de aprobación ante la sumisión de los indígenas frente al conquistador, ya sea inca o español. Y esto se debe, justamente, a esta noción de superioridad o inferioridad de civilizaciones, donde lo lógico era ceder a las «ventajas de la civilización»:

cuando el blanco les resultó un opresor. Las tribus abiertamente reacias a la civilización fueron pocas en realidad, y las que resistían eran exterminadas por la guerra en una lucha desigual, donde arcabuces y caballos podían más que dardos y bolas. Las que no sucumbieron en los primeros siglos se confinaron en las lejanías de la Pampa o se refugiaban en las selvas del Chaco, prefiriendo esa lenta muerte a las ventajas de la civilización. (Rojas, 1986, pp. 74-75)

| 38

Por último, en *Blasón de plata*, observamos algunas menciones sobre las lenguas indígenas en los capítulos VII, VIII y XIV. En el primer caso, refiere al Tucumán precolombino anexado a la Nación inca. Rojas lo relata como un hecho «bello», donde la historia de los incas salvó del olvido a los calchaquíes y en donde, el castellano, será la lengua que perpetuará dicha historia. Los conquistadores incas ofrecieron, en el afán de unificar «todos los pueblos de las indias», la comunidad de un gobierno, la religión y el quechua como idioma (Rojas, 1986, pp. 45-46). Relatando el encuentro entre el rey Viracocha y una delegación de indígenas tucumanos en Charcas, acto donde se aceptaría su inclusión al «imperio», Rojas discute con el Inca Garcilaso al sostener que los calchaquíes ignoraban el quichua, lo que dificultaba la comunicación. Luego, en el capítulo VIII, critica la simplificada nomenclatura lingüística empleada para los pueblos indígenas como engañosa ya que no contiene «la verdad etnográfica de nuestros orígenes precolombianos» (Rojas, 1986, p. 54). Con la designación «quichua» ha de expresarse pueblos distintos: los calchaquíes que habían aprendido dicha lengua, antes hablaban «primitivos idiomas» como el lule, tonocoté y kakan; lo mismo sucedía con el guaraní que, bajo un solo nombre, agrupaba varias estirpes étnicas. Además, involucra en esta simplificación a los misioneros que aprendían las «dos grandes lenguas americanas» (guaraní y quechua) para la tarea evangelizadora<sup>5</sup>. En este sentido, Rojas realiza la misma graduación y jerarquización que aplicaba sobre los indígenas, pero ahora a sus lenguas, exaltando la superioridad del quichua o el guaraní y relegando a las otras lenguas consideradas primitivas. En esta sintonía, se relaciona los distintos tipos de indígenas con el abandono de su civilización por la de su conquistador con el abandono del propio idioma:

no se ha de confundir a esos indios coloniales que dejaban sus dialectos por el quichua para aprender el cristianismo, y abandonaban luego el quichua por el castellano, para aprender la libertad, con los que hemos alcanzado en la selva chaqueña o en el desierto patagónico, resabio nómade y confuso de las razas rebeldes. (Rojas, 1986, p. 105)

En la cita observamos que Rojas solo valora al indio «asimilado», aquél que abandona su lengua incluso por el quichua (lengua utilizada en las misio-

nes para la cristianización) y luego por el castellano que representa, en este caso, la lengua y cultura del conquistador. «Aprender la libertad», entonces, es el abandono, supuestamente voluntario, de la propia cultura. Por otro lado, es importante aclarar que, si bien Rojas escribe y señala a los indígenas «rebeldes» como sujetos del pasado y como pueblos exterminados por su incapacidad de asimilación, los escritos que analizamos son contemporáneos a las campañas militares llevadas adelante en el Chaco (1870-1917). En este punto, entonces, podríamos considerar al discurso de Rojas como una justificación de aquellas políticas que buscaron la conquista, ya sea por medio de la extinción o la proletarianización/pacificación/conversión.

| 39

Sin embargo, en el capítulo XIV, Rojas sostiene la presencia indígena en la construcción de nuestra nación, debido a que no puede pensarse su exterminio total por parte del conquistador y creernos herencia puramente europea: «una larga convivencia de tres siglos entre la raza conquistada y la conquistadora ha debido influir sobre ambas forzosamente» (Rojas, 1986, p. 106). Destaca que en la «emancipación» acompañaron a los criollos las «tribus sobrevivientes de ambas fronteras», los gauchos de los campos y los cholos de las ciudades. A esto ayudó la castellanización del indio empadronado con apellidos hispanos, lo cual generaría una falta de apellidos indígenas. En este acto de mestización, los indígenas recibirían el nombre y la lengua castellana, pero el español será absorbido por el elemento indígena. Dicha mestización implicó, por lo tanto, un diálogo donde ambas partes se modificaron con el contacto del otro. Rojas observa dos errores en relación a cómo se concibieron a los indígenas:

En lo que respecta a las razas indígenas, ese extravío nos llevó a un doble error: el primero fué considerar al indio civilizador de la conquista igual en salvajez y rebeldía a su sobreviviente refugiado en el Chaco; el segundo fué persuadirse a que el espíritu de nuestra subconciencia indígena hubiera desaparecido del país, porque ahora fuese nuestra religión el cristianismo, nuestro gobierno la democracia, nuestro idioma el castellano. Pero un estudio más completo de la génesis patria comienza a rehabilitar al indígena que el europeísmo proscribiera de la historia, como rehabilitará al español que fué proscrito a su turno por la pasión revolucionaria [sic]. (Rojas, 1986, p. 104)

Es en relación al segundo error donde vemos la preocupación de Rojas por el pasado indígena. Para él, desconocerlo es desconocer no solo nuestro pasado, sino quiénes somos, qué es ser argentino. No obstante, el primer error mencionado por el autor, demuestra una discriminación hacia las distintas culturas indígenas del pasado, rescatando solo al indio «rehabilitado», aquél que «preferió las ventajas de la civilización». Y es esa misma graduación y jerarquización

la que aplica a sus lenguas, exaltando la superioridad del quichua o el guaraní por sobre las otras lenguas que son consideradas como primitivas<sup>6</sup>.

## **DIALÉCTICA ROJISTA EN *BLASÓN DE PLATA*: INDIANISMO, EXOTISMO Y EURINDIA**

La *dicotomía* supone dos partes cuya relación es de confrontación, puesto que una de las partes niega a la otra. Entender la realidad dicotómicamente es propio del pensamiento occidental y predominante en la academia: el ser o el no ser, la afirmación o la negación, la tesis o la antítesis constituyen las categorías desde las cuales se comprende la realidad, se construye la verdad y se fundamenta la metafísica y la moral. Comenzando en los principios ontológicos de Parménides y culminando en la dialéctica hegeliana, la academia y el campo de la intelectualidad, que es eurocéntrica, ha definido al ser en relación a lo que no se es. Así, la barbarie se define desde lo que no es, es decir, la civilización.

A partir de la idea de *dicotomía*, en el pensamiento occidental y moderno se han establecido una serie de categorías, de las cuales destacamos «civilización-barbarie». La categoría de «barbarie» en América Latina, se remonta al histórico debate entre De Las Casas y Sepúlveda sobre la humanidad en los habitantes americanos. Leopoldo Zea (1998) explica que las afirmaciones a favor de la humanidad de los indígenas, sostenidas por el primero: «no bastarán para convencer no solo a los cristianos sino también a los filósofos de la modernidad, de que estos indígenas son también hombres» (p. 12). Tanto Sepúlveda como posteriores pensadores modernos como Buffon, De Paw o Hegel (que incluso arremetían contra el escolasticismo eclesiástico del cual el sacerdote español formaba parte), niegan la esencia humana de los americanos. Con esta polémica, entonces, quedaba postulada una clasificación basada en la discriminación: «por un lado los Hombres, por el otro los subhombres, apenas aspirantes a Hombres» (Zea, 1998, p. 12). No obstante, en el período revolucionario del siglo XIX, numerosos militares, políticos y pensadores hubieron de buscar el camino hacia el progreso de una América Latina condenada a la subhumanidad. La solución de nuestros «próceres» por lo tanto era la de aspirar a la civilización y, por ello, negar la barbarie, lo indígena, lo mestizo, el pasado español; en otras palabras, para aspirar a la civilización se debió negar el sí mismo (Zea, 1998). El arquetipo a realizar era Europa y la cultura occidental: «nuestros próceres sueñan con una América que, como Europa, origine un conjunto de culturas nacionales semejantes a las que han surgido en el Viejo Continente» (Zea, 1998, p. 19).

En cuanto a la Argentina, la concreción del par dicotómico «civilización o barbarie» se demuestra en la famosa obra de Sarmiento, quien fue una de las principales figuras de la «generación del 80».

El hombre de la ciudad viste el traje europeo, vive de la vida civilizada tal como la conocemos en todas partes; allí están las leyes, las ideas de progreso, los medios de instrucción, alguna organización municipal, el gobierno regular, etcétera. Saliendo del recinto de la ciudad todo cambia de aspecto: el hombre del campo lleva otro traje, que llamaré americano por ser común a todos los pueblos; sus hábitos de vida son diversos, sus necesidades peculiares y limitadas; parecen dos sociedades distintas, dos pueblos extraños uno de otro. Aún hay más: el hombre de la campaña, lejos de aspirar a semejarse al de la ciudad, rechaza con desdén su lujo y sus modales cortesés, y el vestido del ciudadano, el frac, la silla, la carpa, ningún signo europeo puede presentarse impunemente en la campaña. Todo lo que hay de civilización en la ciudad está bloqueado allí, proscrito afuera, y el que osara mostrarse con levita, por ejemplo, y montado en silla inglesa, atraería, sobre sí las burlas y las agresiones brutales de los campesinos. (Sarmiento, 2007, p. 28)

| 41

Lo urbano no puede reducirse tan solo a una condición espacial ni a una delimitación demográfica productiva, sino que responde a una idea, a una retórica, a una forma de vida que distingue a la moderna de aquella tradicional a la cual lo rural representa. Y en relación a la cita de Sarmiento, se puede afirmar que la urbanidad representaba a la civilización y el campo a lo bárbaro, en términos kuscheanos, a lo hediento y lo que debe ser erradicado por la implantación de la pulcritud<sup>7</sup>.

Justamente, *Blasón de plata* se postula como respuesta al interrogante que Sarmiento formula sobre qué es ser argentino: «¿Argentinos? Desde cuándo y hasta dónde; bueno es darse cuenta de ello» (Sarmiento en Rojas, 1986, p. 11). Esta cita la utiliza Rojas para iniciar el prólogo de su obra y así dar pie a su proposición:

Argentinos: —hermanos míos en el misterio maternal de la patria— leed este libro, porque sus páginas pretenden esclarecer, como en un mito heráldico, el nombre augural de nuestra tierra, de nuestra raza, de nuestra civilización.

Tienen las patrias su abolengo como las casas.

Conocerlo y amarlo, aun cuando fuera humilde, es ya un principio de grandeza, puesto que es, por sí solo, un principio de conciencia y de fuerza. (Rojas, 1986, p. 11)

Para conocer nuestro abolengo, aun cuando fuera humilde, fue escrito *El Blasón de plata*; y aquí otra vez la necesidad de Rojas (y la de otros intelectuales nacionalistas como Manuel Gálvez o Leopoldo Lugones, por caso) de construir la tradición, es decir, la historia, una distinta a la propuesta por Sarmiento y el

pensamiento liberal de la época. Por ello, Rojas propone invertir el par dicotómico sarmientino de *Civilización y Barbarie por Indianismo y Exotismo*:

Pero este dilema [Civilización y Barbarie] no puede satisfacernos ya; aplicase a un período restringido de nuestra historia, y nosotros deseamos una síntesis que explique la totalidad de nuestra evolución; trasciende, además, a odio unitario, y nosotros buscamos una teoría desapasionada y de valor permanente; expresa, en fin, un juicio «europeo», puesto que transpira desdén por las cosas americanas, y nosotros queremos ver nuestro pasado como hombres de América. Bárbaros, para mí, son los «extranjeros» del latino: y no pueden serlo quienes obraban con el instinto de la patria, así fuera un instinto ciego. Por eso yo diré en adelante: «el Exotismo y el Indianismo» porque esta antítesis, que designa la pugna o el acuerdo entre lo importado y lo raizal, me explican la lucha del indio con el conquistador por la tierra, del criollo con el realista por la libertad, del federal con el unitario por la constitución y hasta del nacionalismo con el cosmopolitismo por la autonomía espiritual. Indianismo y Exotismo cifran la totalidad de nuestra historia, incluso la que no se ha realizado todavía. En la dialéctica de ese proceso histórico, «Eurindia» es la síntesis de ambos términos. (Rojas, 1986, pp. 114-115)

| 42

Siendo el exotismo el cosmopolitismo o europeísmo que busca la europeización de la Argentina, el *indianismo* se presenta como la fuerza elemental que impulsa la defensa patria ante el extranjerismo invasor, son los pueblos indígenas que combaten contra los conquistadores por la defensa de la tierra; son los criollos libertarios que derrotaron al colonialismo español, son las montoneras federales que lucharon contra el exotismo unitario, porteño y europeizante (Lagos, 2021).

Sobre la interpretación de este par dicotómico, traemos dos miradas que nos resultan útiles para la comprensión del pensamiento de Rojas. Por un lado, Lagos (2021) enfatiza en la dicotomía, es decir, en la oposición como binomio identitario marcado por la tensión entre un «nosotros» y un «ellos», binomio utilizado para contrarrestar el par sarmientino. Para este autor, Rojas se asimila a los discursos nacionalistas de la época postulando una identidad nacional que parte de un antagonista (para ser, la necesidad del no ser): «definir y demarcar lo argentino depende de conceptualizar lo no-argentino» (Lagos, 2021, p. 7). Observa, además, que en dicha distinción del «nosotros» y «ellos» no tuvo que ver necesariamente con naciones o etnias, sino en Rojas aparece expresado en términos de mentalidades, ideales políticos y sociales.

Por otro lado, Ferrás (2012), enfocó su interpretación en la síntesis. En sus palabras, «"Indianismo y Exotismo" eran fuerzas que podían conjugarse en civi-

lización fecunda o en anarquía guerrera, todo dependía de las condiciones de posibilidad de fusión, según la coordinación o no de las fuerzas en tensión. "Civilización y Barbarie" constituían el interior y el exterior a la vez porque de ambas estábamos hechos» (Ferrás, 2012, p. 119). Lo raizal y lo importado se alternan, fuerzas que surgen de adentro de la tierra, de lo profundo, y otras que arriban de afuera, constituyen la nacionalidad. En este sentido, la dicotomía sarmientina que distingue entre lo civilizado y lo bárbaro, entre la ciudad y el campo, entre lo americano y lo europeo, pierde sentido puesto que barbarie y civilización habitan en ambos mundos. La verdadera barbarie para Rojas era, en sintonía con los nacionalistas de la época, todo aquel extranjero que proponía la aculturación, la negación de lo propio. Al igual que Lagos, Ferrás considera que el autor del *Blasón de plata* fue un pionero al considerar la «argentinidad» dejando de lado la «pureza racial» reforzada por el positivismo moderno.

| 43

Volviendo a Rojas, observamos que no solo invierte el sentido de la antinomia ya analizada (bárbaro es el inmigrante y civilizado el indígena), sino que formula una síntesis dialéctica: Eurindia. Es en el capítulo XIV, titulado «De cómo, cumplidos los presagios, el aborígen indianizara el alma del Conquistador, y éste hispanizara el gobierno local» (Rojas, 1986, p. 8), donde explica justamente dicha síntesis: los indígenas, con solo el instinto territorial y el heroísmo, no eran suficientes para expresar la civilización; a su vez, los españoles, aunque raza elegida por Dios para «sembrar pueblos en nuestros desiertos», para traernos el verbo y el credo de «una civilización más extensa y más alta» (Rojas, 1986, p. 95), también estaban incapacitados para el arraigo de nuestra civilización. Se necesitaba una conciliación de ambos extremos: el hidalgo criollo, hijo del hombre blanco y de las madres indias, y considerado por el autor como segundo avatar de la conciencia indiana:

Esta segunda encarnación indiana, estudiada en sus arquetipos representativos de la independencia y la organización nacionales, puede considerarse como el «hombre» que el destino de América necesitaba, para incorporarse con una estirpe y una obra propias al acervo de las creaciones universales. No en sus formas embrionarias del mulato, del gaucho, del cholo, del zambo, del compadre (...) sino en su forma sintética y alta del hidalgo americano, capaz del patriotismo y la civilización, es una estirpe que vivirá en América, que enseñará el modelo de redención a las diversas clases sociales y que retendrá durante siglos la dirección de su cultura. (Rojas, 1986, pp. 157-158)

Será el criollo, por tanto, el tipo argentino que sintetiza indianidad y exotismo, clase dirigente que demostró su rol en la emancipación, atrayendo a los pueblos indígenas americanos a partir de su identificación con el ideal indiano y el espíritu de la tierra: «nuestras muchedumbres lo aceptaron porque daba

una conciencia, un rumbo, una liberación, un orgullo y una esperanza al instinto territorial de los nativos. [...] Sentir el suelo propio y ese ideal amarlo y militarlo, eso fué lo que constituyó el segundo avatar de la conciencia indiana [sic]» (Rojas, 1986, p. 131).

En este sentido, resaltamos un elemento sustancial en la tesis de Rojas sobre «el tipo argentino»: la tierra o el *suelo*. Teniendo en cuenta los aportes de Dalmaroni (2000), ésta es razonada en un doble aspecto: a) como sustrato telúrico que engendra en sus habitantes una identificación o apego espiritual, hecho que da sentido a la emancipación y al indianismo como «defensa de lo propio»; b) como fundamento de la colectividad en cuanto tal, pues América, como se mencionó anteriormente, es tierra de inmigración. Y es que este doble aspecto se vincula, justamente, por el poder simbólico, irracional, espiritual del suelo argentino<sup>8</sup>:

la tierra —sostiene— plasma al pueblo en el espacio; el pueblo realiza en el tiempo una tradición, la cual, a su turno, crea una cultura —obviamente nacional— en el espíritu. Cada una de estas entidades le merece una esclarecedora consideración. A través de la emoción territorial, el suelo suscita un parentesco espiritual entre los indígenas y los hombres de raigambre europea: el cuasi mágico poder que le atribuye se insinúa en el «*Laus terrae*» con que, en reemplazo del socorrido «*Laus Deo*», cierra Rojas su *Blasón de Plata*. [...] Coherentemente, la tradición y la cultura son en buena medida mestizas pues, si bien los foráneos propenden a la hispanización de los naturales, éstos, a su vez, indianizan siquiera parcialmente a aquéllos. (Rípodas Ardanaz, 2007, pp. 147-148)

La tradición indiana es transmitida desde lo viviente de la tierra, pues la tierra indiana fue «nuestra cuna y nuestro *Blasón*», encontrándose en ella el origen y la continuidad de la tradición argentina. Las naciones no se conformaron a partir de la «pureza fisiológica de las razas» (Rojas, 1986, p. 108), sino que se fundaron en la emoción de la tierra y en la conciencia de su unidad espiritual, como se abordó en *La restauración nacionalista* y la función de la educación. En otras palabras, en la conciencia del pueblo habita la impregnación espiritual del suelo, un poderoso instinto territorial (Rojas, 1986). Y aquí la importancia de nuestro pasado indígena, nuestros antepasados espirituales, nuestro abuelo. Y frente aquellos que lo niegan, enfatiza Rojas, «nutramos nuestro espíritu con savia de nuestro suelo» (1986, p. 159).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

En el recorrido que realizamos sobre sus dos obras, notamos que Rojas considera a los indígenas como primitivos, sujetos del pasado y hasta sujetos ligados a la naturaleza más que a la civilización —como se puede ver en la relación entre los nombres y los lugares geográficos—. Incluso se manifiesta en la síntesis<sup>9</sup> o proceso de «mestizaje» que ofrece con «Eurindia», pues, aunque presente como equivalentes a ambas entidades, notamos que el indio está ligado a la pura tierra, está fusionado a ella volviéndose tan solo un sujeto simbólico carente de humanidad concreta o quizás, si el autor considera a la tierra ya no como símbolo sino como cosa o recurso natural. El indígena se vuelve tan solo un componente más, un objeto útil para la síntesis y para la explicación de un ser nacional. En este sentido, coincidimos con Rivara en cuando a que: «precisamente por ser continuidad de esa historia de reducciones es que la mestizofilia de Rojas incorpora lo indígena a un relato nacional, mas no a la nacionalidad real» (Rivara, 2020, s/p).

| 45

Otra observación sobre la cuestión de la integración identitaria es la omisión, la negación y la justificación de Rojas ante las masacres y la expoliación sufridas por los pueblos indígenas durante la colonia:

La daga y el arcabuz castellanos trajeron al servicio de la conquista más indios que el número de los heridos por ellos. La segunda Buenos Aires no se hubiera salvado, ni tantos guaraníes hubieran venido a servirla si no se decide a escarmentar a los querandíes en el Pago de la Matanza: la cabeza del bárbaro Tabobá fieramente cortada en la masacre por el sable de Enciso. Córdoba por los comechingones, el valle de Catamarca por los calchaquíes, Jujuy por los humahuacas, todas nuestras ciudades fueron alguna vez agredidas por los indios comarcanos, y aunque a veces por protestas contra la injusticia española, todas hubieran perecido, si el escarmiento no contiene la saña de los unos y de los otros, ligándoles para siempre en la obra de la nueva civilización. (Rojas, 1986, pp. 88-89)

No obstante, no debemos dejar de considerar el trabajo de Rojas en contexto; su prosa debatió contra los discursos intelectuales hegemónicos de principios del siglo XX que se encuadraban en el pensamiento sarmientino y que alzaban las banderas del positivismo biologicista. Su tesis integracionista, respondía a la «amenaza cultural» que suponían los inmigrantes; por ello su invitación a la argentinización. Y, si bien no escapa a los límites de un pensamiento oligárquico y occidental<sup>10</sup>, Rojas no es un racista como Sarmiento, o un promotor del genocidio como Roca (Rivara, 2020). De aquí que el autor considere importante afirmar la raíz indígena en la identidad nacional. Lo demuestra con sus

propuestas en la enseñanza de la historia indígena y en las lenguas quichuas y guaraníes como herramientas para la investigación histórica.

En cuanto a la lengua, si bien encontramos una firme defensa del castellano y de la importancia de una nación monolingüe como reacción a la «amenaza cosmopolita», no hemos observado si tal postura guarda relación con la presencia de lenguas indígenas. Este aspecto será muy tenido en cuenta para posteriores producciones, como también tendrá una importante consideración el análisis de otras dos grandes obras: *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata* (1917) y *Eurindia* (1924). Si observamos el rescate de vocablos indígenas considerados «bellos», como los nombres geográficos mencionados anteriormente, con el fin de construir o recrear un folclore que ayude a la construcción de la historia y de la tradición. Y destacamos el caso de la Escuela de Historia, donde afirma, frente a quienes sostienen lo contrario, que las lenguas indígenas —guaraní y quichua— no son lenguas muertas ya que son lenguas habladas en la Argentina de principios del 1900.

## Notas

1. Para ampliar esta discusión conceptual, pueden tomarse los aportes de Devoto, F. (2002) *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires, Siglo XXI; Svampa, M. (2006) *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires, Taurus; y Ferrás, G. (2017) *Ricardo Rojas: Nacionalismo, Inmigración y democracia*. Buenos Aires, EUDEBA.

2. «Hombres llegados de la mar misteriosa figuraban en casi todas las leyendas genésicas de las razas indianas» (Rojas, 1986, p. 67).

3. Rojas consideraba que el nacionalismo es la confluencia de tres formas de patriotismo: el instintivo, que se relaciona fuertemente a la tierra; el religioso, que abarca lo ético y lo económico; y el político. Ver Rojas (1909) *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*, pp. 39-41.

4. «Pero las ciudades o las divisiones administrativas de donde han de nacer después adjetivos patronímicos —como de Chaco, chaqueño— y con más razón los paisajes y los lugares agrestes, requieren nombres que favorezcan aquella derivación o que no perturben la pura emoción de la naturaleza. Para eso nada como los nombres primitivos e indígenas, que cuando son tradicionales constituyen un signo de persistencia histórica, y que en todo caso, guardan una emoción peculiar en su etimología descriptiva, en su son extraño,

en su origen a veces misterioso como la naturaleza que designan» (Rojas, 2011, p. 276).

5. «La acción del catolicismo y del idioma no fué tampoco radical en sus almas. La religión degeneró en una serie de prácticas fetichistas no muy diversas de sus primeros mitos y si los indios abandonaron con facilidad sus dialectos locales, no fué para adoptar el castellano, pues los evangelistas preferían para sus predicaciones el quichua en el interior y el guaraní en el litoral o sea las dos lenguas indígenas más completas y generalizadas en esta parte de América [sic]» (Rojas, 1986, p. 114).

6. Como mención, pero sin entrar en mayores profundizaciones, cabe aclarar que esta noción jerárquica sobre las lenguas es propia de la época y proveniente de una tradición de intelectuales misioneros que conciben al quechua, al guaraní y al mapudungun como lenguas mayores.

7. En la introducción a su libro *América Profunda*, Kusch elabora un par dicotómico que se ajusta al trabajado aquí: hedor-pulcritud. El filósofo nos cuenta que, al caminar por las calles del Cuzco, el «blanco» se encuentra con aquello que es irremediablemente adverso y antagónico: el indio, algún chiquillo andrajoso, una chola, una cultura que genera rechazo y descoloca, porque: «el hedor es un signo que no logramos entender, pero que expresa, de nuestra parte, un sentimiento especial, un estado emocional de aversión irremediable,

que en vano tratamos de disimular» (2000, p. 12). Frente a la adversidad, explica Kusch, igualmente siempre encontramos el remedio: «la categoría básica de nuestros buenos ciudadanos consiste en pensar que lo que no es ciudad, ni prócer, ni pulcritud no es más que un simple hedor susceptible de ser exterminado. Si el hedor de América es el niño lobo, el borracho de chicha, el indio rezador o el mendigo hediento, será cosa de internarlos, limpiar la calle e instalar baños públicos. La primera solución para los problemas de América apunta siempre a remediar la suciedad e implantar la pulcritud» (2000, p. 13).

8. Resulta interesante el puente que puede establecerse con la obra *Geocultura del hombre americano* (2000) de Rodolfo Kusch, también indigenista pero de otra generación, donde postula la importancia del suelo en el pensamiento y en la cultura: «La idea de un pensamiento resultante de una intersección entre lo geográfico y lo cultural conduce al problema filosófico de la incidencia del suelo en el pensamiento y abre, por consiguiente, esta pregunta: ¿Todo pensamiento sufre la gravedad del suelo, o es posible lograr un pensamiento que escape a toda gravitación?» (p. 255); y continúa: «Eso produce la cultura, como un modo peculiar de cultivo para hacer frente al contorno. La cultura es entonces un molde simbólico para la instalación de una vida. Este molde simbólico constituye el así llamado suelo. (...) El suelo no

hace a lo empírico como el Río de la Plata, sino a la función de moldear o, mejor de deformar, y en el fondo corromper la mera razón, sufre una ruptura y, por consiguiente, una deformación» (p. 257). Suelo, como deformación de lo absoluto, es para Kusch el elemento auténtico en el pensamiento americano, es lo indígena que se impone ante el racionalismo occidental, es aquello negado por la filosofía dado su carácter abstracto y universal, a lo Platón o Descartes, pero que no puede ser negado pues el pensamiento no escapa a la gravitación del suelo grávido.

9. Síntesis que consideramos emparentada desde una lectura conservadora de la dialéctica hegeliana, pues, el mestizaje da cuenta de una fusión donde los binarismos no conviven, sino que se disuelven, acordes a la intención homogeneizadora que consideraron necesaria los nacionalistas del 1900.

10. Es interesante pensar que Rojas es contemporáneo a Mariátegui, intelectual indigenista, que propuso a los académicos marxistas de la época que reflexionen sobre las categorías teóricas que utilizaban para interpretar la realidad peruana. En 1929 el sociólogo peruano postuló en su tesis segunda («El problema del indio») la construcción de un socialismo auténticamente peruano, que no fuera ni calco ni copia del socialismo europeo (Mariátegui, 2012).

## Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Artieda, T. L. (2015). *Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Bhabha, H. (2010). *Nación y Narración*. Siglo XXI.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bottarini, R. (2004). Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano. En Cucuzza, R. (Dir.) y Pineau, P. (Codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Miño y Dávila, pp. 75-105.
- Canal Feijóo, B. (1958). Sobre el americanismo de Ricardo Rojas. *Revista Iberoamericana*, xxiii (46), 221-226.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila.
- Dalmaroni, M. (2000). Los indios argentinos descienden de los barcos (Sobre *Blasón de plata* de Ricardo Rojas). *Orbis Tertius*, 4 (7).
- Ferrás, G. (2012). El «Indianismo», un término polémico a propósito de *Blasón de plata* de Ricardo Rojas. *Revista Pilquen*, xiv (15), 117-125.
- Kusch, R. G. (2000). *Geocultura del hombre americano*. En Kusch, R. *Obras Completas, tomo III*. Fundación Ross.
- Kusch, R. G. (2009). *América Profunda*. En Kusch, R. *Obras Completas, tomo II*. Fundación Ross.

Lagos, G. (2021). El nacionalismo de Ricardo Rojas en tiempos del centenario (1900-1916). *Revista Cuadernos*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Jujuy.

Linares, M. C. (2012). *Educación con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Luján, Argentina.

Mariátegui, J. C. (2012). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Gorla.

Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino*. Planeta.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.

Rípodas Ardanaz, D. (2007). Ricardo Rojas y la Historia. *Épocas. Revista de la Escuela de Historia*, (1), 145-152.

Rivara, L. (2020). Metáforas de la nación: indigenismo, mestizaje y telurismo en Ricardo Rojas. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 18 (70).

Rojas, R. (1909). *La restauración nacionalista. Informe sobre Educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Rojas, R. (1986). *Blasón de plata*. Biblioteca Nacional (Segunda edición).

Rojas, R. (2011). *La restauración Nacionalista: Informe sobre educación*. UNIPE.

Sarmiento, D. F. (2007). *Facundo, o, Civilización o Barbarie*. Gradifco.

Villoro, L. (1998). Del Estado homogéneo al Estado Plural. En *Estado Plural, pluralidad de culturas*, pp. 13-62. UNAM/Paidós.

Zea, L. (1998). *La filosofía americana como filosofía sin más*. Siglo XXI.

## ARTÍCULO

# La experiencia directiva en tiempo de virus: memoria para construir lo que sigue

**ANA CAVAGNERO** | Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Argentina  
anacavagnero@hotmail.com | ORCID: 0000-0001-5264-0649

| 49

**ROCÍO DALIO** | Instituto Superior Víctor Mercante, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Argentina  
rociodalio@gmail.com | ORCID: 0000-0003-1727-2013

**NILVER RAÚL PADILLA** | Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Argentina  
supervision.raul@gmail.com | ORCID: 0000-0002-5819-2215

Recepción: 30/9/2021. Aceptación: 30/3/2022

## Resumen

En esta producción describimos las formas organizativas de trabajo establecidas entre directivos y demás agentes educativos, identificamos los estilos de gestión predominantes en el contexto de educación remota y, por último, analizamos las formas de comunicación en el contexto educativo que surgieron en la pandemia.

El material de análisis está formado por un corpus relevado mediante una muestra no probabilística autogenerada a partir de una convocatoria abierta a directivos de escuelas de educación inicial, primaria y secundaria de los Departamentos General San Martín y Río Segundo de la Provincia de Córdoba. Se recabaron un total de 42 encuestas de las cuales 20 fueron respondidas por directivos de nivel primario, 13 de nivel secundario, 8 de nivel inicial y 1 sin referencia. Del total, el 92,9 % de los encuestados dirige instituciones de gestión pública y el 7,1 % de gestión privada.

De esto resultó que los principales cambios de formas de trabajo estuvieron dadas en el ámbito del gobierno institucional y del sistema relacional. Se identificó que el estilo de gestión predominante en el contexto de educación remota fue el de la gestión como gobierno. En el análisis de las formas de comunicación se pudo detectar el surgimiento de nuevas formas y la incorporación de dispositivos ajenos a la dinámica educativa.

**Palabras clave:** estilos de gestión, formas organizativas de trabajo, comunicación

## The Experience of Directors in Virus Times: a Report to Build what Follows

### **Abstract**

In this article we describe the organizational work forms established between directors and other educational agents, identify the predominant management styles in remote education, and finally analyze the forms of communication in the educational context that emerged in the pandemic.

The analyzed material comprises a corpus surveyed by a self-generated non-probabilistic sample from an open call to directors of initial, primary, and secondary schools of the General Department of San Martín and Río Segundo from the province of Córdoba. Forty-two surveys were collected; twenty were answered by directors at the primary level, thirteen at the secondary level, eight at the initial level and one without reference. Of the total, 92.9% of those surveyed direct public management institutions and 7.1% private management.

As a result, the main changes in work forms were given in the sphere of institutional government and the relational system. The predominant management style identified in the remote education context was the one which considers management as government. In the analysis of the forms of communication, it was possible to detect the emergence of new forms and the incorporation of devices unaffiliated to the educational dynamics.

**Keywords:** management styles, organizational work forms, communication

## **INTRODUCCIÓN**

El presente artículo refleja los resultados de la investigación titulada «La gestión educativa en escenarios de pandemia. Ser directivos hoy» que se enmarca dentro de los Programas Integrales Estratégicos Especiales sobre Problemáticas Actuales (PIEE)-2020 de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

La investigación tiene por objetivo describir los modos de gestión de los directivos de los niveles inicial, primario y secundario de instituciones de gestión pública y privada de los Dptos. Gral. San Martín y Río Segundo, Córdoba, Argentina, en contexto de pandemia. En este artículo se describen las formas organizativas de trabajo establecidas entre directivos y demás agentes educativos, se identifican los estilos de gestión predominantes en el contexto de educación remota y, por último, se analizan las formas de comunicación en el contexto educativo, entre diversos agentes, que surgieron en la pandemia.

El 17 de marzo de 2020 el Gobierno Nacional decretó con el plazo de un año, la emergencia pública en materia sanitaria en todo el país como consecuencia de la pandemia declarada por la OMS en relación con el COVID-19. El Estado Nacional bajo el decreto 287/2020 pone en marcha acciones políticas para cumplimentar las recomendaciones que dispongan las autoridades sanitarias en el marco de la emergencia de la situación epidemiológica. En concordancia con las medidas y recomendaciones que ha aplicado el Ministerio de Salud, con el objetivo de mitigar la propagación del virus COVID-19 y su impacto sanitario es que se determina bajo la Resolución 108/2020: la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional por catorce días corridos a partir del 16 de marzo de 2020. Medida que se prolongará, luego, para todo el ciclo lectivo 2020. Frente a este nuevo escenario educativo, con el deber e intención de garantizar el derecho a la educación de todas/os, el sistema educativo en su conjunto y los directivos que lo conforman se encontraron en la necesidad de reinventarse para brindar una respuesta acorde y de urgencia que permita la continuidad educativa. Las decisiones que los directivos tomaron, entonces, cobraron relevancia como fuente de conocimientos y guías para nuevas acciones.

## **LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN**

Este trabajo de investigación se define como descriptivo (Sabino, 1996), ya que se propone el conocimiento de un fenómeno utilizando criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto determinados comportamientos. Es importante señalar que las investigaciones descriptivas no se distinguen de las explicativas por un límite preciso. Efectivamente, si la descripción de un fenómeno es suficientemente completa, con relaciones entre sí de las variables utilizadas y si se emplean adecuados criterios teóricos para analizar los datos, estare-

mos en mejores condiciones de entenderlo, lo que supone llegar a una comprensión. Por otra parte, no se trata de efectuar generalizaciones abarcativas, sino de encontrar soluciones a problemáticas concretas y mostrar el camino mediante este diseño, a futuras investigaciones, propias o de los colegas.

Se trabajó con una muestra no probabilística autogenerada a partir de una convocatoria abierta a directivos de escuelas de educación inicial, primaria y secundaria del Departamento General San Martín y Río Segundo de la Provincia de Córdoba. La convocatoria se realizó mediante el envío del formulario por *WhatsApp* y e-mail. Los directivos accedieron así a un formulario virtual de Google que contaba con 20 preguntas de las cuales 5 habilitaban respuestas abiertas y 15 eran de selección múltiple.

Se recabaron un total de 42 encuestas de las cuales 20 fueron respondidas por directivos de nivel primario, 13 de nivel secundario, 8 de nivel inicial y 1 sin referencia. Del total, el 92,9% de los encuestados dirige instituciones de gestión pública y el 7,1% de gestión privada.

## ANTECEDENTES

A nivel internacional, retomamos el trabajo realizado por Rojas, O.; Martínez, M.; Riffo, R. (2020). El artículo emana de una investigación que tuvo como objetivo describir la gestión directiva con el estrés laboral de los docentes desde la pandemia COVID-19 en la Escuela San Ignacio de Viña del Mar, Región Valparaíso, Chile. Dicha investigación tiene un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y exploratorio. Los participantes fueron de 87 educadores de la institución referida, tomando una muestra censal por intención de la investigación. Los resultados indicaron que los docentes no establecen relaciones de colaboración con sus compañeros de trabajo mediante la conectividad y les hace falta considerar las habilidades y destrezas al momento de realizar la praxis educativa. Los hallazgos encontrados afirman que el gerente escolar no articula los recursos necesarios para el adecuado funcionamiento del organismo educativo. La situación de pandemia no tiene un impacto significativo en los resultados de percepción del estrés laboral. Esto puede explicarse en el esfuerzo que implica para los educadores realizar su labor pedagógica.

Por otra parte, recogemos como antecedente valioso, el trabajo final de grado de Veronica Gomez (2013) donde se describe acerca de la incidencia de los estilos de gestión del equipo de gestión escolar en el clima institucional, desde el punto de vista de los directivos y docentes de una escuela de nivel secundario. La recolección de datos se realizó en base a entrevistas a los directivos y docentes de la institución seleccionada, se trata de un estudio de caso. Los primeros resultados permiten identificar que existen aspectos relevantes relacionados al estilo de gestión escolar que condicionan el clima en la institución; entre ellos se encuentran la organización, claridad de normas y funciones, lide-

razgo, delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo y los procesos comunicativos. Asimismo, las relaciones entre el equipo de conducción, docentes, padres y alumnos, son elementos clave del clima institucional. Muestra algunas congruencias y discontinuidades entre directivos y docentes, respecto a sus percepciones sobre la incidencia del estilo de gestión escolar en el clima institucional. Su contenido nos permite pensar y utilizar algunos de los conceptos teóricos abordados en clave comparativa, puntualmente lo relacionado con las formas organizativas del trabajo, ya que dicha investigación se realizó en un contexto sin pandemia.

| 53

Por último, a nivel provincial se torna importante el artículo de Abrate, L., Lopez, M. y Gomez, S. (2022), donde se comparten algunos avances en lo relativo a aspectos teóricos y metodológicos surgidos en el marco de una investigación que hace foco en las problemáticas derivadas de la gestación e implementación de experiencias alternativas en escuelas secundarias de Córdoba en vinculación con el gobierno y la gestión directiva. En el trabajo se abordan las características que asume el ejercicio de la autoridad pedagógica desde la gestión directiva ante la implementación de una experiencia alternativa en la escuela secundaria u otras instituciones educativas que trabajan con jóvenes, tensionados con lo acontecido desde las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO). La metodología es de corte cualitativo, en un trabajo con tres instituciones de nivel secundario, y ha debido adaptarse a los desafíos de llevarla a cabo mediante la virtualidad.

## **NOTAS SOBRE ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Schein (1988) define una organización como la coordinación planificada de las actividades de un grupo de personas para procurar el logro de un objetivo o propósito explícito y común, a través de la división del trabajo y funciones y a través de una jerarquía de autoridad y responsabilidad. Las instituciones escolares (IE) se corresponden con esta definición ya que persiguen un objetivo socialmente determinado, en base a un funcionamiento sobre una estructura jerarquizada. Para Burns y Stalker (1961) la estructura es un proceso en sí mismo importante en las organizaciones, ya que permite que éstas se mantengan unidas y determinen su propio destino.

Como primera categorización se pueden clasificar a las organizaciones según el grado de solidez de su estructura. La organización formal surge de un andamiaje de roles que son ocupados por individuos que se comportan de acuerdo con unas normas preestablecidas, como por ejemplo la organización escolar en general. El ámbito informal surge o se orienta, según las tareas a realizar, como por ejemplo el grupo que forman los profesores de un mismo curso.

Las IE se desarrollan en base a una estructura formal ya que ésta es producto de toma de decisiones explícitas y tiene una naturaleza prescriptiva.

La estructura formal supone para López Moreno (1995) un patrón de relaciones entre los miembros de la organización (autoridad, comunicación, trabajo); que se define deliberadamente por parte de la dirección, con normas, reglas, procedimientos; busca la consecución de unos objetivos marcados y tiene división de funciones.

Gairín y Darder (2002) alertan de que más allá de la consideración de los centros educativos como sistemas abiertos, sociales y comunicativos, el análisis organizativo debe de considerar las diferencias entre la organización formal y la informal, la primera basada en el grupo secundario y la segunda en el grupo primario, a la vez que recalca que existe una gran dificultad en la gestión de los centros educativos, derivada tanto de la naturaleza de los fines que asumen, como de la peculiaridad de la organización y la falta de tiempo para la gestión.

Las escuelas son organizaciones que están reguladas por el Estado a través de un conjunto de normas, leyes, resoluciones, memorándum y otros textos derivados de las políticas educativas de órbitas nacional y provincial que orientan su funcionamiento cotidiano y a la vez marcan su pertenencia a un sistema mayor, el sistema educativo. Es así que, en la dimensión organizacional de las escuelas encontramos elementos comunes a todas, por su pertenencia a un sistema y a una autoridad común, pero también hay reglas y modos de la dimensión organizativa que son particulares en cada escuela. Éstas están vinculadas a ciertos márgenes de libertad y autonomía que construyen los actores en las escuelas que significan decisiones respecto a proyectos pedagógicos, a su vinculación con la comunidad, a los acuerdos de convivencia y demás factores internos y contextuales, entre otras formas singulares que asumen las escuelas.

Desde el enfoque interpretativo organizacional se postula la idea de que los significados subjetivos y consensuados que configuran la realidad social son el elemento prioritario cuando se pretende estudiar a las escuelas como organizaciones. Plantea que las organizaciones no se rigen ni estructuran por leyes universales, sino que son «artefactos culturales» que dependen del significado subjetivo, de la intención e interacción de los sujetos que forman parte de ellas (González, 1994). Este enfoque se asienta sobre la premisa que el significado de las cosas no es algo que venga *a priori*, sino que se deriva de la interpretación y procesos interpretativos desarrollados *in situ*.

Desde esta perspectiva se propone hablar de *acción organizadora* entendiendo por ello los modos de interpretación común, los significados compartidos —en relación con objetos, personas, acontecimientos— que hacen posible que los miembros de la organización disfruten de un sentido de comunalidad de experiencia, lo cual facilitará la acción coordinada y legitimar las acciones cotidianas. Así pues, la organización son las personas y existe cuando éstas llegan a establecer y compartir modos de interpretación y acción rutinizada y van desarrollando nuevas interpretaciones ante acontecimientos nuevos que les posibilitan sostener la actividad organizada (González, 1994).

En ese caso, se tomará como centro la función de dirección para analizar cómo se modificó la forma de trabajo de ésta con los demás actores educativos seleccionados. A saber: con las autoridades, con los pares del equipo de dirección y con los docentes.

## **LAS FORMAS DEL TRABAJO EN LAS ESCUELAS**

Para elaborar el análisis del cambio en las formas de trabajo dentro de la institución se recurre, no a los componentes «duros» sino, a los ámbitos o áreas de actividad. Según Antúnez (2004) existen cinco grandes ámbitos: académico; gobierno institucional; administrativo; recursos humanos; y de servicios.

En el ámbito académico se reúnen las acciones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos didácticos, como son las decisiones y prácticas relativas a la selección y organización de los contenidos, la evaluación, los métodos docentes y los materiales de uso didáctico. El ámbito de gobierno institucional agrupa acciones que tienen que ver con la gestión interna (Procesos institucionales de toma de decisiones en la escuela, la elaboración y el desarrollo de dispositivos para la comunicación interna, los sistemas y métodos de trabajo de los órganos de dirección, entre otros); y externa (relaciones con la administración educativa, la administración local, las asociaciones de padres de familia, las instituciones de formación permanente de los profesores, las entidades y los profesionales de apoyo externo a la escuela, las demás escuelas del entorno próximo y el mundo laboral). El ámbito administrativo incluye las tareas relativas a la administración de los recursos materiales y manejo de la información escrita. El ámbito de los recursos humanos y del sistema relacional agrupa las tareas que se llevan a cabo con el fin de responder a aspectos relativos a las relaciones interpersonales como la negociación, la resolución de conflictos, la regulación de la convivencia, la administración de recursos humanos, su formación y desarrollo personal y profesional, y la motivación de los miembros del equipo docente. El ámbito de los servicios incluye las acciones relativas a la organización y el funcionamiento de las prestaciones como por ejemplo el servicio de orientación, de biblioteca, cooperativa, comedor, transporte escolar, residencia (Antúnez, 2004).

En este caso, las mayores modificaciones de formas de trabajo estuvieron dadas en el ámbito del gobierno institucional y del sistema relacional. Aunque el resto de los ámbitos también se vieron comprensiblemente afectados debido a la migración al sistema virtual.

En el ámbito del gobierno institucional, tanto la gestión externa como la interna se vieron afectadas, aunque esta última fue la que mayores demandas debió enfrentar. Teniendo en cuenta la estructura organizativa de la institución, la dirección debió modificar las formas de trabajo y de comunicación tanto

con su nivel superordinado (autoridades), con su mismo nivel (equipo directivo) y con su nivel subordinado (docentes).

Con respecto al trabajo con las autoridades, de los 42 docentes encuestados, el 71,4% reconoce que recibió apoyo permanente de las autoridades. En este sentido, el 52,4% identifica que las comunicaciones fueron claras y precisas y un 11,9% que fueron confusas. Esto evidencia que el apoyo estuvo dado desde el ámbito relacional ya que si bien la gestión externa, es decir las comunicaciones administrativas, contó con deficiencias, finalmente se reconoce que las autoridades estuvieron presentes. El 50% registra que se propuso el trabajo con otras instituciones. Aunque solo el 28,6% reconoce la conformación de equipos entre directivos de las escuelas. Esto manifiesta el desfase entre lo propuesto desde el nivel de las autoridades y lo que ocurrió realmente en el contexto próximo de cada institución. En cuanto a las reuniones coordinadas con autoridades, el 66,7% identifica la solicitud de información sobre la marcha como principal requerimiento.

La socialización de experiencias; la presentación de evidencias de trabajo y la resolución de problemas puntuales fueron los objetivos principales de las reuniones. La comunicación con los estudiantes (23,8%) y con las familias (19%) resultaron temas tratados casi marginalmente. Esto muestra que las reuniones se produjeron con el objetivo principal de control de garantía de la continuidad pedagógica más allá de las modificaciones de gestión interna que haya tenido que ir realizando cada directivo.

Ligado principalmente al ámbito del sistema relacional, la mayor parte de los directivos encuestados considera que se sostuvo el trabajo en equipo (85,4%). En este sentido expresan que hubo compromiso institucional de todos (53,7%) o la mayoría (43,9%) de los docentes. Por el contrario, una minoría identifica que hubo que abordar resistencias.

## **GESTIÓN: DIVERSOS SENTIDOS EN UNA SOLA PALABRA**

Cuando indagamos la teoría relacionada con la gestión escolar encontramos tres grandes campos, tres modos posibles de entender la gestión de las instituciones educativas, que fueron configurándose desde diferentes perspectivas teóricas e históricas.

Por un lado, encontramos la perspectiva que entiende a la gestión como administración, una de las formas de considerar a los directivos de las escuelas es como administradores. Esta manera de entender la gestión responde al paradigma denominado por algunos autores como administrativo. Desde esta concepción, las acciones del director son consideradas como actos propios del ámbito administrativo y no del específicamente pedagógico (Marturet, 2010).

Por otra parte, se presenta la idea de gestión como liderazgo, surge en la década de 1990 y aparece como un nuevo modo de concebir la gestión. Junto

con este, la palabra *management* «salta» del ámbito empresarial al educativo. De este modo, un buen director es aquel capaz de optimizar el servicio, en nuestro caso, el educativo. Se requiere ser competente para construir escuelas eficaces, capaces de satisfacer las demandas que recibe. El líder es quien debe conducir la institución teniendo metas y objetivos claros para lograr la excelencia. Este tipo de gestión requiere «prácticas de liderazgo que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación» (Marturet, 2010, p. 2013).

| 57

Por último, encontramos la idea de la gestión como gobierno, desde el enfoque situacional que propone abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano escolar, no solamente desde un repertorio de recursos y estrategias preexistentes, sino desde la posibilidad de la creación a partir del pensamiento acerca de situaciones, problemáticas y desafíos que se presentan, en cada contexto. Admitir la duda, la pregunta, la incertidumbre, para dar lugar a lo inédito. Se trata de asumir otra posición ética frente a lo que ocurre en las escuelas. Desde esta perspectiva se propone recuperar la dimensión política de la conducción de la institución, entendida como una práctica política/pedagógica. El rol del directivo sería la articulación de políticas, el tejido de entramados para crear condiciones de aprendizaje (Marturet, 2010).

Con respecto a las formas de trabajo establecidas en pandemia por parte del equipo directivo, el 65,9% recalca que se trabajó en equipo, tanto con los docentes de su institución como con las autoridades superiores, supervisores. Este dato se relaciona con la postura de un directivo líder de un equipo, vinculado con la perspectiva de la gestión como liderazgo. Los directivos hacen referencia a que también aumentó el trabajo con otros actores institucionales como lo es la familia de los estudiantes. Se hace mención a la mayor comunicación que logró establecerse con los estudiantes, por lo que se puede pensar en un directivo que entiende la gestión como aquella que habilita, acompaña e involucra a todos los agentes educativos en dicho proceso.

Otro de los datos que nos lleva a pensar en la línea antes mencionada, es la interpretación que los directivos realizan sobre la política educativa emanada por los organismos ministeriales en el contexto de pandemia. Dicha interpretación los posiciona como sujetos políticos ya que identifican que los principios que sostienen a las políticas son: la continuidad del vínculo pedagógico, el derecho a la educación y el cuidado de la comunidad. Pero, por otra parte, también expresan las demandas situacionales, de cada contexto y de cada institución, a las que la política no otorgó respuesta. Allí hay análisis situado de la realidad institucional que deben gestionar.

Por último, cuando se les consultó sobre las características de las decisiones que debieron tomar en el contexto de educación remota, expresan que las mismas fueron «acordes a la realidad», «contextualizadas» y «situadas». Esto

nos da la posibilidad de interpretar que se desarrollaron estilos de gestión que se alejan de lo netamente administrativo y que se acercan al estilo de gestión como gobierno; donde se parte de un análisis institucional, admitiendo la incertidumbre que el contexto excepcional de pandemia impuso.

## LA ORGANIZACIÓN ES COMUNICACIÓN

La organización no es algo que tiene comunicación dentro, sino que más bien la organización está hecha de comunicación. La organización en sí misma es un fenómeno comunicacional; donde no hay comunicación, no hay organización. Aunque no toda comunicación organice, no hay organización si no hay comunicación (Gore, 2005). La actualización de formas instaladas previamente a la pandemia adquiere notoriedad ante la necesidad imperiosa de dinamizar la interacción comunicativa que reconfigura identidades en momentos donde la otredad no está cotidianamente cercana en el encuentro. Es una organización no vinculada a la territorialidad diaria que demanda mayor esfuerzo y creatividad no solo en la búsqueda de recursos sino en la potenciación de los mensajes, en su precisión respecto de los destinatarios y en la interacción para entretejer la inédita trama institucional. La comunicación hace a la organización y de allí a la institución.

El 78,6% de los directivos encuestados reconoce que tanto ellos como los docentes tuvieron que aprender a trabajar con nuevas herramientas tecnológicas. Por otra parte, el 78,6% de los directivos encuestados sostuvo que tuvieron que promover nuevos modos de comunicación con los estudiantes (78,6%) y, en esta línea, promover nuevas formas de comunicación con los padres (50%).

Con respecto a los medios de comunicación que utilizaron los directivos para coordinar las formas de trabajo con sus docentes, de una pregunta con respuestas múltiples, un 95,2% de los encuestados utilizó *WhatsApp*, un 90,5% plataformas de videoconferencia, un 54,8% correo electrónico y un 38,1% llamada telefónica. Para la comunicación con las autoridades, en coincidencia, un 90,5% reconoce el uso de *WhatsApp*, un 88,1% plataformas de videoconferencia y un 78,6% correo electrónico. Para la comunicación con las familias y los estudiantes se sostuvo que el *WhatsApp* también funcionó para el 97,6% de los directivos, seguido de un 59,5% de utilización de llamadas telefónicas y un 35,7% de plataformas de videoconferencia.

Esto da cuenta de cómo los dispositivos y herramientas que, hasta antes de la pandemia, se encontraban extranjeros a la dinámica escolar, y más ligados al uso informal, se volvieron predominantes ante el contexto de educación remota de emergencia. En este sentido, de acuerdo al Observatorio Argentinos por la Educación, la extensión de la escolaridad remota despertó una mayor preocupación desde las escuelas acerca de las condiciones emocionales y de cuidado de los alumnos por lo que se reforzaron las vías de comunicación.

Docentes y especialistas coincidieron en que la aplicación *WhatsApp* no solo resultó imprescindible para continuar con la educación en la pandemia, sino que su uso quedó instalado como una herramienta más para dar clases en la combinación entre la virtualidad y la presencialidad en las aulas que se está dando en el inicio del ciclo lectivo (Hojman, 2020). No sin contradicciones, esto resulta un cambio paradigmático en la dinámica comunicacional de las escuelas.

## CONCLUSIONES

La investigación tuvo por objetivo describir los modos de gestión de los directivos de los niveles inicial, primario y secundario de instituciones de gestión pública y privada de los Dptos. Gral. San Martín y Río Segundo, Córdoba, Argentina, en contexto de pandemia. En este artículo se centró la atención en describir las formas organizativas de trabajo establecidas entre directivos y demás agentes educativos.

De esto resultó que los principales cambios de formas de trabajo estuvieron dados en el ámbito del gobierno institucional y del sistema relacional, aunque el resto de los ámbitos también se vieron comprensiblemente afectados debido a la migración al sistema virtual. Se identificó que el estilo de gestión predominante en el contexto de educación remota fue el de la gestión como gobierno, con directivos que generan y sostienen el trabajo en equipo con los diferentes miembros de la comunidad educativa y que además logran tomar decisiones en función de su realidad institucional.

Por último, a partir del análisis de las formas de comunicación en el contexto de educación remota de emergencia, se pudo detectar el surgimiento de nuevas formas y la incorporación de dispositivos como *WhatsApp* o plataformas de videoconferencia que se encontraban utilizadas de manera informal y marginal en el mundo educativo hasta ese momento. Esto nos abre el panorama para continuar preguntándonos, ¿cristalizará una memoria del colectivo de directores que permita sostener los aprendizajes en la trayectoria prepandemia, de la evolución misma del trabajo en contextos pandémicos que se fue secuenciando al ritmo de los indicadores sanitarios y que se proyecta en el universo escolar de la postpandemia? De no ser así, cabe preguntarse si no será necesario que se geste desde las decisiones políticas una habilitación de procesos reflexivos profundos, sistémicos y sistemáticos para no caer en la creencia de que la «nueva normalidad» es volver a un ser, estar y hacer del gobierno escolar como si nada hubiese pasado. La investigación en educación tiene mucho para indagar y para no perder tampoco el mismo hilo de interrogantes que aparecen respecto de la tarea de las autoridades de las escuelas. Se presenta un gran reto, una buena oportunidad y una inmensa responsabilidad para los peatones del sistema educativo.

## Referencias bibliográficas

- Abrate, L., Lopez, M. E., y Gomez, S. M. (2022). La gestión directiva, la autoridad pedagógica y las experiencias alternativas en tiempos de pandemia. Una investigación en curso. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (5). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/5283>
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Benitez Larghi, S. (2020). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina. *Revista Latam Digital*.
- Brener, G. (2020). Continuidad pedagógica o pedagogía de la continuidad. *Revista América Latina en movimiento*. <https://www.alainet.org/es/articulo/205856>
- Burns, T. y Staler, G. M. (1961). *The management of Innovation*. Tavistock.
- Cantón Mayo, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 17, pp. 139-165. Universidad de Zaragoza.
- Cardini, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia/>
- CEPAL (2020). *Necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa* (Brasil), 15, 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860086>
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE editorial. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/politicas-educativas/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problematicas-en-iberoamerica-detail>
- Gairín Sallán, J. y Darder, P. (1995). *Estrategias e instrumentos para la organización de centros educativos*. Editorial Praxis.
- González, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En: Escudero, J. y González, M. T. (Eds.), *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones Pedagógicas.
- Gore, E. (2005). *El Director de escuela como gestor del cambio*. Conferencia en la Universidad de San Andrés.
- Hojman, I. (2021). *La pandemia instaló a WhatsApp como herramienta clave para dar clases*. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/774-la-pandemia-instalo-a-whatsapp-como-herramienta-clave-para-dar-clases>
- Isaías, M. (2020). *Hasta que vuelvan los abrazos. Cómo se transformó el trabajo docente durante la pandemia*. <https://www.elciudadanoweb.com/>
- Itkin, S. (2004). Entrevista a Graciela Frigerio: De la gestión al gobierno escolar. En *Revista Novedades Educativas* N.º 159.
- López Moreno, M.J. (1995). *Organización y dirección de empresas*. COPYCOM.
- Martínez, M., Rojas, O., y Riffo, R. (2020). Gestión Directiva y Estrés Laboral del Personal Docente: Mirada desde la Pandemia COVID-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24 (3), 1226-1241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766245003>
- Marturet, M. y otros (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Marturet, M. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Nicastro, S. y otros (2016). *La educación como institución y las organizaciones educativas como contextos de acción*. Módulo: La gestión institucional en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Córdoba: ISEP.

Observatorio Argentinos por la Educación (2021). Cambios en las prácticas pedagógicas y hábitos durante el aislamiento. [https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu\\_Cambios\\_pedagogicos\\_habitos.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Cambios_pedagogicos_habitos.pdf)

Paredes, S. (2019). *La conducción educativa y la gestión pedagógica institucional*. Seminario de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Puget, J. (2002). Qué difícil es pensar incertidumbre y perplejidad. En *Revista Psicoanálisis*. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Editorial Lumen/Humanitas.

Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Plaza y Janés.

Terigi F. (2018). *La función directiva y el currículum*. Especialización Docente de Nivel Superior en Conducción y Gestión Educativa. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

## ARTÍCULO

# De la «inutilidad» de los ayudantes y sub-preceptores para enseñar a leer. Hacia la normalización de la enseñanza de la lectura en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires (1880-1900)

| 62

ROBERTA PAULA SPREGELBURD | Universidad Nacional de Luján. Argentina  
paulaspreg@gmail.com | ORCID: 0000-0002-6761-0597

Recepción: 16/11/21. Aceptación: 22/4/22

## Resumen

El período que abarca la segunda mitad del siglo XIX estuvo atravesado por profundas modificaciones en la cultura escrita en el mundo occidental. Como parte de ese proceso, en Argentina se experimentó una nueva valoración de la alfabetización a fin de lograr homogeneidad cultural y constituir una nación. Las maestras y maestros fueron las y los encargados de cumplir con esta «misión», por ello podemos considerarlos agentes significativos en estas transformaciones.

Sin embargo, los enseñantes no constituían un cuerpo homogéneo ni exento de conflictos. Por el contrario, frecuentemente los inspectores que visitaban las escuelas expresaban su disconformidad con el trabajo de ayudantes y sub-preceptores, a quienes en ocasiones calificaron como «inexpertos» e «inútiles».

En este artículo —que se concentra en la ciudad de Buenos Aires en las dos últimas décadas del siglo XIX— intentamos ubicar esta problemática en el contexto de una transformación radical del sistema escolar porteño, enmarcado a su vez en profundos cambios sociales, demográficos y materiales.

Desde el punto de vista pedagógico, se estaban transformando las concepciones y prácticas implicadas en los actos de «enseñar» y de «leer». Todo ello volvía obsoletas las viejas prácticas pedagógicas y colocaban al personal no titulado en una posición alejada de las recomendaciones sostenidas por directores e inspectores.

Utilizamos como fuentes principales los informes de los inspectores, dado que nos permiten conocer aspectos de las prácticas pedagógicas de enseñanza en las que intervenían ayudantes, maestros e inspectores desde concepciones

no siempre compartidas. Estos informes constituyen una fuente privilegiada para analizar dichas prácticas, aunque tamizadas por la visión de los supervisores (profesionales, portadores de ideología y de determinadas concepciones políticas y pedagógicas) que —en general— abogaban por erradicar procedimientos que consideraban anticuados y contraproducentes por parte de sub-preceptores y ayudantes.

**Palabras clave:** historia de la cultura escrita, historia de la cultura escolar, enseñantes

## About the “Uselessness” of the Assistants and Sub-tutors on Teaching Reading. Towards the Normalization of Teaching Reading in Schools in Buenos Aires (1880-1900)

| 64

### **Abstract**

On the second half of the nineteenth century important changes were made in western written culture, including a new value given to literacy in order to achieve cultural homogeneity and constitute a nation. The teachers were the ones charged with fulfilling this “mission”, therefore we can consider them significant agents in these transformations.

However, these agents did not constitute a homogeneous entity, free of conflict. In fact, complaints from school inspectors were often received, in which assistants and sub-tutors were deemed inexperienced and their performances, underwhelming.

In this article we try to contextualize the radical transformation of the educational system in the city of Buenos Aires, at a time of profound change from a social, demographic and material perspective.

From the pedagogical point of view, the conceptions and practices involved in the acts of “teaching” and “reading” were also being transformed. All of this made the old pedagogical practices obsolete and placed the personnel without formal studies far from the pedagogic recommendations of both the directors and inspectors.

Our main sources are reports of the inspectors who visited the schools, since they allow us to know aspects of the pedagogical teaching practices in which assistants, teachers and inspectors intervened; with perspectives not always shared. These reports are a primary source for the analysis of these practices, although they are filtered by the vision of supervisors (professionals, bearers of ideology and of certain political and pedagogical conceptions) who—in general—advocated for eradicating sub-tutors and assistants’ practices that many of them considered outdated.

**Keywords:** history of written culture, history of school culture, teachers

## INTRODUCCIÓN

El período que abarca la segunda mitad del siglo XIX estuvo atravesado por profundas modificaciones en la cultura escrita en el espacio eurooccidental, entre ellas, una nueva valoración de la alfabetización ligada a la organización de los Estados Nacionales liberales. La alfabetización masiva constituía un factor de legitimización del orden político (aun cuando los sistemas de representación eran restringidos) y de cohesión social imprescindible para lograr homogeneidad cultural. Estas concepciones se materializaron en políticas tendientes a incrementar los niveles de alfabetización, basadas prioritariamente en la obligatoriedad de la escuela primaria y en la asignación a esta institución de la función de enseñar a leer y escribir, lo que indujo a un proceso de escolarización de estos saberes.

| 65

En Argentina se manifestaron también estas transformaciones, atravesadas por las particularidades del proceso de conformación del Estado Nacional y por las necesidades de homogenización cultural y política acarreadas por la inmigración.

Dicha escolarización consistió en un doble proceso: el primero implicó la concentración de prácticas sociales, como la lectura y la escritura, en una institución prioritaria —la escuela primaria—. El segundo proceso al que nos referimos es la generación de discursos y prácticas propias y específicas de esta institución, es decir, de una cultura escolar.

Las maestras y maestros fueron las y los encargados de cumplir con la tarea de enseñar a leer y escribir, por ello podemos considerarlos agentes significativos en las transformaciones operadas en la cultura escrita a partir de su tarea pedagógica. Ellas y ellos no constituían un cuerpo homogéneo ni su vinculación con la cultura escrita contemporánea puede visualizarse como uniforme. El sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires (convertida en Capital Federal en 1880) contrató personal con diferentes trayectorias previas, los clasificó y les asignó responsabilidades diferenciadas según sus niveles de formación y experiencia.

Nuestro interés se centra en analizar el papel que tuvieron las y los enseñantes como agentes de inclusión en la cultura escrita del período, partiendo del supuesto de que su tarea pedagógica estaba atravesada por su propia vinculación con dicha cultura. Para aproximarnos a esta cuestión intentaremos reconstruir las concepciones y prácticas de los sujetos que encarnaron las acciones dentro de las escuelas de la ciudad entre 1880 y 1900<sup>1</sup>, y que delinearón en forma concreta la constitución del cuerpo de enseñantes y, en particular, el proceso de enseñanza de la lectura.

En este artículo nos concentraremos en aquellas y aquellos enseñantes que tenían menores niveles de instrucción y que fueron objeto de numerosas descalificaciones en el desarrollo de su trabajo. La formación de maestras y maestros durante la segunda mitad del siglo XIX fue estudiada desde distintas perspectivas y existe un cúmulo importante de investigaciones (Tedesco,

1982; Puiggrós, 1990; Yannoulas, 1996; Alliaud, 2007; Lionetti, 2007; Fiorucchi, 2014; entre otros); sin embargo, han recibido menos atención quienes ejercían la enseñanza sin haber pasado por una formación institucionalizada.

Tomaremos como fuentes principales los informes de los inspectores que visitaban las escuelas, dado que nos permiten conocer aspectos de las prácticas pedagógicas de enseñanza en las que intervenían ayudantes, maestros e inspectores desde concepciones no siempre compartidas. Estos informes constituyen una fuente privilegiada para analizar dichas prácticas, aunque tamizadas por la visión de los supervisores (profesionales, portadores de ideología y de determinadas concepciones políticas y pedagógicas) que —en general— abogaban por erradicar prácticas que muchos de ellos consideraban anticuadas y contraproducentes por parte de sub-preceptores y ayudantes. Así, como veremos, muchos inspectores atribuían a su mala preparación las dificultades en el progreso educativo, aislando este factor del contexto social de la época.

Nuestro análisis se inscribe en el giro historiográfico que se produjo dentro del campo de la Historia de la Educación a lo largo de las tres últimas décadas, que ha desplazado el foco de atención —anteriormente situado en la legislación y los aspectos normativos— hacia el interior de las instituciones escolares y la cultura escolar (Julia, 1995; Viñao Frago, 2002; Chartier, 2004, Escolano Benito, 2017). Asimismo, asumimos ciertas prevenciones planteadas por Antonio Viñao Frago (2002) y por Rubén Cucuzza (2011) acerca de los estudios sobre la cultura escolar que olvidan o minimizan sus relaciones con los contextos históricos.

Con respecto al concepto de cultura escrita, apelaremos aquí a la siguiente definición elaborada dentro del programa de investigación «HISTELEA Historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura» desarrollado en la Universidad Nacional de Luján:

Entendemos por cultura escrita a las prácticas sociales relacionadas con los procesos de lectura, escritura, o ambas y sus representaciones, prácticas que están situadas en variedad de contextos (hogar, escuela, trabajo, iglesia, comunidad, etc.) y la manera particular en que ellas se relacionan con procesos históricos determinados (político-económico-sociales). Por ser prácticas sociales, involucran relaciones de poder entre sujetos, grupos, instituciones y a los soportes de lo escrito, en cuanto a las maneras de producción, circulación, transmisión, imposición y apropiación de esa cultura. A su vez, las prácticas están enmarcadas en principios epistemológicos e ideológicos construidos socialmente que legitiman los discursos. (Linares, 2013)<sup>2</sup>

## **CULTURA ESCRITA Y CULTURA ESCOLAR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES A FINES DEL SIGLO XIX**

Tomaremos como punto de partida para nuestro análisis algunas frases consignadas en los informes que elevaban los inspectores a las autoridades educativas, y que dan cuenta de discursos orientados a la culpabilización de la que eran objeto los ayudantes por su supuesta ineptitud, inexperiencia y desconocimiento pedagógico. Veamos algunos pocos ejemplos:

Mal organizada está la Escuela Infantil (...) *Y esta mala organización es debida a la ineptitud de subpreceptoras y ayudantes*<sup>3</sup>. (Diez Mori, 1889, p. 486)

Lo primero que sorprende y desagrada al examinar nuestras Escuelas es el abandono en que se hallan los Grados infantiles, la triste situación de esos pequeños niños aglomerados en un local incómodo privados de los juegos educativos que distraen al par que instruyen y *sometidos por lo general á un Ayudante inesperto, que desconoce los métodos y procedimientos de la enseñanza*. El Inspector D. Raul Legout ha dicho con gracia y acierto: *«Que vale mas un maestro sério y bien rentado que dos ó tres tirones y mal pagados Ayudantes... que no ayudan para maldita la cosa [sic]»*. (Martín y Herrera y Méndez, 1884, p. 498)<sup>4</sup>

Las frases citadas —solo una muestra de otras que van en el mismo sentido— son elocuentes acerca de la consideración que recibían los ayudantes que se desempeñaban en las escuelas. Sin embargo, en nuestra interpretación no debemos adoptar una lectura atemporal y acrítica de esas expresiones, sino que tenemos que situarlas en el contexto en que fueron formuladas. Para ello, debemos remitirnos a la etapa inmediatamente posterior a la nacionalización de la ciudad de Buenos Aires, que pasó a ser Capital Federal en 1880. Este acontecimiento político originó el proceso de constitución de un sistema educativo propio, tanto desde el punto de vista legal (su resultado fue la sanción de la Ley 1420) como material. Ello coincidía con un período de profunda transformación asociado al modelo de desarrollo agroexportador, con la ciudad Buenos Aires como centro económico y político del país.

Este espacio urbano atravesó una metamorfosis social, demográfica y urbanística sin precedentes a partir de la integración de la Argentina al mercado internacional como proveedora de alimentos y materias primas de origen agrícola. Así, el censo de 1869 contabilizaba 177787 habitantes mientras que el de 1914 arroja la impresionante cifra de 1575814 (Boudé, 1977, p. 142), lo que evidencia un ritmo de crecimiento excepcional debido en gran parte a la inmigración. La procedencia diversa de estos inmigrantes producía una enorme heterogeneidad lingüística y cultural: italianos, españoles, franceses, ingleses,

rusos, polacos, sirios, alemanes del Volga, entre otras nacionalidades, habitaban la ciudad de paso hacia el interior o establemente, según los casos.

La fisonomía urbana se había visto rápidamente alterada por la reconstrucción del puerto (sitio clave para el modelo económico que se consolidaba), el ensanchamiento y pavimentación de algunas de las calles principales y la construcción de grandes edificios destinados al comercio, servicios y cultura que exhibían monumentalidad y generaban una imagen de progreso. La expansión del sistema educativo era visto por las elites políticas también como parte de este proceso, aunque solo algunas pocas construcciones escolares modelo reflejaban esta exhibición de grandeza a través de sus edificios: eran las «escuelas palacio» por sus dimensiones y calidad de los materiales empleados.

Por otro lado, el déficit habitacional generado por el aumento demográfico se tornaba un problema acuciante, insuficientemente resuelto por el alojamiento en casas compartidas —los llamados peyorativamente «conventillos»— cuyas condiciones eran deplorables. De la misma manera existía una gran carencia de edificios escolares; la mayoría de las escuelas funcionaban en locales no construidos especialmente para este uso, generalmente alquilados, lo que redundaba en espacios inapropiados para el tipo de organización pedagógica que se intentaba establecer a partir de la adopción de la escuela graduada, según la cual cada clase debía funcionar en un aula propia. Justamente el problema edilicio pasó a ser uno de los mencionados más recurrentemente en este sistema escolar naciente, y uno de los que generó mayores quejas (junto con la mala preparación del personal, que es el tema que nos ocupa en este trabajo).

Puede inferirse que el crecimiento poblacional, así como la diversidad de nacionalidades —con sus consecuencias en términos de lengua, cultura, religión y costumbres— planteaba un enorme desafío al sistema educativo en construcción, tanto desde el punto de vista cuantitativo como del cualitativo, en términos de la heterogeneidad de la población escolar que los maestros debían atender.

En cuanto a la cultura escrita, también se estaban produciendo transformaciones de importancia. Los niveles de alfabetización venían en ascenso, en base en buena medida a la expansión del sistema educativo, aunque no puede reducirse la explicación exclusivamente a este factor. El primer censo de la República Argentina realizado en 1869 había contabilizado un analfabetismo del 48 % en la ciudad, sin embargo, los censos posteriores marcaron una abrupta tendencia hacia su disminución: 28 % en 1895, y 20 % en 1914<sup>5</sup>.

La producción y circulación de libros aumentaba y se comercializaban cada vez más en locales específicamente identificados como librerías. Además, aumentaba la publicación de revistas, folletines y prensa periódica. En 1865 había en la ciudad diez imprentas, dos litografías y once librerías (Rivera, 1998). En 1882 el número de imprentas había aumentado a cuarenta (Prieto, 1998).

El papel del Estado fue muy importante, tanto en cuanto a la fundación de bibliotecas públicas como en la ayuda económica brindada a autores y empresas para subsidiar publicaciones. Además, numerosas entidades de la sociedad civil (asociaciones de todo tipo, sindicatos y partidos políticos, sociedades populares) promovían el desarrollo de una cultura letrada a través de la fundación y sostenimiento de sus propias bibliotecas.

En cuanto al desarrollo del sistema educativo, hacia el momento de su federalización la ciudad contaba con poco más de 150 escuelas públicas. Aunque las cifras no son exactas, tomaremos como indicación un informe estadístico de 1882 que menciona un total de 156, discriminado de la siguiente manera: 4 escuelas graduadas, 83 escuelas elementales, 55 escuelas infantiles, 12 escuelas nocturnas, 1 jardín de infantes, 1 escuela dominical (*El Monitor de la Educación Común* N.º 17, 1882, pp. 532-533).

Según la clasificación en uso, luego adoptada en el Reglamento General de Escuelas, las escuelas graduadas ofrecían los seis grados establecidos por la ley de la provincia de Buenos Aires de 1875 (a la que anteriormente pertenecía la ciudad), y la Ley 1420 para la Capital Federal y territorios nacionales después de 1884. Las escuelas infantiles ofrecían solo los dos primeros grados, mientras que las elementales tenían hasta el 4º. Como puede verse, las escuelas elementales e infantiles representaban cerca del 90 % del sistema de educación primaria de la ciudad, lo que nos indica —además— que la mayor parte de la matrícula se ubicaba en los primeros grados (como mencionaremos más adelante).

Estas escuelas estaban distribuidas en 8 secciones a los fines administrativos, aunque también aparecen identificadas por las parroquias a la que pertenecían. Así, hacia 1882 la sección 1.ª reunía las escuelas de las parroquias de Catedral al Norte y San Miguel con 18 escuelas en total (nótese que aquí se concentran 3 de las cuatro 4 graduadas existentes, así como el único Jardín de Infantes); la sección 2.ª abarcaba las parroquias de Catedral al Sur y San Telmo con 19 escuelas; la 3.ª abarcaba La Piedad y San Nicolás (22 escuelas); la 4.ª abarcaba Concepción y Santa Lucía (21 escuelas); la 5.ª concentraba las parroquias del Pilar y Socorro; la 6.ª Montserrat y San Cristóbal (19 escuelas); la 7.ª coincidía con la parroquia de San Juan Evangelista (9 escuelas), y la 8.ª coincidía con la parroquia de Balvanera (23 escuelas). La secularización del espacio operada durante los años 80 daría lugar a la identificación de las escuelas por «distritos escolares» antes que por parroquias.

La organización interna de las instituciones también estaba sufriendo un proceso de transformación importante: además de la obligatoriedad, la gratuidad y la disputa por la enseñanza mixta, nos interesa particularmente reparar en la construcción de la organización por grados, dado que esto implicaba una forma de establecer la enseñanza y de distribuir las tareas del personal de una manera diferente a la que habían tenido tradicionalmente las escuelas de primeras letras.

La legislación de la década del 80 —que tomaba como base los debates producidos en el Congreso Pedagógico de 1882— establecía la escuela graduada, que no se reduce simplemente a un ordenamiento de los contenidos de menor a mayor complejidad (cosa ya conocida por la pedagogía desde hacía al menos dos siglos). Por el contrario, la gradualidad implica una organización escolar compleja que comenzó a construirse en ese período y que organizaba las clases agrupando a alumnos de la misma edad y, a la vez, del mismo nivel de conocimientos. A partir de ello se suponía un ritmo de aprendizajes homogéneo, pautado por un calendario escolar de aproximadamente nueve meses, luego de los cuales se establecía una promoción o no al grado siguiente mediante evaluaciones. La escuela graduada que se estaba gestando en ese momento debía remover los vestigios de métodos individuales de larga data, y también del método mutuo en auge durante la primera mitad del siglo XIX. Aunque en la segunda mitad de ese siglo se imponía la enseñanza mediante el método simultáneo, aún permanecían prácticas asociadas a los anteriores, a pesar de las normativas y mandatos pedagógicos<sup>6</sup>.

| 70

## **LOS ENSEÑANTES: INSPECTORES, MAESTROS Y AYUDANTES**

Mientras tanto, la cantidad de maestras/os tituladas/os y en capacidad de atender estos servicios era insuficiente. En 1874 se habían creado en la ciudad de Buenos Aires dos escuelas normales —una para mujeres y otra para varones, respectivamente—, sin embargo, la matrícula era fluctuante y no todos los egresados se incorporaban laboralmente al sistema educativo. Según Tedesco, hacia 1892 había en la Capital 453 graduados, mientras que 340 se encontraban en ejercicio (Tedesco, 1982, p. 156). Así, muchos cargos se cubrían con ayudantes o sub-preceptores.

La Ley 1420 establecía en su artículo 24 que «nadie puede ser director, subdirector o ayudante de una escuela pública, sin justificar previamente su capacidad técnica, moral y física». Pero, en conocimiento de que sería imposible cubrir todos los cargos con maestros titulados, la ley fijaba que:

mientras no exista en el país suficiente número de maestros con diploma para la enseñanza de las escuelas públicas y demás empleos que por esta ley requieren dicho título, la Dirección General de las escuelas proveerá a la necesidad mencionada, autorizando a particulares para el ejercicio de aquellos cargos, previo examen y demás requisitos exigidos por el artículo 24. (Ley 1420, art. 26)

Según el Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales en agosto de 1889 los requisitos se diferenciaban de la siguiente manera:

-Director de Escuela Superior: Diploma de Profesor Normal y cuatro años de ejercicio en el magisterio.

-Director de Escuela Elemental: Diploma de maestro Normal y tres años de ejercicio en el magisterio.

-Preceptor: Diploma de maestro Normal, o, en su defecto, título supletorio y dos años de ejercicio.

-Sub-Preceptor: diploma de Sub-preceptor Normal o, en su defecto, un año de ejercicio.

-Ayudante: solo título supletorio.

| 71

En general, estos ayudantes y sub-preceptores atendían los primeros grados dado que se consideraba que no tenían conocimientos disciplinares suficientes para enseñar los contenidos de los programas en los grados superiores. En la práctica significaba que las secciones más numerosas eran atendidas por el personal no titulado, mientras que los maestros o maestras normales ejercían los cargos directivos (además de ocuparse de la atención de los alumnos más avanzados). Hay que tener en cuenta —además— que la matrícula aparecía desproporcionadamente concentrada entre el 1.º y el 2.º grado, mientras que disminuía notablemente en los siguientes.

La caracterización que algunas autoridades hacían de los ayudantes no titulados incluía calificativos como «inexpertos», «inútiles», y hasta «entidad híbrida». Veamos algunas citas más:

Los preceptores asisten asiduamente a sus puestos. No sucede lo mismo con los Sub-preceptores y ayudantes. (Otamendi, 1883, p. 198)  
Hay escuelas (...) en que al lado de un buen Preceptor se encuentra un mal sub-Preceptor y peor ayudante (...)

He notado (...) que los ayudantes que, en su generalidad, *son personas muy jóvenes y de escasa preparación*, tienen (...) que hacerse cargo del 1.º grado que es siempre muy numeroso y formado por niños de tierna edad, resultando de todo ello, que, la disciplina que es tan esencial, tan indispensable, se resienta mucho en ese grado. Esos jóvenes *no tienen la energía y serenidad que se requiere para imponer respeto a ese enjambre de pequeños seres* que tanta inclinación tienen a faltarlo. Además, para la enseñanza de ese grado, *se requieren conocimientos especiales y práctica de primer orden, condiciones que, como dejo dicho, no reúnen estos empleados* y que por lo mismo están imposibilitados de reemplazar al Preceptor ó sub-Preceptor en los otros grados de la Escuela [sic]. (Almirón, 1883, p. 202)

Como puede verse, estos inspectores señalaban el ausentismo, la falta de preparación para conducir el grupo de niños y de conocimientos para impartir enseñanza. Veamos otras observaciones: «De las sub-preceptoras y ayudantes, ninguna conoce las obras modernas de enseñanza. La señorita Directora me dijo con ingenuidad: Creo que tenemos mucho que aprender [sic]» (De Vedia, 1887, p. 16):

En este caso el inspector aludía directamente a la falta de preparación de teoría pedagógica por parte de quienes ocupan los cargos inferiores, aunque deja entrever que aún la directora podría adolecer de este desconocimiento:

Llama la atención (...) el excesivo numero de niños que forma el 1º grado en casi la totalidad de escuelas, no siendo menor de un 40 á un 60% (...) Pero el escesivo número que de ellos aparece en todas las demás escuelas, debe inspirar una vigilancia á su respecto, que dé la verdadera causa de tal esceso; pues no revelaria celo por parte de los preceptores el hecho de estancarse sus alumnos años enteros en ese mismo grado, *por más que directamente pudiese atribuirse la falta á los subpreceptores ó ayudantes*, como que no es por cierto, de buenos preceptores y preceptoras, de lo que carecen las escuelas de esta Sección, sinó, muy a menudo, de los demás empleados.

¿No seria un medio de ocurrir en alguna manera á esta defectuosa combinación, el dividir materialmente las escuelas, en vez de subdividirlas en grados? el hacerlas exclusivas, unas de 1º y 2º grado y otras de 3º y 4º acercando la colocacion de las que así debieran completarse, para que los niños pasasen fácilmente de una a otra; y haciendo asi en cada una completamente directa la responsabilidad a los maestros *¿No sería tambien este un estímulo para formar maestros, en vez de esa entidad híbrida de subpreceptores, que con frecuencia no hacen de esta enseñanza sino un entreacto para pasar á seguir otra carrera, tomando aquel empleo como un mero recurso del momento?* [sic]. (Navarro Viola, 1883, p. 356)

De la propuesta que hace este examinador nos interesa por ahora señalar que aparece allí un indicio que marca que la organización escolar adoptada legalmente no estaba aún «naturalizada», de manera que ve factible establecer un sistema donde unas escuelas se ocupen solo del 1.º y 2.º grado y otras del 3.º y 4.º en vez de convivir en una misma institución (nótese que nada dice del 5.º y 6.º, que como hemos señalado era una oferta aún escasa).

Es interesante también la fuente al agregar un dato sobre estos ayudantes, a quienes desconocemos casi en su totalidad: según este testimonio, se trataría de empleados que adoptan la docencia como una ocupación transitoria, «como

un mero recurso del momento», dato que habría que verificar indagando en sus trayectorias laborales, tarea que nos excede por el momento.

Algunas expresiones son aún más contundentes al responsabilizar a los malos enseñantes por la repitencia y falta de aprendizaje de los niños:

Investiguen los secretarios las causas porqué los niños permanecen tanto tiempo en un mismo grado, investigúenla los directores de escuela respecto de sus maestros, y han de encontrarlas no solo en los hechos que hemos enumerado, sinó también en la amovilidad del personal, en *la ineptitud de algunos maestros ó en el abandono de sus deberes.*

Los maestros que nada producen, cuyos alumnos permanecen años y años en un mismo grado sin dar un paso adelante, deben ser sustituidos por otros [sic]. (Sin firma, 1888, p. 99)<sup>7</sup>

En las dos últimas secciones del primer grado se enseñan mal los elementos de la lectura. Los sub-preceptores que regentan estas clases, *no están bien preparados para desempeñar el puesto que ocupan* [sic]. (Diez Mori, 1889, p. 160)

Sin embargo, también se aludía a la responsabilidad de las autoridades:

En parte tiene la culpa el Consejo Escolar que propone personas incompetentes para ocupar estos puestos. Es de figurarse lo que serán las clases con tal personal.

Las lecciones no se preparan; se dictan pésimamente; no ofrecen atractivo algún, y éste permanece días y días en el mismo estado de ignorancia que cuando entró en la escuela, tal vez sepa menos, porque la confusión se ha apoderado de su mente.

He notado que la Directora tiene deseos de mejorar el estado del establecimiento de educación que rige; pero me pareció algo pusilánime [sic]. (Diez Mori, 1889, p. 486)

Las soluciones planteadas (que requerirían un análisis que nos excede en este artículo), coinciden en apelar a la formación de maestros y maestras, aunque ello no excluye otros planteos referidos a ligar la continuidad en sus cargos a los resultados obtenidos, aumentar los sueldos, jerarquizar los cargos, entre otras propuestas.

Siguiendo los preceptos legislados, en agosto de 1889 se estableció por decreto que todos los maestros no diplomados debían presentarse a un examen a fin de comprobar sus aptitudes y obtener un diploma. Sin embargo, pasados dos años no lo habían hecho, por lo que se intentó obligarlos de manera compulsiva amenazando con separar de sus puestos a los que no se presentaran o no resultaran aprobados. En marzo de 1892 muchos de los afectados

elevaron un petitorio con 76 firmas (mayoritariamente de mujeres) al presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE) solicitando una prórroga que les permitiera prepararse para el examen. No declaraban oponerse a la evaluación, sino que solicitaban contar con más tiempo para su preparación. Entre los argumentos aludían a la posible superposición entre la atención de sus tareas docentes (preparación de las clases) y el tiempo dedicado a preparar el examen, lo que conllevaba el riesgo de disminuir la necesaria atención de las primeras; por otro lado, argumentaban que la separación del personal no aprobado durante el año lectivo lesionaría la continuidad de las tareas en muchas escuelas al dejar los cargos vacantes. La comisión de Didáctica —integrada por Federico de la Barra y Félix Martín y Herrera— rechazó algunos de los argumentos, pero accedió a conceder la prórroga hasta febrero del siguiente año a aquellos que la solicitaran. Finalmente se concedió el tiempo solicitado a unos veinte preceptoras y preceptores, cincuenta sub-preceptoras/es y cincuenta ayudantes cuyos nombres se detallan en la resolución debido a que cada uno había tenido que tramitar personalmente la solicitud para acogerse a este beneficio.

| 74

La práctica de examinar a los aspirantes a ocupar cargos de enseñanza ya se ejercía anteriormente, pero la diferencia radica en que en este caso se consideraba una medida supletoria ante la falta de maestros titulados, que eran los que podían ejercer la profesión con la solvencia necesaria.

No conocemos aún cuál fue el grado de control al que fueron sometidos quienes ocupaban cargos sin titulación específica. Sí sabemos que hubo al menos un caso de destitución de una maestra por incompetencia, ocurrido en 1892. Lo que se le imputaba fundamentalmente era no poseer capacidad para mantener el orden y respeto necesario dentro de la clase:

Esta empleada, es en efecto, incompetente y una prueba de ello está en el hecho de haber sido reprobada en los exámenes de ayudantes que tuvieron lugar en 1892 (...).

Es, además (...) inepta para el gobierno de la clase.

En mi última visita al establecimiento reinaba en la clase el mayor desorden. Al volver los niños del recreo, los unos atropellaban á los otros, se pegaban ó arrebatában los útiles. Al dar principio á la enseñanza, los desórdenes continuaron. La maestra pregunta, pero los alumnos no la oyen porque están ocupados de otras cosas. Apenas atiende el niño á quien aquélla envía al pizarrón para escribir. El sistema simultáneo y aún el individual son imposibles. Una niña llora porque otra le ha pegado. Otro que grita que su compañero le ha roto la pizarra. Otro que le han quitado el lápiz. La señorita no puede hacer otra cosa que estar acomodando los brazos, las piernas y los cuerpos de sus alumnos. Estos le han perdido el respeto. La enseñanza que

les dá está destituída de todo interés, pues sus conocimientos son tan escasos que no puede comprender los fines de la educación que se dá a los tiernos niños que tiene a su cargo [sic]. (De Vedia, 1992, p. 466)

Lo que determinó la medida de separación de su cargo (si nos atenemos a los argumentos del inspector) era su incapacidad de conducción del grupo de alumnos, es decir, de trabajar con muchos niños a la vez de manera simultánea. No contamos con la voz de la maestra para conocer su descargo ni sabemos si pueden haber intervenido otros factores en la decisión. Sin embargo, podemos suponer que los requisitos para desempeñarse en las escuelas de fines del siglo XIX eran considerablemente diferentes a las de etapas anteriores, a causa de la irrupción de nuevos mandatos pedagógicos.

| 75

### **¿POR QUÉ LOS AYUDANTES RESULTABAN «INÚTILES»?**

Nos hemos preguntado por qué estos ayudantes resultaban —a juicio de los inspectores y otros funcionarios del sistema— tan «inútiles» para enseñar a leer<sup>8</sup>. Pensamos que la explicación hay que buscarla en los cambios que se estaban produciendo acerca de los conceptos de «enseñar» y de «leer». Nuestro argumento consiste en que no ayudan a «enseñar» porque esto ya no representa la misma práctica que pocas décadas atrás; y no pueden enseñar a «leer» porque el concepto de lectura correcta también se estaba modificando.

Efectivamente con la formación de maestros normales se iniciaba un proceso de profesionalización de la enseñanza. Según Alejandra Birgin durante este período se habría producido una ruptura en el trabajo de enseñar, señalada por «su formalización como empleo público con título específico y misión atribuida desde el Estado nacional» (Birgin, 1999, p. 19). Tal como plantea esta autora, el Estado se reservó el monopolio de los títulos debido a que la formación de ciudadanos requería la definición de un *mínimum* de verdades consideradas como los «saberes legítimos» y de una determinación de los medios de inculcación, tarea asignada a las Escuelas Normales.

En sus palabras:

El magisterio se transformó en una profesión de Estado signada por la oposición sarmientina civilización-barbarie, progreso o tradición, como un deber y una necesidad del Estado para la conformación de la nación. Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante-funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado, lo cual contribuyó a debilitar los esfuerzos por legitimar científicamente la enseñanza y consolidó el camino hacia la burocratización. La formación hizo hincapié en la transmisión de una tecnología formalizada con eje en la

aplicación de métodos y que afirmaba una relación estandarizada con el conocimiento. (Birgin, 1999, pp. 23-24)

Es interesante esta ubicación como «funcionarios públicos» en la medida en que expresa un proyecto político. Sin embargo, como estamos desarrollando, la situación a fines del siglo XIX distaba aún de haber logrado este proyecto y seguramente la dificultad para estandarizar las prácticas del personal —en especial, del no diplomado— podía estar jugando en contra del mismo.

| 76

Con respecto a las modificaciones en el concepto de lectura, es explícita la siguiente cita:

Es un error, demasiado generalizado, creer que cualquiera, sin preparación alguna profesional, puede enseñar a leer, y es en virtud de esa toda creencia que se encomiendan las clases de los grados primeros a jóvenes que ignoran los fundamentos del arte de educar.

Si la lectura consistiera en interpretar los signos del alfabeto con exclusión de las ideas que encierran las dicciones, tal vez no fueran tan inútiles los improvisados ayudantes, que a duras penas saben descifrar un manuscrito; pero si se trata además de enseñar el signo, de preparar las inteligencias embrionarias a que reciban el rayo de luz que emite la idea, formar, valiéndose de aquel instrumento, los tiernos corazones de los que se sientan por primera vez en los bancos de la escuela, entonces, fuerza es decirlo; inútiles son los servicios de esos funcionarios subalternos, mas aun, perjudiciales.

Esto es óbvio: principia a iniciarse el niño en el arte de leer, y ya comienzan las preguntas educativas dirigidas a desarrollar armoniosamente sus facultades. ¿Puede formular esas preguntas convenientemente el que no estudió la naturaleza del infante, ni observó su carácter, ni siquiera meditó algunos momentos sobre el modo mejor de salir airoso en su empresa de educador? [sic]. (Diez Mori, 1883, p. 207)

La mención a las «inteligencias embrionarias» y la formación de «los tiernos corazones» refiere a las pautas que intentaban establecerse como sustento teórico de las nuevas prácticas de lectura escolares. Esta concepción intentaba romper con las prácticas de lectura apoyadas en las cartillas y catecismos que habían servido de soporte para la alfabetización desde los conflictos religiosos del siglo XVI en adelante, y que habían aportado el modelo para la lectura de otros textos (catones, manuales de urbanidad, etc.) basado en la memorización. Por el contrario, en oposición a la repetición memorística, se estaba proponiendo la incorporación de «las ideas que encierran las dicciones» como nuevo centro de la enseñanza.

Por otro lado, los normalistas serían formados siguiendo un concepto según el cual la lectura correcta consiste en comprender el pensamiento de un autor, y la demostración de ello sería la lectura expresiva, es decir, una lectura en voz alta que reflejara en la voz y en la gestualización lo que el autor quiso transmitir.

Así, hacia 1910 los programas de lectura para 4.º y 5.º grado establecían que:

En cada lectura, procúrese que el alumno interprete ó exprese con la voz, con el gesto y con los modales, los pensamientos y los sentimientos que el autor ha vertido en la página impresa.

En cada ejercicio de lectura téngase siempre especial cuidado en la postura del lector, en la expresión de su voz y en los gestos y ademanes.

La expresión de la voz, los gestos y los modales han de ser espontáneos y deberán responder siempre á un fin determinado.

Todo lo relativo a los gestos y modales será enseñado por medio de la imitación [sic]. (CNE, 1933, pp. 86-87)

| 77

El normalismo había conceptualizado una secuencia en cuatro niveles progresivos que pasaban por la lectura mecánica (deletreo y silabeo), lectura inteligente (comprensión de lo leído), la lectura reflexiva (aprovechamiento intelectual de los conocimientos captados) y lectura expresiva (captación estética, emocional y ética del sentido encerrado en un texto). Este modelo de lectura terminaría ritualizándose en las escuelas y estuvo vigente durante buena parte del siglo xx. Sin embargo, originalmente significó una nueva concepción que requería de una formación específica. Adriana de Miguel (2012) enumera quince reglas propuestas por el normalista José María Torres (de las que tomamos solo algunas por razones de síntesis) que demuestran la complejidad de la tarea de enseñar:

Dar ideas y pensamientos, antes que palabras y sentencias.

2) No decir al niño lo que él puede, con esfuerzo razonable, descubrir por él mismo.

3) Tener siempre en consideración que la variación es descanso.

8) Graduar esmeradamente las lecciones.

9) Ejercitar colectivamente a la clase cuando esto sea oportuno.

11) Procurar que las críticas no penetren demasiado en los defectos. (De Miguel, 2012, pp. 149-150)

Podríamos pensar que en su origen estaban los planteos políticos de formación de ciudadanos que se imponían como tarea fundamental de la escuela primaria, y que le exigían formar —en teoría— sujetos soberanos dotados de razón e inteligencia. Por otro lado, la lectura expresiva parece bastante compatible con prácticas culturales ejercitadas por las elites intelectuales en sus

espacios de sociabilidad desde la primera mitad del siglo XIX (salones literarios, tertulias) y también con las prácticas de lectura públicas de los grupos contestatarios como anarquistas y socialistas. Es probable que el personal sin capacitación específica tuviera algunas dificultades para ejercer según lo esperado por la pedagogía y la didáctica que estaban construyéndose.

Ello no quiere decir que todas y todos los ayudantes fracasaran en esta tarea. Por el contrario, algunos llegaron a ser pedagogos reconocidos, e incluso a alcanzar puestos de gran relevancia dentro del sistema educativo, como es el caso de Juan Francisco Jáuregui (Rodríguez, 2018). Sin embargo, en otros casos, las autoridades expresaban la necesidad de mejorar su desempeño, en primer lugar, bajo la responsabilidad del director de la escuela y también mediante la orientación de los propios inspectores durante sus visitas.

El sistema educativo implementó diferentes estrategias de formación. Un recurso interesante fue el de las Conferencias Pedagógicas, que no consistían en meras exposiciones, tal como podría sobreentenderse; al contrario, eran clases sobre alguno de los temas del programa en vigencia, dictadas por el conferencista en presencia de alumnos del grado correspondiente. Sin embargo, se registran quejas de la poca presencia de los maestros en estas actividades o de su escasa participación en el debate, de manera que no podemos evaluar aquí cabalmente su efectividad. Aun así, queda clara la intención de incidir sobre la enseñanza, no solamente desde la exposición teórica, sino bajo la demostración práctica en el aula y el análisis de la misma bajo el criterio de su adecuación a los preceptos de la pedagogía naciente.

## CONCLUSIONES

Este artículo forma parte de investigaciones que venimos realizando acerca de la escolarización de la lectura en la etapa inicial del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires y el papel de la escuela primaria en la conformación de la cultura escrita.

Hemos tomado como punto de partida para este texto algunas frases descalificadoras hacia enseñantes que ejercían en las escuelas de la ciudad hacia fines del siglo XIX. Ellos fueron tildados por directores e inspectores como inútiles, inexpertos, ignorantes, entre otros epítetos, y fueron responsabilizados por la mala organización de la enseñanza y los deficientes resultados en los aprendizajes (en nuestro caso, reparamos especialmente en el aprendizaje de la lectura).

Arribamos a estas frases gracias a nuestra intención de ahondar en el conocimiento de la cultura escolar, indagando no solo en los aspectos normativos y prescriptivos sino fundamentalmente en las concepciones y las prácticas de los sujetos que componían el sistema. Trabajamos prioritariamente consultando informes elaborados por los directores e inspectores, dado que permiten adentrarnos en aspectos del funcionamiento y la cotidianeidad de los estableci-

mientos escolares. Sin embargo, consideramos que las afirmaciones y apreciaciones volcadas en estos documentos no deben ser tomadas en sentido literal, sino que deben ser consideradas a la luz del contexto histórico en el que fueron formuladas.

En primer lugar, las frases analizadas dan cuenta de la composición heterogénea del cuerpo de enseñantes que ejercía en las escuelas primarias de la ciudad en cuanto a su experiencia, formación, titulación y catalogación administrativa, aspecto que no ha sido aún estudiado en profundidad.

En segundo lugar, ponen en evidencia la disparidad de concepciones acerca de la enseñanza de la lectura por parte de los diferentes actores del sistema y la relación conflictiva entre ellos. Los autores de los informes —ubicados en un lugar de autoridad respecto de los sujetos a los que se refieren en sus escritos— no son observadores objetivos, sino que portan sus propias concepciones ideológicas y pedagógicas, formadas en base a nuevas teorías transmitidas institucionalmente por las escuelas normales y sostenidas desde las normativas emanadas por el Consejo Nacional de Educación. Son estas concepciones las que actúan como referencia para calificar (y también para descalificar) la actuación de los enseñantes.

En tercer lugar, nos permiten registrar la persistencia de prácticas de enseñanza individualizadas, así como de otras provenientes del método mutuo. De la misma manera, observamos la continuidad de metodologías de enseñanza de la lectura apoyadas en procedimientos mecánicos y memorísticos, aspectos cuestionados por la pedagogía normalista que emergía en la segunda mitad del siglo XIX.

En nuestra interpretación, es necesario ubicar las tres puntualizaciones que hemos hecho en los párrafos anteriores contextualizándolas en el marco de transformaciones políticas, sociales y culturales operadas en esa etapa. Así, hemos intentado ubicar las frases que inspiraron este artículo como parte de la constitución del sistema escolar en la ciudad y de una cultura escolar en gestación. A su vez, la expansión de la cultura escrita, en un espacio urbano que atravesaba profundos cambios demográficos, sociales y materiales, planteaba nuevos requisitos en cuanto a conocimientos de la lectura. Consideramos que fue en relación con estos procesos históricos que ciertas prácticas pedagógicas aparecían como obsoletas frente a los preceptos normalistas sostenidos por directores e inspectores.

## Notas

1. El período considerado comienza con la federalización de la ciudad de Buenos Aires y el traspaso a esta dependencia de las escuelas situadas en su territorio. Hasta el momento hemos consultado fuentes primarias correspondientes a las dos

últimas décadas del siglo XX. El corte provisorio realizado hacia 1900 responde a esta razón, y no implica necesariamente la delimitación de una etapa.

2. En otro artículo (Bottarini-Spregelburd, 2015) profundizamos en el concepto de cultura escrita, por lo que remitimos a su lectura.

3. Se refiere a la escuela ubicada en Santa Rosa 861.

4. El destacado en cursivas me pertenece, en esta cita y en las que continúan.

5. Los censos de 1869 y 1895 consideraban a la población de 6 años y más, mientras que el de 1914 midió sobre población de 7 años y más. Todos los datos están tomados de Di Pietro y Tófaló, 2013.

6. Tradicionalmente los maestros que enseñaban a leer dirigían su enseñanza individualmente a los alumnos, aun cuando estos se hallaran juntos en un mismo local. Durante el siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX se propusieron en Europa diferentes formas de organizar la enseñanza de los saberes elementales en base a una «articulación colectiva» de los niños (Querrien, 1984). Dos

métodos disputaron esa organización: el método simultáneo y el método mutuo. El primero, practicado por los Hermanos de La Salle en Francia, suponía la presencia de un maestro frente a un grupo en el que los estudiantes de una misma clase realizaban sus tareas a la vez. El segundo, difundido por Joseph Lancaster, proponía que los estudiantes más avanzados cumplieran tareas de enseñanza a grupos de niños menos avanzados.

7. La cita pertenece a un artículo de redacción de El Monitor de la Educación Común, que en ese momento estaba a cargo de Juan de Vedia como director, y Fernando D. Guerrico y Juan Trufó como colaboradores.

8. Nos referimos a la enseñanza de la lectura porque allí radica nuestro objeto de estudio; sin embargo, es posible que consideraciones parecidas puedan extenderse al conjunto de los saberes elementales que correspondían a los primeros grados de las escuelas primarias.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Bottarini, R y Spregelburd, R. (2015). Entre la teoría y la práctica, reflexiones sobre cultura escrita. En Muse, Cecilia, Serie de Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. *Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Vol. 4. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/23109>
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE.
- Consejo Nacional de Educación (1888). *El Monitor de la Educación Común* N.º 143, Bs. As., 1888, pp. 97-99. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>
- Consejo Nacional de Educación (1933). *Plan de estudios y programas para las escuelas comunes de la Capital*. Talleres Gráficos del CNE.
- Consejo Nacional de Educación (1935). *Ley de Educación Común N.º 1420 - Decreto reglamentario de la misma*. Talleres Gráficos del CNE. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002647.pdf>
- Cucuzza, H. R. (2011). El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación* N.º 4 (7), 45-66. Pontificia Universidad Javeriana.
- De Miguel, A. (2012). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En Cucuzza y Spregelburd (Dir.), *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.
- De Vedia, J. (1887). Informe del 14.º distrito. *El Monitor de la Educación Común* N.º 121. Bs. As., Consejo Nacional de Educación, 1887, 8. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>
- De Vedia, J. (1892). Informe referido a «Destitución de una empleada», *El Monitor de la Educación Común* N.º 218, Bs. As., Consejo Nacional de Educación, noviembre de 1892, 466. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>
- Di Pietro, S. y Tófaló, A. (2013). (Coords.), *La situación educativa a través de los censos nacionales de población*. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística-Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa-Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013\\_la\\_situacion\\_educativa\\_a\\_traves\\_de\\_los\\_censos\\_nacionales\\_de\\_poblacion\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2013_la_situacion_educativa_a_traves_de_los_censos_nacionales_de_poblacion_0.pdf)

Diez Mori, S. (1883). Memoria del preceptor Salvador Diez Mori, *El Monitor de la Educación Común* N.º 47. Bs. As., Consejo Nacional de Educación, diciembre de 1883. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Diez Mori, S. (1889). Informe del Inspector correspondiente al mes de agosto de 1889. *El Monitor de la Educación Común*. [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/100372/Monitor\\_1751.pdf?sequence](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/100372/Monitor_1751.pdf?sequence).

Escolano Benito, A. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria, arqueología*. Alínea.

Gutiérrez, J. M. (1901). Petición de los maestros. *El Monitor de la Educación Común* N.º 218, Bs. As., Consejo Nacional de Educación, noviembre de 1892, 464-466. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, Margarita y González, Enrique (Coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Linares, C. (2013). Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense. *Proyecto de Investigación. Programa HISTELEA*.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.

Martín y Herrera, F. y Méndez, A. (1884). Informe de la Comisión Escolar de la segunda sección. *El Monitor de la Educación Común* N.º 56. Bs. As., Consejo Nacional de Educación, 1884, 498. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Navarro Viola, M. (1884). Informe de la comisión Escolar de la 6.ª sección sobre los exámenes de 1883. *El Monitor de la Educación Común* N.º 52, enero de 1884, 356. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Otamendi, M. (1883). Informe del secretario de la Comisión Escolar de la 6.ª sección de la Capital, correspondiente al mes de octubre de 1883. *El Monitor de la Educación Común* N.º 47, Bs. As., Consejo Nacional de Educación, diciembre de 1883, 198. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogos/>

Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Sudamericana.

Puigrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.

Querrien, A. (1984). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta.

Reglamento general para las escuelas públicas de la Capital y territorios nacionales (1889). *El Monitor de la Educación Común* N.º 161. Bs. As.: Consejo Nacional de Educación, agosto de 1889, 73-87.

Resumen estadístico de las escuelas públicas de la Capital por el mes de setiembre de 1882, *El Monitor de la Educación Común* N.º 17, 532-533.

Rivera, J. (1998). *El escritor y la industria cultural*. Atuel.

Rodríguez, L. (2018). Maestro, inspector e intelectual: la biografía de Juan Francisco Jáuregui (1870-1960). En Fiorucci, F. y Rodríguez, L., *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Universidad de Quilmes. <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2018/06/e-book-IntelectualesdeLaEducacionyelEstado-Fiorucci-Rodriguez.pdf>

Tedesco, J. C. (1982). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. CEAL.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz.

ARTÍCULO

# Sagres, San Vicente y Arrifana: representación simbólica del paisaje y papel de los promontorios sagrados en la historia del oeste de Algarve

| 82

MARÍA CONSTANZA CERUTI | Universidad Católica de Salta, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

constanza\_ceruti@yahoo.com | ORCID: 0000-0001-8877-5086

Recepción: 4/3/22. Aceptación: 28/6/22

## Resumen

El presente trabajo procura aportar una mirada a la diversidad de maneras en que los principales promontorios costeros del oeste de Algarve han sido sacralizados a lo largo de la ruta vicentina.

La región de Algarve se extiende al occidente de la península ibérica y forma parte del extremo sur de Portugal. Conocida antiguamente como Al-Gharb, estuvo bajo dominio islámico desde el siglo VIII hasta mediados del siglo XIII. El paisaje se destaca por sus costas acantiladas, jalonadas por promontorios panorámicos que se adentran en el océano atlántico, elegidos en la antigüedad como lugares de culto a Saturno y Hércules. El extremo occidental de la región es recorrido en casi toda su extensión por la Vía Vicentina, un sendero pedestre que se extiende por más de doscientos kilómetros, pasando por la ciudad islámica de Aljezur, la diminuta aldea pesquera de Monte Clérigo, la playa acantilada de Arrifana y las ruinas de su antiguo *ribat*. La ruta de peregrinación culmina en el mítico cabo de San Vicente y el promontorio de Sagres, aunque algunos caminantes prosiguen la marcha a través de la aldea pesquera de Luz, hasta la Punta de la Piedad en Lagos.

**Palabras clave:** promontorios, paisaje sagrado, Algarve

# Sagres, San Vicente and Arrifana: Symbolic Representation of Landscape and Role of Sacred Promontories in the History of the West of Algarve

| 83

## **Abstract**

This paper seeks to provide a look at the diversity of ways in which the main coastal promontories have been sacralized along the Vincentian route, in the Algarve region, located in the southern end of Portugal. The landscape stands out for its cliff-lined coasts, dotted with panoramic promontories that jut out into the Atlantic Ocean.

Formerly known as Al-Gharb, the region was under Islamic rule from the 8th until the mid-13th century. The western end of Algarve is traversed, for almost its entire length, by the Via Vicentina, a pedestrian path that stretches for more than two hundred kilometers, passing through the Islamic city of Aljezur, the tiny fishing village of Monte Clérigo, the cliff beach of Arrifana and the ruins of its old *ribat*.

This pilgrimage route ends at the mythical cape of San Vicente and the promontory of Sagres, although some walkers continue their journey through the fishing village of Luz, to Punta de la Piedad in Lagos.

**Keywords:** promontories, sacred landscape, Algarve

## INTRODUCCIÓN

La región de Algarve se extiende al oeste de la península ibérica y forma parte del extremo Sur de Portugal. Conocida antiguamente como Al-Gharb, permaneció bajo dominio islámico desde el siglo VIII hasta el siglo XIII a.C (Marín, 2015). El paisaje se destaca por sus costas acantiladas, jalonadas por promontorios panorámicos que se adentran en el océano atlántico. El presente trabajo procura aportar una mirada a la diversidad de maneras en que dichas elevaciones costeras han sido sacralizadas a lo largo de la historia.

| 84

El legado islámico es omnipresente en toda la región de Algarve. En el extremo sudeste, dominando las rías meridionales, se yergue la antigua ciudad de Tavira, reconquistada para la cristiandad por los Caballeros de la Orden de Santiago. El castillo de Tavira y sus murallas funcionaron inicialmente como fortaleza militar islámica. Por su parte, la iglesia de Santa María do Castelo, edificada en el siglo XIII sobre una antigua mezquita, alberga inscripciones lapidarias que aluden a «siete caballeros de la Orden de Santiago» muertos durante la reconquista de Tavira. Incluso el supuesto «puente romano» sobre el río Gilao data, en realidad, del medioevo y cuenta con distintivos elementos islámicos, según se advierte a los visitantes en la folletería turística.

En el centro de la costa meridional de Algarve sobresalen la ermita de Nuestra Señora da Rocha, la playa de Benagil y los cenotes o *algares* que embellecen un popular sendero para caminantes conocido como la «ruta de los acantilados». La costa se vuelve progresivamente más elevada hacia el oeste, dando lugar a una serie de promontorios y pequeñas penínsulas coronadas por morabitos islámicos y ermitas cristianas.

En una prominente colina amurallada se destaca la ciudad de Silves, con un museo arqueológico que refleja las ocupaciones fenicias, romanas e islámicas. Su castillo medieval ha sido construido sobre una fortaleza musulmana y la antigua catedral es considerada la iglesia más importante de Algarve. El máximo esplendor de Silves fue alcanzado en el siglo XI cuando devino en la capital musulmana de Al-Gharb, convirtiéndose en un centro de irradiación de cultura que congregaba a poetas y juristas. La ciudad resultó definitivamente reconquistada por los cristianos en 1249 (Marín, 2015).

Antigua Lacóbriga romana, a la que los musulmanes pasaron a llamar Zawiya o Zawaia, la ciudad de Lagos fue también escenario de luchas de moros y cristianos, antes de ser integrada a la cristiandad ibérica por el rey Alfonso III. Funcionó como base de los grandes descubrimientos marítimos portugueses encarnados en la figura del infante don Enrique. Sobresale por sus murallas medievales, iglesias azulejadas y distintivo mercado de esclavos del siglo XV, destacándose también por la belleza de las playas acantiladas en la Costa Dorada. En el cercano poblado pesquero de Alvor, un morabito de un santón musulmán, reconocible por su distintiva planta cuadrada abovedada y rodeada de palmeras, ha sido cristianizado como capilla dedicada a San Pedro.

El extremo occidental de Algarve es recorrido en casi toda su extensión por la Vía Vicentina, un sendero pedestre que parte de Vila Nova de Milfontes, en el noroeste de la región y se extiende hacia el sur por más de doscientos kilómetros, pasando por la ciudad islámica de Aljezur, la diminuta aldea pesquera de Monte Clérigo, la playa acantilada de Arrifana y las ruinas de su antiguo *ribat*. La ruta de peregrinación culmina en el cabo de San Vicente, aunque algunos caminantes continúan su recorrido hacia el promontorio de Sagres, la aldea pesquera de Luz o la ciudad de Lagos.

| 85

El presente trabajo aborda los principales promontorios sacralizados asociados a la ruta vicentina. El fenómeno de los promontorios sacros en la costa occidental de Algarve es analizado teniendo en cuenta sus semejanzas y diferencias con otros lugares sagrados en montes y acantilados de la península ibérica.

## 1. PAISAJE CULTURAL Y REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA DE LOS PROMONTORIOS SAGRADOS DE ALGARVE

### **La Punta de la Piedad**

Reconocida por sus fantásticas grutas marinas, la Punta de la Piedad puede ser recorrida a pie, a través de senderos interpretativos, o mediante paseos en barca (Figura 1). Se accede a ella por vía terrestre desde la ciudad de Lagos, a través de una carretera de más de dos kilómetros jalonada con estaciones del viacrucis.

**Figura 1.** Punta de la Piedad



(© María Constanza Ceruti)

Una senda apenas marcada por las pisadas de los caminantes serpentea sobre abruptos acantilados panorámicos, que unen la Punta de la Piedad con la playa naturista de Canaviales, el puerto pesquero de Mos y el poblado de Luz, una villa pesquera dotada de ruinas romanas (Figura 2) y numerosas casas palaciegas. Durante la marcha que la autora realizó desde Lagos hasta Luz, en el punto más alto de uno de los acantilados costeros que flanquean al puerto de Mos, fotografió las ruinas de una antigua estructura rectangular, cuya apariencia, tamaño y emplazamiento sugerían una posible utilización con fines rituales en tiempos antiguos.

| 86

**Figura 2.** Ruinas romanas de Luz



(© María Constanza Ceruti)

### **Sagres y el promontorio sacro**

Situada en el extremo occidental de Algarve, la península de Sagres llegó a ser considerada como «fin del mundo» en la antigüedad. En tiempos de la ocupación musulmana, la península funcionaba como un lugar de peregrinaje mozárabe, tal como fue constatado por historiadores islámicos de la época. Su nombre deriva del latín *promontorium sacrum*, que aparece mencionado en los escritos de historiadores clásicos como Strabo, Artemidorus, Eforo y Avienus (Gonzalves et al., 2017).

Los primeros indicios de sacralización del paisaje circundante se vinculan con el fenómeno del megalitismo neolítico ibérico. En un entorno rural con suaves colinas cubiertas de pastizales, los megalitos de Raposeira incluyen

menhires o piedras paradas, «indudablemente fálicos» y vinculados a ritos para la fertilidad de la tierra, según la folletería. El llamado «Monte de los Amantes» ostenta dos círculos de piedra o *crómlech* y debe su nombre a la abundancia de la mandrágora, usada antiguamente para la elaboración de pociones amorosas. La ermita de Nuestra Señora De Guadalupe, de estilo románico-gótico, cuenta con contrafuertes con gárgolas y un pórtico ojival. Erigida en el siglo XIII y elegida como rincón de plegaria por el infante don Enrique, continúa siendo visitada como lugar de romería a escala local, según se informa en el pequeño museo de sitio.

| 87

El *promontorium sacrum* era un importante punto de referencia para los navegantes antiguos. Ya en el siglo VIII a.C, los marineros consultaban a los dioses ascendiendo la parte superior y realizando votos y ofrendas. Según los historiadores Plinio y Strabo, los peregrinos romanos acudían al promontorio para honrar a Saturno y a Hércules (Mendes y Guerreiro, 2015, pp. 377-378). En el promontorio sacro se practicaba un singular rito de mover piedras, al cual hicieron referencia Artemidoro y de Estrabón (III,1,4), y que ha sido estudiado por Alonso Romero (2013).

La moderna villa costera de Sagres se extiende entre el promontorio donde se yergue la fortaleza homónima y la llamada Ponta Atalaia. Cuenta con atractivas playas como Martinhal, que se extiende en dirección al sur, y se caracteriza por su extenso arenal e islotes rocosos, o la playa de La Mareta, situada al norte, en dirección hacia la fortaleza.

La Ponta Atalaia, junto al puerto de Sagres, es un promontorio identificado en la cartelería local como lugar sagrado, donde se dice también que se realizaron sacrificios de animales en la antigüedad. Ya en documentos del siglo VII aparecía caracterizado como una «estación sacra». Aparentemente, el promontorio funcionó en época clásica como un santuario dedicado a Cronos y Saturno —y anteriormente, a la divinidad fenicia Baal—. En la actualidad, es elegido por lugareños y visitantes para observar el sol ocultarse en el mar al atardecer. El hito geográfico que señala la máxima altura del promontorio es reusado ritualmente como soporte para «candados del amor» o *love-locks*, de los que la autora contabilizó cuatro o cinco ejemplares depositados como exvotos. En los acantilados que miran hacia la bahía del puerto se extiende un conjunto de ruinas de considerable antigüedad, en estado de abandono.

Por su parte, la vecina y más extensa península de Sagres ofrece un paisaje aún más espectacular, con prístinos acantilados, *algares* y *furnas* o *blowholes*, que pueden ser admirados desde senderos trazados para la observación geológica y el avistamiento de aves (Figura 3). En el extremo occidental se ha erigido un monumento de arte moderno bautizado como la «voz del mar», construido a modo de laberinto con forma de caracol, en el que se producen distintivos sonidos por acción del viento.

**Figura 3.** Península de Sagres en Algarve occidental



| 88

(© María Constanza Ceruti)

La cartelería en el sitio informa sobre los principales hitos en la historia de Sagres: en el siglo xv D.C., don Enrique «el Navegante» construyó allí su morada. Una inscripción en piedra conmemora la gesta de los descubrimientos a él vinculados, que otorga a esta península un lugar destacado en la historia portuguesa y mundial. Se dice que, inspirado por el magnífico paisaje, don Enrique —llamado «el Navegante»— escribió numerosas cartas, y hasta elaboró allí su propio testamento. En 1587, la llamada «Vila do Infante» fue saqueada por el corsario inglés, Francis Drake. En 1921 se descubrió en el interior del predio una antigua Rosa de los Vientos, hecha con piedras.

La gran fortaleza que actualmente ocupa una buena parte del promontorio consta de un bastión militar y sólidas murallas de planta poligonal que datan del siglo xviii y servían para la defensa de las playas de Tonel y la Mareta. Por sus valores paisajísticos y su importancia histórica, ha sido declarada Monumento Nacional de Portugal (Figuras 4 y 5).

**Figura 4.** Rosa de los Vientos en Sagres



(© María Constanza Ceruti)

**Figura 5.** Fortaleza de Sagres



| 89

(© María Constanza Ceruti)

La tradición oral asocia al culto vicentino y sus antiguos peregrinajes con una capilla situada dentro de la fortaleza, según se explica en la cartelería del sitio. Se trata de la pequeña iglesia de Nuestra Señora de las Gracias, erigida en el siglo XVIII, en el mismo lugar donde se encontraba anteriormente una capilla dedicada a Santa María, construida hacia 1459 (Figura 6).

**Figura 6.** Capilla en el promontorio sacro



(© María Constanza Ceruti)

Ciertamente, Sagres adquirió sustantiva trascendencia geográfica durante el medioevo, al haber quedado situada como frontera entre la cristiandad medieval y el mundo islámico, en el confín sudoeste de Europa. En años recientes, ha sido propuesta como parte de un listado de «lugares de globalización», en virtud de su papel en las exploraciones oceánicas. Se dice que «Sagres le dio al mundo nuevos mundos» (Gonzalves et al., 2017).

### **El cabo de San Vicente**

| 90

Entre el promontorio de Sagres y el cabo de San Vicente están enclavadas las ruinas de Belixe, una fortaleza sobre el acantilado costero que data del siglo XVI y conserva, en su dintel de acceso, el escudo de armas del Rey Felipe II, elemento de interés histórico que aparece mencionado en la folletería turística de la zona. Adyacente a la fortaleza cristiana se encuentran las ruinas de una capilla dedicada a Santa Catarina, cuya planta cuadrada y cúpula revelan su origen como antiguo morabito de ascetas musulmanes (Figuras 7 y 8).

**Figura 7.** Fortaleza de Belixe



(© María Constanza Ceruti)

**Figura 8.** Antiguo morabito islámico como capilla dedicada a Santa Catarina



(© María Constanza Ceruti)

El cabo de San Vicente ya era considerado un lugar sagrado durante la Edad del Hierro, existiendo tempranos relatos de ceremonias que involucraban libaciones. Autores clásicos del siglo IV a.C. refieren la prohibición de visitas nocturnas porque se consideraba que el promontorio era «frecuentado por los dioses» (Mendes y Guerreiro, 2015, p. 378). A dicha creencia debió indudablemente contribuir la presencia de *furnas* y *algares* entre los acantilados (Figura 9).

**Figura 9.** Cabo de San Vicente



(© María Constanza Ceruti)

En tiempos de los fenicios habría funcionado allí un santuario consagrado al dios Merqart, y en época clásica uno dedicado al héroe griego Hércules. Toda el área era considerada como *promontorium sacrum* para los romanos, porque veían que el sol del ocaso «hacía hervir las aguas del océano». La conexión entre el sol en el mar y los promontorios sagrados ha sido explorada por García Quintela (1997), en una comunicación ofrecida en el marco de un coloquio sobre lenguas y culturas paleo-hispánicas. Asimismo, en su centenaria obra dedicada a las religiones lusitanas, José Leite de Vasconcellos (1905) documenta que en el cabo de San Vicente existían montones de piedras o *moledros* y agrega que «cada una era un soldado», según ritos ancestrales relacionados con las leyendas del rey Sebastián I de Portugal (1557-1578), muerto en la batalla de Alcazarquivir, en Marruecos. Además, la sacralidad del paisaje del cabo de San Vicente merece ser considerada también en relación con la importancia de las llamadas «Peñas Sacras», cuya función adivinatoria y propiciatoria viene siendo estudiada por Almagro-Gorbea en distintos rincones de la «Hispania céltica» (Almagro-Gorbea y Alonso Romero, 2021).

| 92

Aspectos de la leyenda medieval que da sustento al culto vicentino son abordados en la cartelería del cabo de San Vicente: se dice que en el año 779 a.C. los restos mortales de este mártir fueron arrojados a las aguas en la costa de Valencia. Se cree que llegaron por mar al cabo de Algarve que lleva su nombre, siendo depositados quizás en el cercano monasterio de la Riposeira. Algunas versiones de la leyenda abundan en detalles que involucran a «cuervos»: se dice que la barca que traía los restos de San Vicente venía custodiada por cuervos y que las reliquias fueron depositadas en una «capilla de los cuervos» erigida encima de los acantilados. Cabe inferir que los mentados «cuervos» pudieron haber sido frailes vestidos de oscuras sotanas. La conexión entre San Vicente, los cuervos y el dios Luc ha sido explorada por Escalante (2005), siendo también uno de los aspectos que pone de manifiesto los antecedentes celtas del culto vicentino.

El peregrinaje vicentino alcanzó su apogeo bajo el dominio musulmán, siendo el promontorio sacro visitado tanto por cristianos venidos desde el norte como por musulmanes y mozárabes que residían en el sur. El santuario dedicado a San Vicente fue destruido en siglo XII como consecuencia del fanatismo almorávide, lo que provocó que las reliquias de San Vicente fueran llevadas a Lisboa, ciudad que había sido conquistada por los cristianos en 1147 (Gomes Martins, 2017).

Una moderna estatua metálica dedicada a San Vicente, deja en evidencia la importancia que conserva este promontorio sacro en el culto vicentino contemporáneo (Figura 10). Al momento de la visita, se encontraba rodeada de peregrinos de distintas edades, munidos de bastones y mochilas. Caminantes europeos de diversas procedencias realizan, por etapas, la ruta vicentina desde Porto Covo, tomando como punto de finalización de su marcha al cabo

de San Vicente o al promontorio sacro de Sagres, si bien algunos continúan su avance por la senda acantilada hasta la Punta de la Piedad en Lagos.

**Figura 10.** Estatua modernista de San Vicente



(© María Constanza Ceruti)

El cabo de San Vicente alberga actualmente un faro marítimo y un fuerte militar de acceso restringido, en el que los visitantes son admitidos al patio central y a la antigua biblioteca. Funciona allí un importante museo de sitio, en el que se exhiben luces del faro, miniaturas de barcos, mapamundis e instrumental de navegación.

### **La aldea islámica de Aljezur**

Aljezur se yergue abruptamente sobre una colina que domina un paisaje de marismas y pantanos costeros, conocidos como «salgados», tradicionalmente destinados para el cultivo del arroz y actualmente repletos de tortugas, anfibios y avifauna. Lugareños con quienes la autora conversó junto a la parada del autobús afirman que «antes del terremoto» Aljezur era una ciudad portuaria erigida en una colina junto a un río aún navegable. Aparentemente, el topónimo alude a su inusual emplazamiento, a modo de isla en medio de los brazos del río que discurre a sus pies.

Los principales hitos de la historia local aparecen sintetizados en la cartelería del museo municipal: ocupada desde la Edad del Bronce hasta el siglo *xvi*, Aljezur adquirió su función defensiva durante la Edad del Hierro, aunque posteriormente también llegó a ser utilizada como granero colectivo. El hallazgo de productos itálicos atestiguan los nexos con la cultura mediterránea durante el período romano. La ocupación islámica ha dejado su sello en una arquitectura urbana de casas de tapia y angostas callejuelas, a modo de «medina».

La colina está coronada por un castillo de origen musulmán que data del siglo *x*, fortificado en el siglo *xii*, durante el período Almohade. Cuenta en el interior con una cisterna y con silos islámicos. Según se explica en la cartelería, se encuentra ligado al sistema de castillos defensivos de Silves y fue tomado por los cristianos en el siglo *xiii*. Considerado el último castillo conquistado en Algarve, su ocupación militar fue comandada por un maestre de la Orden de Santiago (Figuras 11 y 12).

El castillo actual es de planta poligonal y cuenta con un bastión circular. La muralla fue levantada en el siglo *xiv*, al igual que sus dos torres. Abandonado en el siglo *xv*, el conjunto fue eventualmente restaurado en el siglo *xx*. Las leyendas populares reflejadas en la cartelería local, hacen referencia a una supuesta galería secreta que conectaría al castillo con una fuente conocida como «fuente de las mentiras». Se supone que por dichas galerías subterráneas habría escapado una princesa mora enamorada de un caballero cristiano. También se dice que por allí se habría canalizado la conquista, bajo las órdenes del rey Alfonso *iii*.

| 94

**Figura 11.** Castillo fortaleza de Aljezur



(© María Constanza Ceruti)

**Figura 12.** Vista desde el castillo de Aljezur



| 95

(© María Constanza Ceruti)

Por su parte, la iglesia de la Misericordia ha sido parcialmente reconstruida en siglo XVIII, aunque los muros originales del templo datan del siglo XVI y sobrevivieron al terremoto (Figura 13). Según lo informado por los guías locales, el templo cuenta con un pórtico renacentista inaugurado en 1577 y la Patrona del santuario es la Virgen del Alba, a quien se rinde veneración en homenaje al horario en que se produjo la reconquista cristiana.

**Figura 13.** Iglesia de Aljezur



(© María Constanza Ceruti)

Adyacente a la iglesia, un interesante museo de arte sacra alberga imágenes de santos, ornamentos litúrgicos, exvotos y demás ítems que son organizados y exhibidos siguiendo el calendario litúrgico católico. La cuidadora del templo, una mujer de unos 65 años que también se desempeña como guía del museo, se ofreció a acompañar en la visita a la iglesia. En un portugués fácilmente comprensible para hispanohablantes, explicó la función de la anexa «casa de la misericordia», destinada al cuidado de los enfermos y la sepultura de los difuntos pobres.

El edificio del Museo Municipal de Aljezur data del siglo XIX y cuenta con espacios museológicos diferenciados. En la planta alta se alberga un núcleo de arqueología con exhibiciones de vestigios que, según la cartelería institucional, corresponden al Período Mireense (fines de Edad del Hielo hasta 7000 a.C.), Neolítico y Calcolítico (3000-2500 a.C.) y Edad del Bronce (1200-900 a.C.). La planta baja está dedicada a la conservación e interpretación del legado islámico, y allí se explican cuestiones lingüísticas relativas a los orígenes árabes de numerosas palabras portuguesas. Asimismo, se exhiben objetos de alfarería procedentes de sitios islámicos excavados en las inmediaciones de Aljezur; en particular, del yacimiento de la *ribat* de Arrifana. La cerámica islámica se caracteriza por la abundancia de motivos fitomorfos, concebidos como elementos propiciatorios. Se exhibe además un particular «tesoro» de monedas islámicas del siglo X y XI, algunas intencionalmente partidas para dar cambio en el marco de transacciones comerciales. Abundan las evidencias de conchas marinas usadas como amuleto antifebril en zonas de malaria endémica, tal como lo explican los guías de la institución.

El río Aljezur desemboca en la panorámica Praia da Amoreira, playa de mar y de río en un prístino sistema de estuario-laguna con dunas. Según fue referido a la autora *in situ*, allí se celebra la costumbre del «Baño del 29», un baño de mar que los pobladores toman colectivamente cada 29 de agosto, adhiriendo a la creencia popular que sostiene que en esa fecha el agua del mar está «bendita».

### **Arrifana y su *ribat***

Arrifana es una pequeña localidad que domina una espectacular bahía, considerada una de las siete Maravillas de Portugal. La extensa playa está enmarcada por elevados acantilados de conformación esquistosa. El magnífico panorama es realzado por la llamada «Pedra da Agulha» o «Piedra Aguja», un roque situado en un extremo de los acantilados, de ineludible imponencia visual y paisajística.

Originalmente ocupada como una villa pesquera, Arrifana está ahora dedicada al surf y al turismo de mochileros, con albergues juveniles, restaurantes y cabañas. Cuenta con un escénico mirador en altura, desde el cual un largo camino en zigzag desciende hacia el mar. En la última semana de julio es escenario de una concurrida fiesta de pescadores.

Una antigua fortificación de planta reducida, construida en 1635 y reedificada en 1670, corona un promontorio acantilado al norte de la playa. Ha sido reconvertida en un restaurante de lujo, donde los turistas se reúnen para admirar las puestas de sol y vistas panorámicas de la ruta vicentina.

La *ribat* se encuentra emplazada en un promontorio rocoso rodeado por fabulosos acantilados, a pocos kilómetros de Arrifana, camino a la aldea pesquera de Monte Clérigo. El yacimiento islámico conserva ruinas de basamentos de mezquitas y viviendas que datan del siglo XII (Figuras 14 y 15). Fue referido *in situ*, por lugareñas residentes en Arrifana, que se trataba de una especie de «monasterio musulmán» habitado por «monjes guerreros» que «se preparaban para la guerra santa»<sup>1</sup>. También se informa en la folletería turística que estuvo originalmente vinculado a la figura del maestro sufí Ibn Cali.

| 97

**Figura 14.** Vista desde los acantilados de la *ribat* de Arrifana



(© María Constanza Ceruti)

**Figura 15.** Ruinas de la *ribat* de Arrifana



| 98

(© María Constanza Ceruti)

Identificada en 2001, la *ribat* de Arrifana ha sido estudiada arqueológicamente por más de una década, y ha sido declarada monumento nacional portugués en 2013. Las publicaciones de Rosa y Mario Varela Gomes revelan que nueve mezquitas han sido relevadas, además de basamentos de casas, un minarete y una posible *madrassa* o escuela coránica (Varela Gomes y Varela Gomes, 2015, pp. 153-156). En la necrópolis, dichos arqueólogos excavaron estelas funerarias y restos humanos pertenecientes a seis individuos, en su mayoría adultos de sexo masculino. Las actividades de subsistencia documentadas incluyen caza, pesca, hilado y tejido, entre otras. Lucernas y amuletos de cuero depositados en nichos en los muros, fueron interpretados como evidencias de actividades religiosas. Los hallazgos procedentes de las excavaciones han quedado depositados en el museo de Aljezur.

En el medioevo, la *ribat* era una institución vinculada a la expansión política y territorial del Islam (Varela Gomes y Varela Gomes, 2015). Sus aspectos educativos, formativos y religiosos permiten asemejarla a los monasterios cristianos, siendo que en algunos casos aparecen referidas en la toponimia como *monastir*. Eran conocidas alternativamente como *rabat*, e inclusive dan cuenta del origen del topónimo de *arrábida*.

Según lo inferido por los arqueólogos que allí trabajaron, la *ribat* de Al-Rihana habría sido fundada por el maestro sufí Ibn Qasi, nacido en Silves y autor de un trabajo titulado *La Remoción de las Sandalias*, que llegó a ser comentado por el destacadísimo pensador murciano, Ibn Arabi. Aparentemente, el monasterio habría sido fundado en 1130, en un emplazamiento costero apto para fines defensivos y prácticas ascéticas. La presencia majestuosa del mar rodeando el promontorio acantilado habría influido en el ánimo del maestro Ibn Qasi, quien en sus escritos

comparaba al océano con el conocimiento y la conciencia de lo Divino (Figura 16). La *ribat* de Arrifana aparece mencionada por Ibn Al-Abbar a comienzos del siglo XIII, en tanto que el geógrafo Yakut ubica Al-Rihana en la región del «promontorio sacro» (Varela Gomes y Varela Gomes, 2015, pp. 153-154).

**Figura 16.** Ruta vicentina de peregrinaje por la costa del oeste de Algarve



(© María Constanza Ceruti)

La *ribat* de Arrifana ha sido considerada por sus investigadores como uno de los grandes descubrimientos arqueológicos de comienzos del siglo XXI, puesto que en la península ibérica se conocen solamente dos *ribats*, quedando la segunda ubicada en la localidad de Guardamar (Alicante, España). Sin embargo, pese a su notorio potencial turístico, la *ribat* de Arrifana no había sido aún puesta en valor en 2019. Daba la sensación de que prácticamente no recibe visitas, a excepción de los caminantes de la ruta vicentina y algunos vecinos que se acercan esporádicamente a ver el mar. Las edificaciones mejor conservadas se encuentran protegidas con alambrados para evitar el ingreso de animales, ya que hay burros que pastan libremente en las inmediaciones.

Desde la *ribat*, un sendero apenas perceptible continúa unos cuatro kilómetros en dirección al norte, hacia la diminuta aldea pesquera de Monte Clérigo. Constituye uno de los tramos más prístinos y panorámicos de la ruta vicentina, que discurre sobre acantilados sin ocupación humana, en terreno arenoso y salino, con dunas pobladas por pastizales y abundante flora atlántica (Figura 16). Monte Clérigo es una aldea pesquera con casas pequeñísimas y con una playa que ofrece una configuración arenosa en el sector norte y piscinas naturales dejadas por la marea, en el sector sur.

## II. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Los promontorios acantilados que se yerguen sobre las rompientes del océano atlántico constituyen algunas de las formas más distintivas del paisaje de la Costa Vicentina en el oeste de Algarve. A semejanza de las montañas y colinas sagradas en otras regiones de la península ibérica, dichas elevaciones costeras fueron sacralizadas como lugares de peregrinaje y escenarios de ermitas, capillas fortificadas cristianas, morabitos y *ribats* islámicos.

A lo largo de estas páginas se ha visto que los primeros indicios de la sacralización del paisaje costero de Algarve se remontan a la prehistoria y aparecen vinculados a los menhires (piedras paradas), crómlech (círculos de piedra) y dólmenes (monumentos funerarios) característicos del Neolítico ibérico. En la región de Sagres, el fenómeno se halla representado por los megalitos fálicos de Raposeira y el llamado «Monte de los Amantes», vinculado con antiguos cultos a la fertilidad. Ejemplos de este tipo de megalitismo se encuentran también en las antípodas de la geografía ibérica, particularmente en montañas y colinas sagradas del País Vasco (Ceruti, 2014).

El cabo de San Vicente ya era considerado un lugar sagrado durante la Edad del Hierro, existiendo tempranos relatos de ceremonias que involucraban libaciones; así como tabúes en torno a visitas nocturnas, basados en la creencia de que los promontorios eran frecuentados por deidades. Las incursiones fenicias habrían traído consigo un santuario dedicado al dios Merqart en el cabo de San Vicente y un santuario dedicado a la divinidad Baal en Sagres. Los santuarios fenicio-púnicos en colinas costeras atlánticas merecerían ser analizados en mayor detalle, teniendo en cuenta las prácticas de sacrificios infantiles documentadas en costas e islas mediterráneas, como en el caso de los *tofet* del sur de Cerdeña (Ceruti, 2018). Con el transcurso de los siglos, la Ponta Atalaia de Sagres albergaría un santuario greco-romano dedicado a Cronos y Saturno, en tanto que el cabo de San Vicente sería elegido para un santuario dedicado a Hércules.

En tiempos de los romanos, la noción de *promontorium sacrum* asociada a los cabos y penínsulas del occidente de Algarve se alimentaba de la observación del sol poniente, que «hacía hervir las aguas del océano». La tradición de observar al sol ocultándose en el mar continúa siendo compartida por peregrinos y turistas, añadiéndose asimismo rituales contemporáneos que sacralizan activamente el paisaje, a través de la depositación de «candados del amor».

Situado en el extremo sudoeste del territorio de Hispania, Sagres era considerado por los romanos como «fin del mundo conocido», a semejanza del cabo de Finisterra en la costa atlántica de Galicia. Finisterra ha funcionado por siglos como punto de destino para una parte de los peregrinos a Santiago de Compostela, que extienden durante tres o cuatro jornadas el célebre peregrinaje jacobino, para finalizar su marcha en el emblemático promontorio sagrado gallego (Ceruti, 2015). De igual manera, Sagres es elegido como punto de destino final

para quienes deciden prolongar la Vía Vicentina algunos kilómetros más allá del Cabo de San Vicente.

Recorrida tradicionalmente desde el norte hacia el sur, la Vía Vicentina atraviesa casi íntegramente el extremo occidental de Algarve. Tiene como uno de los puntos de partida la localidad de Vila Nova de Milfontes, una villa de pescadores cercana a Porto Covo, situada sobre la desembocadura del río Mira. Se destaca por su antigua iglesia, un pintoresco castillo (que es propiedad privada) y la combinación de playas fluviales y marinas, siendo el Mira considerado como uno de los ríos «más limpios de Europa». Esta importante ruta de peregrinaje pasa por Monte Clérigo, Arrifana y Aljezur. Culmina en el cabo de San Vicente, pudiendo extenderse la marcha hasta alguno de los otros promontorios sagrados en el confín sudoeste de Algarve, ya sea la fortaleza de Sagres o la Punta de la Piedad en Lagos.

El peregrinaje vicentino aparece vinculado a la capilla de Nuestra Señora de las Gracias, erigida en el siglo XVIII, en el mismo lugar de la fortaleza de Sagres donde anteriormente se levantaba una capilla dedicada a Santa María. En el vecino paraje megalítico de Raposeira se construyó una ermita de estilo románico-gótico dedicada a Nuestra Señora de Guadalupe, una importantísima advocación mariana latinoamericana.

Las playas de la rivera vicentina se cuentan entre los litorales mejor preservados de Europa. Con una sucesión de calas flanqueadas por imponentes acantilados, la costa portuguesa del oeste de Algarve resulta comparable con la costa cantábrica del norte español, tanto desde un punto de vista paisajístico cuanto en lo que respecta al fenómeno del peregrinaje. En el País Vasco, Cantabria y Asturias, la línea de costa se encuentra íntegramente atravesada por una antigua vía de peregrinaje, cada vez más vigente en el siglo XXI, que es el Camino del Norte hacia Santiago de Compostela. A su vez, la costa cantábrica de Galicia se encuentra también recorrida por una ruta, más breve y menos transitada, que conduce desde las inmediaciones de El Ferrol hacia el pintoresco santuario de San Andrés de Teixido, emplazado en medio de los acantilados más altos de Europa (Ceruti, 2021).

La tradición de los baños rituales de intención purificatoria se conserva en el oeste de Algarve, en ritos como el del «Baño del 29», aun plenamente vigentes en las playas vecinas al poblado de Aljezur. También es parte constitutiva de la ritualidad asociada a los peregrinajes compostelanos a Finis terra y ritos populares vinculados al solsticio de junio en las rías gallegas (Ceruti, 2015 y 2021).

La cristianización del paisaje islámico se manifiesta de diversos modos, a lo largo y a lo ancho de la geografía de Algarve: desde la construcción de la iglesia de Santa María do Castelo en Tavira (siglo XIII), edificada sobre una antigua mezquita, hasta el moderno viacrucis que conduce a Punta de la Piedad. A mitad de camino entre Sagres y el cabo de San Vicente, junto a la fortaleza de Belixe, se encuentran las ruinas de una capilla dedicada a Santa Catarina, cuya planta cuadrada y cúpula revelan su origen como antiguo morabito

de ascetas musulmanes. Estas ermitas de santones islámicos también se hacen presentes en otras regiones de Algarve, destacándose el morabito de Alvor, dedicado eventualmente al culto cristiano al apóstol San Pedro (Ceruti, 2022).

De la *ribat* que da nombre a Arrifana se conservan ruinas de viviendas y mezquitas construidas en un espectacular promontorio acantilado, casi completamente rodeado por el mar. Presumiblemente fundado por el maestro sufi Ibn Qasi, el yacimiento ha sido excavado científicamente en el siglo XXI, dando origen a colecciones de materiales islámicos albergadas actualmente en el museo de Aljezur. Puesto que solo se conocen dos *ribats* en la península ibérica, el de Arrifana constituye un ejemplo privilegiado de esta particular forma de arquitectura religiosa, asociada a la utilización de promontorios sagrados con fines educativos y contemplativos.

De acuerdo a las leyendas medievales, el origen del peregrinaje vicentino resultaría contemporáneo; o inclusive antecedería por medio siglo al aún más famoso peregrinaje jacobeo a Santiago de Compostela. Pero a diferencia del fenómeno gallego, claramente asociado con la cristiandad, el peregrinaje vicentino revistió, desde sus comienzos, un carácter intrínsecamente ecuménico, ya que congregaba tanto a cristianos venidos desde el norte como a musulmanes y mozárabes que residían en Al-Gharb y Al-Andalus.

## CONCLUSIONES

En síntesis, el presente trabajo ha permitido advertir que, a semejanza de las montañas sagradas en otras latitudes, los promontorios costeros en el oeste de Algarve vienen funcionando como lugares de importancia religiosa desde hace milenios, aspecto que contribuye sustancialmente a la representación de la dimensión simbólica del paisaje en su conjunto. Dichos espacios sacralizados han jugado y siguen jugando un importantísimo papel en la historia social y religiosa local, con raíces que se remontan a los tiempos precristianos: desde su temprana vinculación con el megalitismo neolítico, en su función como escenarios de templos durante la antigüedad clásica, y en su articulación con el peregrinaje desde el Medioevo hasta nuestros días. Su arquitectura religiosa se materializa en morabitos islámicos, *ribats* y capillas fortificadas cristianas. Si bien la religión cristiana logró imponerse, muchas manifestaciones de origen precristiano han permanecido como indicadores de identidad étnica o raíz cultural. Ya sea en forma explícita, o más bien subyacente, las representaciones del sustrato celta enriquecen el actual sincretismo religioso entretejido en torno a estas elevaciones prominentes en el paisaje costero. Claramente, la percepción de la sacralidad de dichos «promontorios sacros» se ha visto acentuada —y continúa siéndolo— por las majestuosas olas rompientes del Atlántico y la espectacular verticalidad de los acantilados, que contribuyen a subrayar la experiencia estética de la Vía Vicentina.

## Notas

1. Las informantes eran mujeres jóvenes que trabajaban en la conserjería de uno de los albergues para turistas en Arrifana. La autora volvió a encontrarse casualmente con ellas durante la visita al sitio, donde sus interlocutoras estaban disfrutando de una tarde libre.

## Referencias bibliográficas

- Almagro-Gorbea, M., y Alonso Romero, F. (2021). *Peñas sacras de Galicia*, pp. 183.
- Alonso Romero, F. (2013). *El culto a las piedras del promontorio Sagrado (cabo de San Vicente)*. VI Congreso Transfronterizo de Cultura Celta. Ponte da Barca, pp. 99-125.
- Ceruti, M. C. (2014). *Montañas Sagradas del País Vasco*. Mundo Editorial.
- Ceruti, M. C. (2015). *El Camino de Santiago y las Montañas Sagradas de Galicia*. Mundo Editorial.
- Ceruti, M. C. (2018). Los tofet fenicio-púnicos y las ofrendas de infantes en los montes del sur de Cerdeña. *Revista Haucaypata*. N.º 13, pp. 95-111. Lima.
- Ceruti, M. C. (2019). *Rocciamelone: la montaña sagrada y el santuario más alto de Europa*. Conferencias dictada el 4 de Diciembre de 2019 en la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires (ANCSA). Buenos Aires.
- Ceruti, M. C. (2021). San Andrés de Teixido: Corpus Christi en un santuario de montaña en el norte de Galicia. *Revista Surandino*. Vol. 2 (1) 199-212.
- Ceruti, M. C. (2022). El Monte Foia y el Patrimonio Cultural del Sur de Algarve. En prensa *Revista de Estudios del Patrimonio Cultural*.
- Escalante, M. F. (2005). San Vicente, los cuervos y el dios Luc. En *San Vicente mártir: servidor y testigo en el XVII Centenario de su martirio: actas del XII Simposio de Teología Histórica (5-7 mayo 2004)* (pp. 647-651). Facultad de Teología San Vicente Ferrer.
- García Quintela, M.V. (1997). El sol que nace del mar y el promontorio sacro. En *Pueblos, lenguas y escrituras en la Hispania prerromana* (VII Coloquio sobre Lenguas y Culturas Paleohispánicas, Zaragoza, 1997), pp. 233-242.
- Gomes Martins, M. (2017). *1147 A Conquista de Lisboa na Rota da Segunda Cruzada*. A esfera dos Livros.
- Gonzalves, M. A., et al., (2017). Sagres Fortress in the Algarve: Between the myth, the cultural tourism destination and the European heritage label. *Tourism and History of World Heritage – case studies of ibero-american space*. Publicaciones CICS, pp. 144-165.
- Marín, M. (2015). Sabios y santos de Silves emigrados al Magreb. *Hamsa Journal of Judaic and Islamic Studies*. DOI: <https://doi.org/10.4000/hamsa.813>
- Mendes, J. y Guerreiro, M. (2015). Branding a destination: facts and myths. *Journal of Business & Management*. Vol. 3, N.º 2, 370-382.
- Varela Gomes, R. y Varela Gomes, M. (2015). The Arrifana Ribat (Algarve): sacred space and ideological context (12th century). En *Arqueología Medieval – Els Espais Sagrats VII*, pp. 151-168. Pages Editores.

## ARTÍCULO

# La labor del pediatra: Genaro Sisto y la medicina escolar

ADRIÁN CAMMAROTA | Universidad Nacional de la Matanza - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina  
adriancammarota2000@gmail.com | ORCID: 0000-0003-3022-7145

| 104

Recepción:10/4/2022. Aceptación: 27/6/2022

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir la trayectoria y el campo de ideas de Genaro Sisto (1870-1923), centrándonos fundamentalmente en su labor como médico escolar, su visión sobre las formas de intervención que debía promover el Estado en función de las demandas psicosociales y ambientales de la niñez pobre, el perfil del médico escolar, la alimentación y la irradiación de enfermedades infecciosas en las escuelas.

Estos ejes nos permiten adentrarnos en el pensamiento del galeno, quien fraguó su experticia a la par de las novedades europeas adaptándolas a las particularidades locales. Sisto fue uno de los promotores de la pediatría en un periodo en el cual las niñas y los niños comenzaron a ser objeto de conocimiento de la medicina, la psiquiatría y la pedagogía. Formó parte de una generación de médicos higienistas que entendían a la niñez como la base de desarrollo para el regeneramiento de la raza. Su labor como pediatra, integrante del Cuerpo Médico Escolar y partícipe en la fundación de la Sociedad Argentina de Pediatría, lo convierte en una de las figuras harto mencionadas en los estudios académicos, aunque, paradójicamente, menos estudiado. A diferencia de otros médicos relevantes de su época por la acción pública y profusas publicaciones, las ideas y mediaciones de Sisto pueden rastrearse en revistas especializadas destinadas al campo de la medicina escolar, en la revista *El Monitor de la Educación Común*, en publicaciones de organismos de salubridad como el Departamento Nacional de Higiene; en panfletos editados por impresores locales y, por último, en conferencias nacionales e internacionales brindadas por el galeno.

Estos insumos documentales son utilizados desde una perspectiva cualitativa para reconstruir el itinerario del pediatra escolar y sus posicionamientos científicos frente a las enfermedades que afectaban el desarrollo de la niñez y de la educación primaria en general.

**Palabras clave:** Genaro Sisto, niñez, escuela

Para citación de este artículo: Cammarota A. (2022). La labor del pediatra: Genaro Sisto y la medicina escolar. *del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, (16) [104-122]. DOI: 10.33255/26184141/1443



## The Pediatrician's Practice: Genaro Sisto and the School Medical Care

### Abstract

The aim of this work is to reconstruct the career and ideas of Genaro Sisto (1870-1923). We will focus on his work as school doctor, his views about the ways of intervention that the State should promote according to the psychosocial and environmental demands of deprived childhood, the school doctor profile, school meals and the eradication of infectious diseases in schools.

These axes allowed us to gain a closer acquaintance with this physician's thinking, which was the outcome of his experience and the adaptation of European developments to local characteristics. Sisto was one of the advocates of pediatrics during a period when children became objects of study of medicine, psychiatry and pedagogy. He belonged to the hygienist generation of doctors, who believed that children were the base to regenerate the race. His work as a pediatrician, his membership of the *Cuerpo Médico Escolar* and his participation in the *Sociedad Argentina de Pediatría* make him one of the most mentioned personalities in academic studies, however the least researched. Unlike other doctors of those times who became influential by their public activities and profuse publications, Sisto's ideas can be traced in magazines specialized in school medical care, in *El Monitor de la Educación Común*, in publications of health organisms such as the National *Departamento Nacional de Higiene*, in short leaflets edited by local printers and in both national and international lectures which he delivered.

These documentary sources are used from a qualitative perspective to reconstruct the trajectory of the school pediatrician and his scientific approaches as regards diseases that affected the development of childhood and of primary school education in general.

**Keywords:** Genaro Sisto, childhood, school

## INTRODUCCIÓN

A fines del siglo XIX la Capital Federal crecía a la par de las contradicciones culturales generadas por la inmigración masiva y amparada súbitamente en el desarrollo económico del modelo agroexportador. La ciencia y la ideología secular del progreso representaba el porvenir de la nación expresada en la educación pública, el tratamiento o la prevención de las enfermedades, las inversiones extranjeras y el orden que se imponía mediante derechos políticos y el uso del monopolio de la fuerza para contener la creciente conflictividad social. Este escenario estuvo marcado por los brotes epidémicos, el hacinamiento de los sectores populares, la morbilidad y la mortalidad infantil. Buenos Aires se fue transformando lentamente en una urbe contradictoria donde la higiene social asumió un perfil asistencialista con un creciente circuito de intervención sobre niños/as y adultos, expedido en una extensa red de hospitales y asilos, cantinas maternales, protección y asistencia a la primera infancia, salas cunas, jardines de infantes, auxilio y educación a los denominados «niños alienados» (Coni, 1918).

| 106

Genaro Sisto (1870-1923) formó parte de esa generación de médicos higienistas que a fines del siglo XIX entendían a la niñez como la base de desarrollo para el regeneramiento de la raza. Su labor como pediatra, integrante del Cuerpo Médico Escolar (en adelante CME) y partícipe en la fundación de la Sociedad Argentina de Pediatría (en adelante SAP), lo convierte en una de las figuras harto mencionadas en los estudios académicos, pero, paradójicamente, menos estudiado. Fue uno de los promotores de la pediatría, periodo en el cual las niñas y los niños se transformaron en objeto de conocimiento e intervención. Con las mutaciones sociales y la injerencia cada vez mayor del Estado en materia de políticas públicas, se construyó el movimiento asociativo, académico y científico por medio del cual los pediatras empezaron a legitimar su especialidad en el marco de la medicina dentro de un campo social más amplio. La medicina y la educación pública sellaron el destino de Buenos Aires con sus particularidades y formas discursivas, los lenguajes y los modelos de aplicación de las políticas públicas que intentaban descifrar el devenir de la nación.

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir la trayectoria y el campo de ideas de Genaro Sisto, centrándonos fundamentalmente en su labor como médico escolar, su visión sobre las formas de intervención que debía promover el Estado en función de las demandas psicosociales y ambientales de la niñez pobre, el perfil del médico escolar, la alimentación y la irradiación de enfermedades infecciosas en las escuelas. Estos ejes nos permiten adentrarnos en el pensamiento del galeno quien fraguó su experticia a la par de las novedades europeas adaptándolas a las particularidades locales.

La historiografía sobre la salud y la enfermedad han dado cuenta de la labor de los médicos higienistas que intentaron debilitar los efectos de las patologías engendradas por el hacinamiento y la concentración del capital (González Leandri, 1996; Carbonetti, 1998; Álvarez, 2007; Armus, 2007). Metódicamente

La preocupación por la niñez abundó en un profuso repertorio de intervenciones que acreditaban la pericia de la medicina local para diagnosticar y curar al grueso de la población. Estas temáticas, generosamente trabajadas por la historiografía local, han iluminado los múltiples intersticios por donde se filtraban los conocimientos diplomados y no diplomados del «arte de curar». Dentro de este universo, la medicalización de la infancia y el desarrollo de la pediatría psicosomática es un campo recientemente encarado por los investigadores que contribuye a ensamblar las historias de las infancias en Argentina (Rustoyburu, 2019). Otras producciones han ponderado en la salud de los escolares y en los instrumentos aplicados en la escuela para la detección de «anormalidades» y la medicalización del cuidado infantil (Cammarota, 2012, 2016, 2019; Colangelo, 2019). Menos visitada ha sido la figura de Genaro Sisto, con referencias de su labor en artículos, tesis y libros que aprecian analíticamente los procesos de salud y enfermedad para dar cuenta de temáticas más amplias.

| 107

A diferencia de otros médicos relevantes de su época por la acción pública y profusas publicaciones, las ideas y mediaciones de Sisto pueden rastrearse en revistas especializadas destinadas al campo de la medicina escolar, en publicaciones de organismos estatales como el Departamento Nacional de Higiene, la difusora de la obra educativa, *El Monitor de la Educación Común*, breves panfletos editados por impresores locales, bibliografías y memorias de otros colegas y conferencias. Estos insumos documentales son utilizados desde una perspectiva cualitativa para reconstruir el itinerario del pediatra escolar y sus posicionamientos científicos frente a las enfermedades que afectaban el desarrollo de la niñez y de la educación primaria en general, siendo ejes cardinales en este artículo. También contribuyó con su estudio de atrofia infantil, publicado en 1907 y su obra divulgada en francés que le mereció el premio Perron de la Academia de Medicina de París. Cabe señalar que favoreció a la medicina infantil sudamericana con dos libros traducidos al francés: *Conferencias de Patología Infantil y Llanto Sifilítico* donde llamaba la atención sobre el hecho de que ciertos heredo-sifilíticos acusaban su enfermedad por el síntoma del llanto continuado.

## **HIGIENE, HOSPITALES Y MORTALIDAD INFANTIL**

A fines del siglo XIX la estructura hospitalaria y la escuela estipulada en la ley 1420 de educación libre, gratuita y laica, como espacio *ad hoc* se superponían lentamente en la creciente trama urbana como servicios destinados a la población de la Capital Federal. En el caso de la medicina hospitalaria, surgida en el siglo XVIII en Europa, había transformado súbitamente las relaciones con la sociedad: el individuo y la población se erigieron como objetos del saber y de intervención terapéutica por parte de la ciencia médica. Susana Belmartino ha señalado que entre 1890-1910 en Capital Federal hubo un aumento

considerable de la atención en los hospitales públicos y privados; la población se incrementó en un 130 % y la atención, el 271 % en los hospitales municipales, 188 % en los nacionales y 116 % en los de las colectividades de inmigrantes. En 1909, había 13 establecimientos públicos con 2214 camas y 20 sanatorios privados con 724 camas. Esta cuestión tiene relación con mejores expectativas respecto a las posibilidades técnicas, ya que la mortalidad hospitalaria en los mismos centros descendió de más del 40 % en 1855, a menos del 4 % en 1912 (Belmartino, 2005, p. 48).

| 108

La Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) fue una activa formadora de especialistas y difusora de los conocimientos de la higiene y la puericultura. Los higienistas estaban convencidos que debían ordenar el espacio social, actuar sobre las conductas de las familias e intervenir sobre el «problema de la niñez». En una primera etapa los higienistas propusieron estrategias de purificación, saneamiento y control punitivo sobre los sectores populares con un discurso moral y rectificador de conductas consideradas nocivas, como la prostitución, el alcoholismo, el hacinamiento, la crianza de las niñas y los niños, la alimentación y la escuela. Estos discursos se introdujeron en la cultura escolar y perduraron a lo largo del siglo xx. Velozmente, la higiene social ganó terreno en la Capital Federal con la labor de eximios facultativos como Emilio Coni, José María Ramos Mejía, Guillermo Rawson, Gregorio Aráoz Alfaro, Telemáco Susini y Genaro Sisto, entre otros. La medicina argentina importó el desarrollo científico de los países europeos y algunos galenos realizaron estadías donde se perfeccionaron en las clínicas y laboratorios. En el caso de la pediatría, se emularon los modelos de las escuelas francesas y alemana; un proceso concomitante que se dio simultáneamente en diferentes países de América Latina (Colangelo, 2018, p. 1223).

Hasta entonces los centros pediátricos en la Capital Federal se nucleaban en el Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez, los servicios destinados a las/os pequeñas/os de los Hospital de Clínicas y San Roque (luego Ramos Mejía) y el de la Casa de los Expósitos. A estos se sumaban seis dispensarios instituidos por el Dr. Ernesto Gaing, uno de los fundadores de la SAP, y de dispensarios para madres abandonadas que amamantaban a sus pequeñas y pequeños.

La mortalidad infantil y la enorme morbilidad que había en la primera infancia se relacionaba con las paupérrimas condiciones de higiene y los regímenes alimenticios insuficientes. Entre 1875 y 1906, a modo de muestra, según los registros de la Asistencia Pública sobre un total de 36000 casos de defunción infantil las causas se distribuían de la siguiente manera:

Figura 1



Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos de la *Asistencia Pública* (Penna y Madero, 1910, p. 23)

En otro nivel, la preocupación e institucionalización de la infancia fue manifestada por diversos actores como las dos defensorías de menores de la ciudad que asistían bajo la figura de patronato o tutela pública. Por esa época surgieron propuestas y proyectos de expertos ligados al derecho, la medicina legal, la psiquiatría y la criminología positivista (Freidenraij, 2020). Otro dato para destacar es que en 1913 se celebró en Buenos Aires el Primer Congreso de la Niñez, poniendo en agenda una serie de recomendaciones relativas al cuidado de las/os y niñas/os enfermas/os con tratamientos dentales, colonias de verano para fortalecer el organismo y exámenes periódicos; limitación del trabajo de los menores y protección a las madres.

## FORMACIÓN Y MODOS DE INTERVENCIÓN EN LA NIÑEZ

Genaro Sisto era hijo del distinguido militar italiano Don Francisco Sisto y de Doña Cristina Pallante. Nacido un año antes de la epidemia de fiebre amarilla de 1871, vivenció el peligro de los golpes epidémicos y las transformaciones de la ciudad de Buenos Aires en materia de infraestructura sanitaria; esa gran urbe ungida como capital de la República Argentina en 1880. Sobre ese telón de fondo, fue testigo ocular de las enfermedades en la primera infancia que causaban una alta mortandad tanto en la Capital Federal como en el resto del territorio nacional. Se recibió de maestro en la Escuela Normal de Profesores de la Capital Federal y asumió como director de la Escuela N.º 9 del Distrito Escolar 19. Formó parte de una generación de médicos y, en menor medida, médicas que egresaron de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y destinaron su labor al cuidado y tratamiento de los más pequeños. Siendo estudiante ejerció como interno en el Hospital Nacional de Clínicas entre 1892

a 1894, y como interno del Hospital San Roque entre diciembre de 1894 a julio de 1895. Su tesis presentada en 1895 fue *Contribución al estudio de la poliomyelitis anterior aguda*, apadrinado por el galeno Manuel Blancas, un reconocido profesional quien ocupó la primera cátedra de pediatría en la UBA e impulsó la fundación de la SAP. También dirigió el curso sobre «Enfermedades de los Niños» entre los años 1883-1906 en la misma universidad.

Sisto conquistó cargos en la burocracia estatal que demandaba la experticia de estos facultativos para dar respuestas a las problemáticas sociales entroncadas con la higiene y la salud. Ya egresado se desempeñó como Jefe de Clínica Infantil de la Facultad de Medicina de la UBA, como vocal del CME de la Capital Federal, y profesor en la cátedra de Ciencias Naturales e Higiene en la Escuela Normal de profesoras. Organizó el Congreso de Medicina e Higiene de Buenos Aires de 1910 celebrado por la Sociedad Científica Argentina que reunió, en los festejos por el Centenario de la Patria, a destacadas figuras nacionales e internacionales de la ciencia con delegaciones oficiales de más de una docena de países europeos y americanos con una concurrencia de 368 participantes (De Asúa, 2011).

En 1911, por iniciativa del Dr. Gregorio Aráoz Alfaro tuvo lugar una asamblea en el local de la Sociedad Médica Argentina (Lavalle, 648) para constituir la SAP. Genaro Sisto, como discípulo de Manuel Blancas, formó parte de su *staff* junto al ya mencionado Aráoz Alfaro, Ernesto Gian, Mamerto Acuña, José Jorge, Antonio Arraiga y Máximo Castro, todos ellos integrantes de la primera Comisión Directiva, que junto con cuarenta y cinco destacados médicos más conformaron el grupo de miembros fundadores (Imagen 1).

Imagen 1



El Dr. Manuel Blancas, designado primer profesor titular de Pediatría entre 1883 y 1906 en la Facultad de Medicina de la UBA, rodeado de sus colaboradores de cátedra y fundadores de la SAP. De izquierda a derecha: Dres. A. Saccone, D. Aguilar, O. Terán, M. Blancas, Genaro Sisto y Ernesto Gaing. Fuente: *Sociedad Argentina de Pediatría, 1911-2011* (2011).

El trabajo del pediatra fue muy fecundo en el CME creado en 1886 tomando la experiencia previa de la Inspección Médica de Catedral al Sur y San Telmo de 1881, impulsada por el eminente médico Emilio Coni. Ingresó como médico inspector a inicios del siglo xx. Fue vocal del organismo e integró el Comité de Redacción de la primera revista del organismo sanitario: *La Higiene Escolar. Revista Mensual suplementaria de El Monitor de la Educación Común*, cuyo primer número apareció en mayo de 1906 y participó como médico *ad honorem* del CME de la provincia de Buenos Aires dirigido, a la sazón, por el galeno Ambrosio Quadri y su sucesor, el Dr. Carlos Cometto. Llegó a ser presidente de la corporación entre 1917 y 1920, destacándose por la creación de consultorios médicos y odontológicos jurisdiccionales, inaugurando, en 1918, la inspección dental escolar. También instituyó los cursos para el perfeccionamiento de maestros y maestras de oligofrénicos y la creación de un laboratorio químico-bacteriológico. Una de sus intervenciones más destacadas se materializó en la instauración de la copa de leche en las escuelas.

| 111

La congregación entre puericultura e higiene posibilitó la emergencia de la medicina escolar cuyas huellas, si bien conducen a Europa son difíciles de rastrear debido a que las y los investigadores han presentado diversas temporalidades e interpretaciones ligadas al advenimiento del higienismo y al desarrollo de la medicina. Lo cierto es que la preocupación por la fisiología y la higiene sentaron los antecedentes de las regulaciones para la protección de la infancia. Y es que, en la era del capitalismo europeo, los corolarios de la revolución industrial pusieron en agenda de los médicos los efectos nocivos que pesaban en los poblamientos urbanos. Los focos infecciosos en las viviendas de los barrios obreros, los lugares de trabajo y los centros de reunión social para el caso de Inglaterra, intentaron ser regulados por las fuerzas públicas en base a los principios de la higiene en pos de evitar la transmisibilidad de las enfermedades infectocontagiosas.

En este contexto, en la segunda mitad del siglo xix el medio escolar comenzó a ser analizado desde el punto de vista de las patologías. La asistencia obligatoria a clase entrañaba no solo la enseñanza elemental, sino también la medicalización de los niños y las niñas, el control de la vacunación y la revacunación y la transmisión de un ideal de ciudadano. Las ligas y sociedades auspiciadas por médicos, pedagogos y políticos tuvieron una activa participación en el consenso higiénico y en las formas en que debían integrarse los parámetros de la medicina escolar.

Sisto tomó contacto con estas realidades y conocimientos que comenzaban a circular a una escala global. Como los médicos de su época, realizó viajes de estudio al viejo mundo asistiendo, por ejemplo, al Congreso Internacional de Medicina de Budapest. En el cono sur participó del Congreso Latino-Americano de 1904 y el de Montevideo de 1907. Presentó su trabajo *Establecimientos preventivos infantiles* en el Congreso Internacional de Medicina de Madrid

donde expuso su visión sobre el entroncamiento de la niñez, la escuela y la morbilidad arribando a las siguientes conclusiones: 1- la infancia que concurría a la escuela debía ser clasificada por examen médico, 2- era menester crear establecimientos *ad hoc*, fundados con un criterio científico destinado a estas niñas y niños, 3- la edad más conveniente para obtener máximos resultados en los establecimientos infantiles sería entre los 6 a los 15 años. Allí deducía dos tipos mórbidos en la niñez capitalina: por un lado, las y los niños escrofulosos (adenoideos, ganglionares, linfáticos); por el otro, niñas/os anémicos, artríticos, y debilitados por diversas causas. A su vez, diferenciaba dos tipologías de infantes escrofulosos: el florido y el característico. El primero ostentaba un estado de salud aparentemente satisfactorio de vigor físico, empero, sus labios gruesos y sus ojos legañosos eran indicios de la escrófula; él segundo, como contracara era delgado, anémico y, en ocasiones, exhibía los caracteres de un raquítrico.

| 112

Para el tratamiento de estos estados clínicos el Estado jugaba un rol central en la intervención biológica y social:

pienso que el Estado y la sociedad deben decidirse por la vigorización orgánica de estos niños, no solamente sustrayéndolos a la influencia de los factores ambientes que lo debilitan, sino también organizando sistemas nuevos de cultura física e intelectual, tendientes al fin que hemos indicado, de transmutación orgánica, de vigorización biológica, de aumento del poder defensivo de las energías orgánicas (Sisto, 1917c, p. 8).

La climatoterapia científicamente dirigida era el tratamiento higiénico más eficiente junto con la dietética y el ejercicio físico. Respondiendo a estos intereses eugenésicos proponía la extensión en el territorio de las colonias de vacaciones, basadas en el modelo implementado en Suiza y las «Convalescent Institution» afincadas en el Reino Unido. Otro talante para imitar eran las colonias francesas, dos de ellas que dependían directamente de la Administración Sanitaria de París, uno en Boulogne-sur-Mer, y otra en Hendaya; el modelo de Alemania con sus colonias y excursiones escolares y la labor terapéutica de las colonias creadas en Bélgica (Sisto, 1904, p. 6).

En esta prédica sanitaria coincidían los médicos escolares de la época. Empero, los poderes públicos confrontaban a menudo con un obstáculo recurrente. Educar a las familias en un sanitarismo pedagógico era fundamental para resquebrajar las posturas de indiferencia de los adultos frente a sus niñas/os y cortar de raíz las cadenas de transmisión de enfermedades reinantes en el lúgubre conventillo. Dentro de los peligros para el contagio de las enfermedades infectocontagiosas estaba, paradójicamente, los edificios donde se transmitían los conocimientos de la educación común. Las regulaciones pedagógicas en la vida escolar engendraban patologías infantiles como miopía, deformaciones raquídeas, escoliosis o surménage, a los que se le agregaban las patolo-

gías o estados de debilidad que acarreaban los estudiantes desde sus hogares. Los regímenes pedagógicos afectaban las funciones de la vida vegetativa y de la relación por la sedentarización del sistema que comprendían horarios y planes de estudios extensos propendiendo a la fatiga intelectual.

¿Cómo es que la escuela se constituía en un centro de irradiación infecciosa? Según el galeno, existían dos instancias determinadas por hábitos recurrentes: la primera, porque en la casa-escuela, en la habitación del maestro o maestra se reproducían los gérmenes contagiosos; y la segunda, porque a la escuela concurrían niñas y niños que habían atravesado los cuadros infecciosos o estuvieron en contacto con ellos. Por lo tanto, era deber de los funcionarios formar una conciencia sanitaria en la familia infundiendo la noción de responsabilidad de la salud y de la vida humana. En esta gesta el médico escolar estaba destinado a cumplir una función esencial: «debe cooperar a que en la familia se acentúe, se intensifique el sentimiento de solidaridad, haciendo notar y sentir la responsabilidad que implica el envío de un niño a la escuela en condiciones de poder contagiar a otros» (Sisto, 1904, p. 8).

Así, las medidas extraescolares de responsabilidades compartidas comprendían la acción municipal, la cooperación moral y material de la familia y la vacunación específica preventiva contra la viruela. Estos postulados escenificaban la prevalencia ideológica del higienismo escolar presente en la ley 1420. Como medida complementaria era fundamental para Sisto la revista del aseo por parte de las maestras y los maestros, «discretamente y sin herir la susceptibilidad infantil; digna de todo nuestro respeto; en función de eliminar toda sospecha de enfermedad transmisible» (Sisto, 1917c, pp. 3-5).

Uno de los símbolos escolares que ha quedado en el imaginario social es el delantal blanco. En torno a él se han pautado distintas versiones sobre sus orígenes, aunque la más plausible es la que hace referencia a una recomendación de Sisto al pedagogo Pablo Pizzurno primereando el siglo xx. Más que un elemento homogeneizador de las clases sociales el vestuario perseguía un fin higiénico, y debía permanecer en la escuela sirviendo para cuidar los gérmenes que traían las/os estudiantes desde sus casas propendiendo a la acción de profilaxis.

Desde fines del siglo xix arquitectos e higienistas debatieron sobre las posibilidades de la denominada «escuela higiénica», tanto en Europa como en América. Las escuelas no contaban con ventilación adecuada ni luz suficiente, y la demanda de asientos sobrepasaba velozmente la considerable inversión del organismo educativo. Las discusiones se dirimían en publicaciones oficiales, la edición de tratados, libros y revistas que alertaban sobre la viabilidad de este tipo de construcción funcional a los postulados sanitarios. Un ejemplo de ello fue la propuesta de la escuela higiénica de Francisco Súnico (1902). Tomando los postulados del médico higienista francés Trélat, Súnico propuso el concepto de «escuela higiénica» ajustada orgánicamente a la aplicación racional de las leyes de la higiene. Para el galeno, la salubridad se situaba bajo un orden

de principios asentados sobre unas leyes inmutables y naturales imposibles de alterar o modificar. La casa-escuela era una obra tanto mecánica como experimental que requería una «composición celular», en función de la naturaleza, la calidad y asociación de los materiales de construcción y una constitución somática y fisiológica o funcional con los agentes naturales. En esencia, interponía el estudio de las relaciones de la construcción escolar con el aire, la luz, el calor, el suelo y el agua.

En tanto no se construyesen nuevos edificios con esta impronta científica, Sisto demandaba un programa más profuso de desinfección para la destrucción de los gérmenes con personal especializado, una de las tácticas más comunes que se venían aplicando desde fines del siglo XIX. También pregona el uso continuo de los lavatorios dentro de los edificios de enseñanza, el agua potabilizada y el jabón como elementos de profilaxis.

| 114

### **PERFIL DEL MÉDICO ESCOLAR, FAMILIAS Y ACTORES EDUCATIVOS**

El perfil de médico escolar se construyó en base a la experiencia del CME y los modelos de aplicación de la higiene en la niñez, la puericultura, las nociones de la pedagogía y la psicología, entre otras disciplinas. Es decir, homologando las experiencias trasatlánticas en materia de salud, higiene y escolarización; los galenos vernáculos construyeron su experticia. Según el Reglamento del Cuerpo Médico Escolar de la Capital Federal éstos tenían a su cargo la inspección higiénica de las niñas y los niños, de las maestras y los maestros, de los locales y el mobiliario tanto de las escuelas públicas como privadas.

Sisto promovía un perfil específico de médico escolar, «una verdadera especialización dentro del grupo profesional de médicos», proyectando ciertas condiciones de carácter para acercarlos a las y los alumnas/os y a los padres de familia. En vista de esta necesidad ostentó un proyecto de selección de médicos inspectores con la condición primaria de que sean profesionales egresados de las universidades nacionales de la República. Los programas y las convenciones del concurso estarían diseñados por el Inspector Médico General y un jurado integrado por un vocal del CME, el director del CME y el profesor titular de Higiene de la Facultad de Ciencias Médicas (Sisto, 1915, p. 189). Estas particularidades de construcción de las burocracias estatales en base al mérito no quitaban asidero a las críticas de época que puntualizaban en una obsesión ferviente por acrecentar los cargos estatales enquistando el clientelismo político.

Regularmente el pediatra solicitaba a los poderes políticos la ampliación del plantel de los médicos escolares producto de la escasez de facultativos para inspeccionar a una población estudiantil de 200 000 mil niñas y niños que, en 1917, contaba con una proporción de 23 médicos escolares. Por término medio, correspondían 7500 alumnas/os para cada especialista sin numerar al grueso de la población estudiantil que acudían a escuelas particulares. Al no

disponer de más capital humano era inadmisibles practicar el catastro escolar (ficha individual) de toda la población estudiantil de las escuelas comunes (Sisto, 1917c, p. 138).

Precozmente el control orgánico y psíquico debía empezar desde la escuela primaria para abarcar la salud de la niñez de manera integral. En la primera mitad del siglo xx, los médicos ambicionaron implementar las fichas escolares individuales, realizaron catastros médicos localizados en las colonias de vacaciones o las escuelas para niños débiles siendo estos dispositivospreciados como indefectibles más allá de su real eficacia para revelar padecimientos, lograr su cura o su prevención. Estaba claro que el modelo incipiente de medicina preventiva comenzaba a tomar vuelo y revelaba la necesidad y el encargo de distintos actores por fuera de la escuela. De allí que se interpelaron a las mujeres en un mandato biotipológico popularizado en libros, folletos y diversas publicaciones donde se exponían los principios de la higiene y la correcta maternidad, como el caso del texto *El libro de las Madres*, publicado en varias ediciones entre 1899 y 1922, y cuyo autor era Gregorio Aráoz Alfaro. En él se echaba luz a las intervenciones médicas sobre la maternidad con un anclaje biopolítico que instaba a disciplinar la sexo reproducción femenina pasando a ser la mujer la responsable de la salud de la descendencia (Miranda, 2019, p. 158)

| 115

Sisto proyectó una visión incipiente de la medicina preventiva ya que reportaba un resultado mucho más eficiente para los intereses de la Nación, que «llenar nuestro país de hospitales y establecimientos filantrópicos donde se acumulan hombres de los que ya no hay nada que esperar, pues son los vencidos en la lucha por la vida» (Sisto, 1917c, pp. 140-142). En resumen, la niñez era la etapa óptima que permitía preservar o mejorar el potencial hereditario de la Nación, de modo tal, que la acción preventiva se emprendería desde los organismos educativos y las familias:

Entre la institución que recoge al hombre vencido por la enfermedad, hombre del cual ya no hay nada que esperar, y la organización preventiva que recoge un niño, vale decir, un organismo del que hay que esperarlo todo (...) existe la diferencia que hay entre una vida que se va y otra que nace. Entre el hospital, donde se alberga un tísico y la escuela preventiva donde se atiende un escrofuloso, hay una diferencia entre un organismo que se ha desintegrado y otro del cual hay derecho a esperar una reacción integral de sus energías orgánicas. (Sisto, 1917b, p. 11)

El galeno invocaba la prestancia de otros actores en la gesta sanitaria:

Los maestros deben conocer y en las escuelas normales donde estudian, se les debe enseñar nociones suficientes de psicología infantil y de higiene escolar que les permita darse cuenta de los principales y más salientes fenómenos de la naturaleza infantil, que les aclaren y expliquen ciertas modalidades espirituales y físicas de sus alumnos. (Sisto, 1917a, p. 139)

Es dable señalar que impulsó la creación de un servicio especializado que se extendería en el tiempo logrando una eficaz inserción en los servicios médicos escolares: el cuerpo de visitadoras de higiene imitando el modelo norteamericano e inglés. Las denominadas *school nurses* aparecieron en Estados Unidos en 1874 en algunos estados de la unión mientras que, en Inglaterra, hacia el año 1900 el London Country Concias organizó el servicio de *school nurses*. En Capital Federal fueron incorporadas definitivamente en 1925 mediante concursos que revistieron un carácter honorario. Diplomadas en la Facultad de Medicina, poseían el título de maestra normal y con el correr de los años realizarían tareas de asistencia y relevamiento de datos tanto en las escuelas como en los comedores escolares, las colonias de vacaciones, las escuelas para niños débiles y las clínicas del CME.

Como hemos analizado en otra publicación, resta decir que Sisto fue uno de los primeros galenos relacionados con el ámbito escolar en recoger estadísticas con respecto a las enfermedades que afectaban al magisterio. Había dado su apoyo a un proyecto de seguro escolar para el magisterio que, en estado larvario, no prosperó por falta de recursos. Las y los docentes enfermas/os contraían patologías regularmente por las condiciones laborales y, al prolongarse la enfermedad o al tornarse crónica; se veían obligados/as a abandonar sus tareas sin compensación pecuniaria por parte del Estado. Diagnosticados con tuberculosis tenían la obligación de guardar reposo, pero las necesidades materiales los obligaban a dictar clase y algunos, afectados por el bacilo, fallecían al poco tiempo (Camarota, 2021).

Para combatir la tuberculosis el CME habilitó a la inspección médica la compra del Sanatorio Santa María en Córdoba. Pero este optimismo tenía sus limitaciones por lo que la Ley de Jubilaciones solo aceptaba el beneficio a aquel docente que tuviera 17 años de antigüedad. En otro nivel, la distancia del Sanatorio Santa María planteaba dificultades materiales y afectivas para los beneficiarios debido al desamparo que arbitraba en el enfermo (Sisto, 1915, pp. 209-210). En virtud de las carencias de recursos, la asistencia y la terapéutica a las maestras y los maestros desgastados eran casi una ilusión. A diferencia de las niñas y los niños escolarizados, las y los educadores no contaban con colonias de vacaciones para renovar energías vitales; las experiencias de estos formatos fueron exiguas e intermitentes. En 1915 se proyectó una colonia de vacaciones

para niños débiles y maestros desgastados en el Valle de Uspallata (Mendoza) impulsado por la médica escolar Elvira Rawson de Dellepiane.

## **ALIMENTACIÓN Y ALCOHOLISMO**

La alimentación escolar se había transformado en una de las preocupaciones más acuciantes de la corporación médica. Sus miembros habían tropezado con numerosas dificultades para determinar las bases científicas, definitivas y estables para la buena alimentación de la infancia, de modo tal, que no habían logrado unificar criterios científicos en los procedimientos para la aplicación de los menús específicos (Camarota, 2020). Los médicos insistían en que la alimentación de la niñez debía ser reglamentada por facultativos para aconsejar su cantidad, el horario de las comidas y las fechas en que debían ser modificados o sustituidos por carecer las familias de conocimientos y haciendas para elaborar los hábitos nutritivos correctos dentro del hogar.

En diciembre de 1903, el director del CME Adolfo Valdez sugirió la implementación del expendio de leche en las escuelas, pero la medida fue infructuosa por la ausencia de criterios preestablecidos y recursos destinados en el presupuesto. Tres años después Sisto realizó un estudio sobre las niñas y los niños débiles promoviendo la asociación de organizaciones privadas para la consumación del servicio, sobre un telón de fondo en donde la beneficencia y las sociedades filantrópicas jugaron un rol fundamental al pautar una red de intervención social, transformándose en la rueda de auxilio de la creciente burocracia estatal. Instaba a que los consejos escolares impulsasen y dirijiesen el movimiento de la copa de leche. De esta forma, la obra periescolar surgida en la Capital Federal se extendió por la provincia de Buenos Aires, Territorios Nacionales y provincias de manera dispar e irregular.

En su viaje a Suiza, Sisto se empapó del funcionamiento de las asociaciones designadas como «gotas de leche» que suministraban a las madres pobres y las copas de leche que servían para que ellas alimenten a las niñas y los niños enfermizos. Empero, cuando se empezó a efectuar su distribución en algunos edificios educativos de la Capital Federal, éste dependía de la acción de las cooperadoras, y de la habilidad de los Consejos Escolares para muñirse de los recursos necesarios que harían prosperar el beneficio (Imagen 2). Incluso, en algunas escuelas eran las maestras quienes determinaban que niño o niña debía tomar la leche en función de sus condiciones orgánicas auscultadas a primera vista y sin la intervención del facultativo. En otras prácticamente no existía el servicio y la improvisación era la respuesta más inmediata a la ocasión.

El galeno describió un triste espectáculo en una de las visitas de inspección realizadas a una escuela de la Capital Federal donde encontró a un niño pálido, desnutrido y carente de fuerzas vitales. El pequeño iba por la mañana obligado por la necesidad pues sus padres trabajaban y no querían dejarlo solo

en el conventillo. Con solo diez centavos en su bolsillo para afrontar el día, el niño, en su imprevisión, los gastaba en naranjas y no comía más hasta regresar a su casa para cenar solo a la noche (Sisto, 1906, pp. 47-48). Como vemos, el día escolar podía transcurrir sin las calorías demandadas para el aprendizaje cotidiano. Estos estados vitales regularmente hallados confirmaban los datos duros advertidos por los médicos: la anemia era una patología extraescolar atribuida en un 95% de los casos a la insuficiente alimentación hogareña y a los pormenores de la vida cotidiana que transcurría en «una mala habitación pequeña o demasiado recargada de ácido carbónico, por agrupación humana excesiva» (Sisto, 1914a, p. 391).

| 118

La vida de la/os enfermeras/os era observada, clasificada e intervenida pero no así las raíces que ejercían las desigualdades sociales como consecuencias del progreso capitalista. Y es que estos médicos, transformados en corporación y captados por los organismos estatales y pilares de los engranajes del desarrollo social y económico; intuían que las derivaciones nocivas de la modernidad y el progreso finisecular podían ser amenoradas con asistencia social, los circuitos de la beneficencia, los hospitales públicos y la retícula ideológica de la educación común. Un escenario que había sido graficado de manera cabal por el diputado socialista Alfredo Palacios con motivo de la sanción de la ley que regulaba el trabajo de las niñas y niños y mujeres en Argentina.

## Imagen 2



La copa de leche en una escuela de la Capital (Sisto, 1914b, p. 175).

El galeno también se preocupó por difundir la enseñanza antialcohólica en la escuela. El Congreso Pedagógico celebrado en Capital Federal en 1900, apuntaló la necesidad de establecer las bases de esta campaña junto con las Ligas Infantiles de Templanza. Aprobada la ley por el Congreso, su impulsor, el Dr. Domingo Cabred, fundó en 1903 la Liga Argentina contra el Alcoholismo y dictó el primer curso para profesores en el Colegio Nacional de Buenos Aires. En las escuelas dependientes del CME se incluyó el programa que patrocinaba la liga. Como factor degenerativo de la raza, según Cabred, «existe también la numerosa falange de degenerados, cuya inferioridad cerebral reconoce múltiples causas, sumamente sensibles a la acción del alcohol, y que contribuían a aumentar las cifras de las víctimas de este veneno» (Conferencia, 1913, p. 32).

| 119

Los médicos higienistas replicaban este registro sobre el flagelo del alcoholismo: su apetencia tenía un componente hereditario condenando a la descendencia por la ley al mismo destino. La miseria y la ociosidad, los márgenes sociales y culturales, eran los factores que predisponían a la costumbre malsana concomitantemente con la propaganda comercial que ejercía un atractivo ineludible. Hacia 1895 existía en Argentina, según el Censo, 21135 casas de negocios que vendían bebidas alcohólicas, y en Capital Federal coexistía un despacho cada 143 habitantes (Sisto y Zwanck, 1917, p. 12).

Respaldo en los estudios de Nicloux sobre el alcoholismo infantil hereditario, Sisto y su colega Alberto Zwanck daba por verdad científicamente comprobada la dipsomanía, una pulsión congénita a beber que transmitía la necesidad del vicio a su descendencia. Los heredo-alcohólicos eran sensibles al flagelo y, lejos de inmunizarlos, ese legado les confería una predisposición evidente que se traducía en una afición desmedida a beber: «En el mejor de los casos el hijo de alcoholista nace tarado, débil, retardado, y si no sucumbe en su primera infancia será presa de la meningitis o de la tuberculosis» (Sisto y Zwanck, 1917, p. 13).

A estas causas biológicas se añadían las de orden social que propendían a una problemática de clase. ¿Por qué los obreros sufren especialmente los estragos del mal?, se interrogaban ambos especialistas:

Ya se ha dicho muchas veces: «La taberna es el salón del pobre». En Buenos Aires la pieza del conventillo es el hogar del obrero y cuando, rendido por la fatiga de la jornada, llega a su casa, ¿qué es lo que encuentra? La habitación interior sin aire y sin luz, que es sala, comedor, cocina y dormitorio; una mujer que el trabajo, quizás las privaciones, siempre las dificultades y los disgustos cotidianos, han vuelto huraña, aunque muchas veces resignada. ¿Puede extrañarse entonces, que deje su casa, terminada la mísera comida y corra a la taberna, siempre próxima, donde encontrará una sala clara y caliente, camaradas y sobre todo el alcohol?. (Sisto y Zwanck, 1917, p. 7)

El alcoholismo impactaba enfáticamente en la organización familiar y en la crianza de las niñas y los niños. La madre, editorializaban los galenos, terminaba abandonando el gobierno de la casa, peligrando su dignidad y navegando entre el vagabundaje o la prostitución. Los males acarreados por el alcohol percutían también los aspectos económicos. Según las estadísticas citadas, la asistencia a alienados varones costaba en la República Argentina 1 225 000 pesos anuales, el 40 % de los locos eran alcohólicos; el sostenimiento de ellos costaba 500 000 pesos y los gastos de la Asistencia Pública sumaban 4 000 000 de pesos, de los cuales 1 225 000 de pesos eran reservados a las consecuencias del alcoholismo (Sisto y Zwanck, 1917, p. 11).

Sisto se jubiló en 1920 momento en el cual la Academia de Medicina de París le otorgó una distinción especial. Pero no pudo, o quizás desistió de plasmar su labor pública en alguna pérdida memoria legada para profundizar en sus derroteros académicos y personales como lo hicieron Emilio Coni y otros conspicuos facultativos de su generación, quienes dejaron trazos biográficos y méritos particulares como activos constructores de la medicina pública argentina. Tampoco logró contemplar la plenitud de su jubileo ya que falleció de una enfermedad en 1923 con solo 53 años. En 1953, en ocasión de cumplirse el 30 aniversario de su defunción, la Dirección de Sanidad Escolar, heredera del CME al que Sisto contribuyó con su ferviente labor, le realizó un homenaje que quedó plasmado en la *Revista de Educación Sanitaria*, órgano de difusión de la medicina escolar de la Capital Federal (Imagen 3 y 4). El pediatra escolar era reconocido por su labor profesional, pero, sobre todo, por haber sentado las bases de la medicina escolar y esbozar las observaciones e inaugurales fórmulas de intervención que redundarían beneficios en los procesos de crecimiento y desarrollo en la niñez.

Imagen 3 y 4



Homenaje a Genaro Sisto en la *Revista de Educación Sanitaria* (1953)

## CONCLUSIONES

A fines del siglo XIX las relaciones de la medicina con la sociedad fueron allanando el terreno de la medicalización con políticas consignadas al mejoramiento de la salud. La acción profesional de Genaro Sisto se encumbró en un contexto en el cual la higiene social, la puericultura y la naciente pediatría aunaron esfuerzos para beneficiar a las niñas y niños que padecían de severas patologías tanto heredadas como adquiridas. Junto a otros especialistas fue uno de los divulgadores de la pediatría transformando a los más pequeños en objeto de conocimiento e intervención, buscando ampliar las estrategias para atacar de raíz la mortalidad infantil que prevenía al poder político sobre un escenario incierto en el futuro de la Nación. Estos propósitos afianzaron la necesidad de la medicalización del cuidado infantil reconociendo al Estado como un actor fundamental en la dirección de estas mediaciones, pero sin desestimar otras redes de atención como la beneficencia y la filantropía. Los organismos sanitarios debían propender a la aplicación de la medicina preventiva desde la más temprana infancia para evitar a futuro consecuencias malsanas en el organismo social.

En esta tarea, el médico escolar era fundamental como portador de las ilustraciones que arbitraría los recursos y postulados para la regeneración biológica en cláusulas discursivas de carácter eugenésicas. Sisto bregó por la importancia de sentar las bases definitivas de cara a delinear este perfil, fraguado en base a la experiencia del CME y los modelos de aplicación de la higiene en la niñez, la puericultura y la pedagogía tomando como modelo las experiencias trasatlánticas. Como médico escolar, se preocupó por la conformación de la labor profesional de los facultativos que conducían los hilos del CME y sus ideas se plasmaron en la medicalización de la escuela siguiendo los lineamientos de la Ley 1420. A su vez, desplegó una gran capacidad para interpretar y valorizar la prevención y el rol que les tocaba a los organismos estatales en la vigorización orgánica de las/os niñas/os como destinatarios o privilegiados de las políticas públicas que comenzaban a ocupar espacio en las primeras décadas del siglo XX.

## Referencias bibliográficas

Academia Nacional de Medicina.

Biblioteca Nacional de los Maestros.

Álvarez, A. (2007). De la higiene pública a la higiene social en Buenos Aires, una mirada a través de sus protagonistas, 1880-1914. En *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, 10 (1) 4-11. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=11903&id2=>.

Armus, D. (2007). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Edhasa.

Belmartino, S. (2005). *La atención médica argentina en el siglo XX. Instituciones y procesos*. Siglo XXI.

Cammarota, A. (2012). El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires (1945-1955). Las libretas sanitarias, las fichas de salud y las cédulas escolares. En *Propuesta Educativa*, FLACSO, N.º 35: 113-120. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706016.pdf>

Cammarota, A. (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). En *Revista Pilquen*, Vol. 19 (3). [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-31232016000300004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232016000300004)

Cammarota, A. (2019). Alimentación, escuela, filantropía y comedores escolares en la Capital Federal (1900-1940). En *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, Vol. 30 (55), 2-35. <https://www.ciad.mx/estudiosociales/index.php/es/article/view/884>

Cammarota, A. (2021). El magisterio que enferma. En Cammarota, A. y Testa, D. (Comps.), *Esenciales en debate. Las ciencias de la salud en clave histórica. Profesionalización, Estado, actores e intervenciones*. Imago Mundi.

Carbonetti, A. (1998). *Enfermedad y sociedad. La tuberculosis en la ciudad de Córdoba, 1906-1947*. Emecor.

Colangelo, M. A. (2018). Construcción de la infancia y de un saber especializado: los comienzos de la pediatría en Buenos Aires, 1890-1920. En *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Vol. 25 (1) 1219-1237.

Colangelo, M. A. (2019). *La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930*. Ediciones UNGS.

Coni, E. (1918). *Higiene social. Asistencia y previsión social. Buenos Aires caritativo y previsor*. Imprenta Emilio Spinelli.

De Asúa, M. (2011). La fiesta de la ciencia. El Congreso Científico Internacional Americano de 1910. En *Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires*, Vol. 21, N.º 125, octubre-noviembre, pp. 18-24. <https://www.cienciahoy.org.ar/ch/ln/hoy125/La%20fiesta%20de%20la%20ciencia.pdf>.

Freidenraij, C. (2020). *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres. Huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, 1890-1919*. Editorial Biblos.

González Leandri, R. (1996). La profesión médica en Buenos Aires, 1852-1870. En Lobato, M. (Ed.), *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en la Argentina*. Biblos.

Miranda, M. (2019). Maternidad y biotipología en la Argentina: Gregorio Aráoz Alfaro, *El Libro de las Madres y la eugenesia (1870-1955)*. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Vol. 11 (2), maio-agosto, 156-176. Río de Janeiro.

Penna, J. y Madero, H. (1910). *La administración sanitaria y la asistencia pública en la Ciudad de Buenos Aires*. Estudios de los servicios de higiene y beneficencia pública, desde la época colonial hasta el presente. G. Kraft.

S/a (1953). Homenaje al Dr. Genaro Sisto. *Revista de Educación Sanitaria*. Año 1, N.º 2 [http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/monitor/Rev\\_Educacion\\_Sanitaria/1953A1No2.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/monitor/Rev_Educacion_Sanitaria/1953A1No2.pdf)

Sisto, G. (1895). *Contribución al estudio de la poliomiélitis aguda. Tesis para obtener el grado de Doctor en Medicina*. Buenos Aires: Imprenta La Mendocina. [http://www.bibliomedicinadigital.fmed.uba.ar/medicina/TESISH/Tesis\\_00918\\_Poliomiélitis\\_anterior\\_aguda\\_Sisto\\_Genaro\\_1895.pdf](http://www.bibliomedicinadigital.fmed.uba.ar/medicina/TESISH/Tesis_00918_Poliomiélitis_anterior_aguda_Sisto_Genaro_1895.pdf).

Sisto, G. (1904). *Establecimientos preventivos infantiles. Necesidad de su creación en la República Argentina. Urgencia para la Ciudad de Buenos Aires*. Kraus.

Sisto, G. (1906). La defensa del niño débil. La Copa de Leche en las Escuelas. En *La Higiene Escolar*, año 1, N.º 5, pp. 45-48.

Sisto, G. (1913). *Resistencia orgánica. Morbilidad y mortalidad de los maestros de instrucción primaria*. Talleres Gráficos Ferrari Hermanos.

Sisto, G. (1914a). Higiene escolar. Las enfermedades y la escuela. En *El Monitor de la Educación Común*, año 32, N.º 499, pp. 390-391.

Sisto, G. (1914b). Higiene escolar: obras periescolares de carácter higiénico. En *El Monitor de la Educación Común*, año 33, N.º 503.

Sisto, G. (1915). El maestro enfermo. En *El Monitor de la Educación Común*, año 33, N.º 506, pp. 205-210.

Sisto, G. (1917a). El médico escolar frente a su tarea actual. En *El Monitor de la Educación Común*, año 35, N.º 534, pp. 137-142.

Sisto, G. (1917b). *La escuela preventiva de mar para niños débiles y su importancia en la profilaxis antituberculosa*. Talleres Gráficos Ferrari Hermanos.

Sisto, G. (1917c). *Profilaxis de las enfermedades infecto-contagiosas en el medio escolar (acción intra y extraescolar)*. Establecimiento Gráfico J. Weiss y Preusche.

Sisto, G. y Zwanck, A. (1917). *Enseñanza antialcohólica en la escuela*. Talleres Gráficos Ferrari Hermanos.

Sociedad Argentina de Pediatría (1911-2011). [https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files\\_libro-100-anos-suple\\_1530579968.pdf](https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_libro-100-anos-suple_1530579968.pdf).

Súnico, F. (1902). *Nociones de higiene escolar*, tomo primero. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Rustoyburu, C. (2019). *La medicalización de la infancia*. Biblos.

## ARTÍCULO

# Subjetividad, libertad y educación. Reflexiones desde una perspectiva situada

LEANDRO ROMERO | Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.  
Argentina

leandro.romero@uner.edu.ar | ORCID 0000-0002-7595-0583

| 123

Recepción: 29/6/2022. Aceptación: 3/8/2022

### Resumen

El propósito de este trabajo es realizar una reflexión crítica en torno a las nociones de subjetividad y de libertad desde una perspectiva situada y en clave pedagógico-ontológica y política.

Qué subjetividad puede desplegarse en las aulas, escuelas e instituciones argentinas y latinoamericanas y qué libertad podemos figurarnos en torno a ella, son cuestiones que requieren de un esfuerzo imaginativo, por ende, de cierta conceptualización.

El tema de la libertad es abordado aquí advirtiendo que habitualmente se encuentra asociado a un bienestar que puede describirse como mero acceso al empleo, al consumo, al confort y al ejercicio de derechos más individuales que colectivos.

De hecho, esta manera de asociar libertad y bienestar puede comprenderse como parte de una forma instituida acrítica de hacer sociedad y de crear un tipo antropológico de individuo particular. Este, en las actuales condiciones histórico-sociales se encuentra disminuido en sus posibilidades de creación y definición de un bienestar propio. Es decir, de un bienestar que sea el producto de la deliberación/decisión de la comunidad en cuanto colectivo social más autónomo y situado, capaz de definir sus propios valores, necesidades y orientaciones de vida.

Una sociedad y un individuo pretendidamente democráticos, al verse impedidos de crear y de cuestionar sus propias creaciones, no tardan en expresar subjetiva y culturalmente el malestar que provoca no poder encarnar y fructificar los gérmenes de autonomía, orientándolos significativamente hacia cierta libidización de la libertad positiva como significación socioeducativa.

A raíz de esto, consideramos pertinente reflexionar focalizando en el malestar que se da al interior de los procesos de socialización y educación, en términos de encuentros e instancias reales posibles de ser interpretadas en sus tensiones. En efecto, lo que acontece a nivel institucional conforma —y operan en— *una subjetividad educativa y un lenguaje que están subordinados a un imaginario e individuación coloniales*, los cuales pueden ser cuestionados desde una educación situada que no escinda individuos y sociedad ni inhiba sus poderes de creación.

| 124

**Palabras clave:** subjetividad, libertad, educación

## Subjectivity, Freedom and Education. Reflections from a Situated Perspective

### Abstract

The purpose of this paper is to make a critical reflection on the notions of subjectivity and freedom from a situated as well as a pedagogical-ontological and political perspective.

What subjectivity can take place in Argentine and Latin American classrooms, schools and institutions, and what kind of freedom can be imagined are questions that require an imaginative effort, and therefore, a certain conceptualization.

The issue of freedom is approached here with the warning that it is usually associated with a welfare that can be described as mere access to employment, consumption, comfort and the exercise of individual rather than collective rights.

In fact, this way of associating freedom and welfare can be understood as part of an uncritical instituted way of making society and of creating a particular anthropological type of individual. The latter, in the current historical-social conditions, finds himself diminished in his possibilities of creating and defining his own welfare. That is to say, a well-being that is the product of the deliberation/decision of the community as a more autonomous and situated social collective, capable of defining its own values, needs and life orientations.

When prevented from creating and questioning their own creations, a supposedly democratic society and individual do not take long to express subjectively and culturally the discontent caused by the impossibility of incarnating and fructifying the seeds of autonomy, orienting them significantly towards a certain libidization of positive freedom as a socio-educational significance.

As a result of this, we consider pertinent to reflect on the discomfort which takes place within the processes of socialization and education, in terms of encounters and real instances which can be understood in their tensions. What happens at the institutional level shapes —and operates in— *an educational subjectivity and a language which are both subordinated to a colonial imaginary and individuation*, that can be questioned from a situated education that does not split individuals from society or inhibit their powers of creation.

**Keywords:** subjectivity, freedom, education

## INTRODUCCIÓN

Un escrito como este en el que se revaloriza la subjetividad como parte constitutiva y creadora de la institución social, procura comprender desde la propia experiencia afectivo-vital aspectos del orden social del cual interna e ineludiblemente se participa. Un pretendido estilo académico tendiente a borrar las huellas de la subjetividad (y de la objetividad a validar y problematizar) cede, en este marco metodológico, frente a la fuerza de elucidación y comprensión del investigador que busca significar/conceptualizar/reflexionar sobre un objeto específico, en este caso: la *subjetividad y libertad en educación*.

| 126

Las posibilidades de establecer relaciones más lúcidas por parte de la subjetividad con sus propios poderes de creación, y la inhibición de las *posibilidades* de imaginación y creación de encuentros educativos a partir de los cuales pueda emerger alguna idea propia de libertad y bien-estar, y algún pensamiento propio, más autónomo y situado, exige explorar la dimensión aún no inhibida —aunque esté invisibilizada— desde la cual una subjetividad puede recrearse y no meramente reproducirse a partir de una aparente clausura absoluta del sentido y del quehacer sociales.

Esa dimensión relativa a las posibilidades de creación y a las fisuras donde lo natural es desbordado por lo que llamamos el factor humano (proceso de socialización de la psique-soma que muchas veces está inhibido o condenado a la repetición aparente de lo mismo, y el cual ha sido conceptualizado en términos de alienación, heteronomía, cosificación) se halla fuertemente en la *subjetividad situada*, en el *mero estar* desde el cual es posible un *pensamiento negativo* y un *posicionamiento decolonial*, y en la *imaginación radical* como fuente de creación y postulación/posicionamiento de modos de ser como lo es el ser autónomo. Todas estas son cuestiones que sostienen este texto y que iremos conceptualizando.

Como señalábamos en el resumen, no resulta sorprendente que en la cotidianidad institucional socioeducativa el significante *libertad* se asocie más a la posibilidad de hacer algo en función de un determinado bienestar. El mismo se connota a la idea de empleo, a un consumo de calidad, a cierto confort y al ejercido de derechos más individuales que colectivos. Pareciera ser una verdad de Perogrullo el hecho de que en el tipo de sociedades en las cuales vivimos dicha idea de bienestar se efectivice a pesar de los discursos, valores y significaciones que puedan proponer otros vectores de vida y de existencia, más ligados a la posibilidad de subjetivar y socializar en otros sentidos.

Desde luego, no se trata de desvalorizar el denominado confort, el inevitable consumo o el hecho de que un individuo consiga un empleo para sobrevivir, y busque formarse o capacitarse para ello a partir de los programas y planes que ofrecen las instituciones. Lo que cuestionamos, en todo caso, es el hecho de que a partir de toda situación vital de sobrevivencia que se manifiesta en un hacer/producir/trabajar y consumir, la existencia y organización

social se reduzca a un ilusorio consumo ilimitado y a múltiples significaciones que giran en torno a ello. Ni siquiera cabe aquí un sinceramiento pedagógico respecto de la imposibilidad de dicho consumo y de la inevitable falta de recursos para alcanzar tal designio social.

Llámesese desigualdad simbólico-material o pobreza de imaginación, lo cierto es que en términos políticos y pedagógicos la libertad presupone la igualdad y la autonomía para elegir. Y no cualquier igualdad, sino aquella que habilita a todos al acceso al poder político, al menos en lo que refiere a un régimen democrático. ¿Qué otra libertad puede ser posible?

| 127

Sin embargo, podemos observar que la educación en cuanto el sistema escolar y políticas educativas y curriculares, se constituye como un campo de socialización, encuentros y situaciones en el que se tensan dos orientaciones: por un lado, la de alcanzar cierto bienestar como el tipo que venimos definiendo, y, por el otro, la de promover cierta reflexividad crítica y situada en el marco de una educación problematizadora.

El «riesgo» que implica la concreción de la segunda orientación en algún grado, radica en que es una modalidad ontológica de la subjetividad que puede cuestionar la cerrazón de las significaciones que orientan la acción. Es decir, una pedagogía problematizadora se sustenta en la posibilidad de interrogar y cuestionar hasta los fundamentos mismos de la institución (conocimiento, lenguaje, trabajo, relaciones de género...). Por lo tanto, en este contexto un pensamiento pedagógico no puede ser equivalente ni abonar a un modo educativo destinado en lo fundamental hacerse de los recursos necesarios para sobreponerse al desánimo, persiguiendo el señuelo del consumo ilimitado y la búsqueda del mero confort.

Esto último entendido como bienestar conduce a y es parte de un conformismo político-cultural generalizado que Castoriadis (1997) señaló hace tiempo, y que aquí recuperamos para preguntarnos: ¿es posible imaginar otro tipo de bienestar? ¿Puede la educación generar saberes, experiencias e informaciones que enseñen a problematizar no solo cómo funciona la institución social y educativa sino también por qué funcionan así y no de otra manera? ¿Qué sucede cuando en las escuelas ponemos en juego una subjetividad más plena que se pregunta por lo que quiere y no quiere en materia social? ¿Podemos realmente ponerla en juego si las posibilidades de imaginación —y una relación más lúcida con ella— se hallan inhibidas en el contexto de una educación aún colonial?

## **EL ORDEN TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ESTE DISCURSO**

Para desplegar los efectos de los interrogantes enunciados en el apartado anterior, proponemos partir de impresiones e intuiciones socio-educativas que nos sirven como recursos metodológicos para la reflexión y conceptualización

de aquello que nos interpela en lo cotidiano, en la práctica docente y en la práctica de investigación. Concebimos a esta última no como un conducto externo que se construye por fuera de la realidad estudiada, partiendo de lo ya sabido, sino como un hacer que señala pensando apenas un fragmento de un rompecabezas irrecuperable. De todas maneras, se trata de un fragmento significativo y significable en el marco de necesidades vitales e histórico-sociales y de presupuestos lábiles que conllevan la imagen de una totalidad con sus formas pensables/posibles.

| 128

Cabe destacar que la tarea que llevamos a cabo se sirve de algunos aportes de autores/as que nos permiten, por un lado, posicionarnos constructivamente en una *praxis situada y decolonial* y, por el otro, en autores que nos habilitan a *pensar crítica y emancipadoramente*, desde una perspectiva político-pedagógica, los procesos de socialización, las instituciones, la dimensión imaginaria y los tipos de individuos y libertades en cuanto categorías posibles de análisis reflexivo.

La perspectiva situada resulta pensable desde Rodolfo Kusch (2007a, 2007b, 2007c, 2008), Aníbal Quijano (2021), Rita Segato (2014, 2018, 2021) y José Tasat (2020); mientras que la dimensión *decolonial* se corresponde más con los últimos tres. Esto no significa que el pensamiento de Kusch no sea pertinente para colaborar con una perspectiva decolonial, Por el contrario, es muy probable que se constituya como un importante antecedente de lo que en términos cronológicos lineales luego se denominará «giro decolonial».

A su vez, Cornelius Castoriadis (1997, 2005, 2007), Cristian Gaude (2015) y Andrés Rosler (2016) nos colaboran en lo que respecta al segundo grupo, es decir, en lo relativo a un posicionamiento crítico. Si bien, la línea divisoria entre los/as autores/as a veces puede resultar superflua, son los fines metodológicos lo que nos obligan a ser precisos con los conceptos, las nociones y las ideas que estos/as pensadores/ras aportan a la reflexión sobre nuestro objeto, ya que en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales suelen ser ubicados en específicas corrientes o en determinados corpus de teorías.

Empero, el ejercicio aquí propuesto no consiste en un repaso de las «teorías» de estos/as autores/as y de sus posibles límites taxonómicos. En todo caso, lo que intentamos es resignificar sus aportes en la medida que podamos realizar más o menos satisfactoriamente connotaciones reflexivas en derredor del problema de la subjetividad, la educación y la libertad.

Asimismo, pensar en términos de bienestar y malestar parte de un supuesto de cuño psicoanalítico, desde el cual se sostiene que en la cultura hay un persistente malestar propio de la condición humana, y que, siendo paradójal, debe ser fuente de creación y canalizar/limitar/humanizar en/desde la institución social la asocialidad de la psique-soma.

En este último aspecto, hacemos uso de los aportes de Castoriadis (2007) quien nunca dejó de insistir con la idea de que todo pensamiento está arraigado en un contexto histórico-social, por ende, en un *imaginario instituido e institu-*

yente que recae sobre la psique vía específicos procesos de socialización/humanización. En efecto, esta idea de Castoriadis puede ser asociada al modo en que Kusch piensa la subjetividad y la *dimensión inconsciente* en términos sociales, desde la noción de *estar aquí o mero estar* que iremos desarrollando. En nuestra opinión, ambos autores abonan a la comprensión de la dimensión autopoiética y ontológica del ser humano, la cual puede rescatarse desde lo político, pedagógico y socioeducativo.

A modo de orden discursivo metodológico, en el próximo apartado compartimos las impresiones áulicas-escolares/sociales que consideramos en su reiteración cotidiana. La primera consiste en un acostumbramiento a cierta *libertad negativa* —en el aula y en la sociedad en general— y, la segunda, alude a una tendencia en los docentes a presentarse y actuar como disculpándose de la incidencia que su propia subjetividad pudiera tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas impresiones nos permiten comenzar a pensar algunas manifestaciones o efectos de lo que denominamos malestar e ir ensayando una conceptualización reflexiva sobre el tema que nos ocupa, a través de diversas *dimensiones*.

Al decir *mal-estar* partimos de un juicio que evoca la figura de un *bien-estar social*. Pero ahí está el problema, cada vez que queremos delinear sus contornos y contenidos caemos en la cuenta de que se nos van, se difuminan y no sabemos por qué, o terminamos por sorprendernos de lo arbitrario —y tal vez absurdo— que es concebir el bienestar como mero confort y consumo ilimitado, en un camino de luchas despiadadas, en cuanto forma de vida común, por la adquisición de recursos para prevalecer/subsistir.

En consecuencia, nos vemos tentados a pensar que el bien-estar puede ser pensable y pensado siempre de nuevo, que los individuos pueden hacerse una imagen y figurárselo en otras direcciones, quizá múltiples, de tal suerte de que hagan del consumo y del estar y del encontrarse —educarse— con otros, formas nuevas y eventualmente cuestionables de existir como humanidad. O, de lo contrario, admitiremos que aún no somos capaces de orientarnos en este mundo o sociedad, haciéndonos cargo de los sueños diurnos y sus posibilidades de realización desde/en un ámbito político y educativo de discusión democrática. Ahora bien: ¿por qué no podemos comunicarnos en torno a los sueños posibles? ¿Es que ya está todo dado y creado en cuanto a lo que significa un bien-estar social, en el marco de la *colonialidad* y de las *relaciones de dominación* en el capitalismo? ¿Solo podemos inferir que se trata de un bienestar individual de acceso al consumo y de la prolongación de la vida como tiempo biológico sin más? ¿Acaso el bienestar puede vincularse ciertamente a alguna otra idea y ejercicio de *libertad*, y a una *educación* que pueda contribuir a su creación?

Como podrá advertirse, ponemos entre signos de preguntas la colonialidad vigente en los procesos de educación/socialización/individuación, porque consideramos que aún impacta en las sociedades de América. Y, al mismo tiempo,

sugerimos que puede existir una subjetivación otra, desde/en la cual individuos y colectivos puedan crearse/enraizarse a sí mismos en su despegue de lo congénito, para poder decidirse libre o no en relación a sus propias creaciones/instituciones.

Además, la perspectiva situada nos pone cara a cara con «nosotros mismos», al menos como un cuerpo social colonial producto de la ingenuidad y fatalidad histórico-social que nos envuelve, en el marco de un imaginario específico. La libertad no es algo cristalizable, como ciertos discursos del imaginario capitalista y patriarcal pretenden que creamos, sino el movimiento mismo de *estar siendo* del ser humano y de la cultura, que se desenvuelve, al mismo tiempo, entre un advenir ontológico, aberrante y monstruoso en lo que respecta al mundo de la vida en general, y un estar con/en la Naturaleza, e, incluso, en contra de ella, según el imaginario en cuestión y sus innumerables posibilidades de afirmación y negación de las existencias.

| 130

## IMPRESIONES

### PRIMERA IMPRESIÓN

La primera cuestión, es decir la del acostumbramiento a una libertad negativa, exige una inmediata aclaración: se trata de *una* libertad efectivamente posible y pensable que se configura en la institución social en estos tiempos, de una suerte de «invariante» a la que los individuos se aferran, que se da a nivel de los procesos de escolarización y en la sociedad toda (medios de comunicación, conversación cotidiana, comportamientos urbanos, escuelas, etc.). Aludimos, aunque suene contradictorio, al acostumbramiento a una libertad que la subjetividad despliega desde sus fuerzas individuales de autoproducción y autodefinición.

El prefijo *auto* implica que los individuos se perciban a sí mismos como «dueños» de sus formas y modalidades de ser, identificadas por lo general como formas y modalidades de ser libres. Si bien, los individuos transitan las instituciones y el aula reconociendo la exterioridad social que los norma, y obstaculiza o facilita la prosecución y concreción de «sus» deseos, no pocos individuos perciben a las instituciones como representando todo aquello que no los deja *ser*.

De hecho, la libertad como significante puede operar como un principio abstracto orientador, condición del representar y actuar sociales o simple cualidad que adjudicamos a una persona. Por eso solemos escuchar: «sucede que él o ella tiene un espíritu libre y luchador». Pero, ¿contra qué o quién ha de luchar? El asunto es que un individuo así actúa por sobre las instituciones en un sentido inquietante. Esto es, se advierte que las concibe superfluas o solo necesarias en la medida de que le permita reafirmarse en una oposición permanente a ellas. Sin embargo, esta oposición, que en verdad es aparente, le sirve como

justificación de su sed de «autonomía», sea esta inherente a su organismo o un objeto a conquistar, poco importa, porque la oposición, como decíamos, es solo aparente dado que el *individuo* del que hablamos es, en lo fundamental, el estado actual de la institución social, y al que, y por el que educamos, siendo o no, *todos/as nosotros/as*, un individuo concebido y encarnado en el marco de este tipo de libertad.

Una libertad así —más negativa que positiva— reaviva los odios hacia la sociedad y hacia el ser humano mismo, porque no hace más que negar la posibilidad de creación y experimentación de otros valores, límites y significaciones (y de otras palabras) que pueden ir más allá de la crueldad y del egoísmo individualista que se está cultivando, mientras que la cosecha se presenta como una suerte de liberación de lo que supo comprenderse y nombrarse como vínculos sociales o lazos comunitarios.

| 131

## SEGUNDA IMPRESIÓN

La ambigüedad y el sentido reducido de la libertad negativa que nos enseñan y enseñamos, entronca con la insistencia en la asepsia de la práctica educativa y, por ende, del educador/a y «su» lenguaje. Las fuerzas «objetivas» del mundo social pretenden, en este contexto, reducir el problema del sentido y del conocimiento a la mera transacción de una modalidad de ser prefabricada, acorde al mundo del capital, de la ganancia y del rendimiento.

Desde un punto de vista pedagógico de la sociedad actual, esta modalidad de ser debe ser investida porque expresa una forma deseable de portar las afirmaciones, razones y hechos que sirven para justificar una vida individual que coincida con lo esperable, lo sobreentendido y lo ya sabido. No puede haber lugar para lo imprevisible en un individuo libre y exitoso, por lo que habrá de comprometerse con los demás individuos lo menos posible, evitando contaminarse de la incertidumbre e ineptitud que acarrearán, por determinación natural o social, o por no haber hecho las cosas del todo bien.

Generalizando, si una subjetividad presente o vive algo que se sale de las posibilidades preestablecidas didáctica y planificadamente, un mecanismo de residualización opera velozmente para corregir el descuido de la subjetividad. Si bien, no hay lugar para esta como posibilidad colectiva, sí lo habrá para el imperio y elogio de su «suerte» y fuerza individual, que todo lo puede según disponga de los recursos y de las fórmulas suficientes y adecuadas para mudar de capacidades y empleos, en caso de que se cuente con ello y su reconocimiento.

De ahí que en el aula podamos escuchar: «profesor, no se preocupe, si faltan que se jodan, a usted qué le importa», «cada cual sabe, somos grandes, ¿no?», «profesora, es así, ese mira mal, por eso le pegó, siempre mira mal, “hombrea” en el recreo», «listo, no me caliento más, explico una sola vez, si no entienden, sigo». Puesto que este tipo de actitudes se reiteran, vale la pena preguntarnos ¿para qué imaginarnos un encuentro donde el otro además de ser un nombre

y un apellido y un cúmulo de etiquetas ya hechas, pueda, efectivamente, hablar, sentir, escuchar, interpelar, exigir, pensar, soñar y rehacerse, precisamente, en el territorio del vínculo?

Además, dicha insistencia en la asepsia de la práctica se manifiesta en un amplio horizonte de posibilidades que van desde los intentos de descalificaciones de las propuestas de cambios en el lenguaje y en la experimentación/improvisación concreta, ensayística y genuina de comunicación; hasta la condena social de los sujetos que se atreven a arrojar su propia subjetividad en medio de alguna situación educativo/comunicacional. Lejos de esto están los esfuerzos lúdicos que nos comprometen humanamente con las palabras y que permiten desnudarlas/escucharlas/leerlas, es decir sacarles los herméticos ropajes hasta hacerlas sangrar en sus genuinas pluralidades, dando lugar a un cuerpo viviente que se enfrenta al riesgo de ser un colectivo humano (¿una sociedad?), o sea un *cuerpo* que vibra al mismo tiempo en el símbolo, y que enlaza a los individuos aun en la conflictividad y pactos/normas que los animan.

| 132

## **DIMENSIONES PARA LA REFLEXIÓN EN EDUCACIÓN: SOCIEDAD E INDIVIDUO**

¿QUÉ SOCIEDAD?

Vivimos una sociedad o un *imaginario colonial racializado*, es decir, un fenómeno que van más allá del racismo, las discriminaciones y el odio humanos. En otras palabras, el rechazo, la supresión o la eliminación del otro siempre han existido en la historia de la humanidad, donde se entrecruzan las diversas fuentes del odio y de la violencia hacia el/los otro/s.

Sin embargo, el *imaginario colonial racializado* implica lo que Segato señala respecto del pensamiento de Aníbal Quijano:

La raza se instala como principal parámetro clasificatorio de la humanidad cuando ocurre lo que nuestro autor llama «reoriginalización» del tiempo, ya que, para él, el mundo se «reoriginaliza» cuando, como consecuencia del proceso de la conquista y colonización, una nueva grilla clasificatoria emerge y una nueva episteme, con sus nociones, categorías y valores, captura la consciencia de las gentes. En términos foucaultianos, podríamos referirnos a esta «reoriginalización» como a la emergencia de un nuevo orden del discurso. (2021, p. 47)

En este trabajo, preferimos hablar de *imaginario colonial* antes que de orden de discurso, puesto que son las fuerzas instituyentes de la *imaginación radical* y del *imaginario social*<sup>1</sup>, no equivalentes a lo discursivo, las que son capaces de crear un orden discursivo y de prácticas, de valores, orientaciones y moda-

lidades ontológicas, en las que la raza advenga como parámetro universal de clasificación social de la especie, y el trabajo alienado en torno del capital el modo dominante de organización/explotación socio-económica de la producción. Sostiene Quijano respecto de esto último:

Puesto que la categoría raza se colocaba como el criterio universal y básico de clasificación social de la población, y en torno suyo se redefinían las previas formas de dominación, en particular entre sexos, «etnicidades», «nacionalidades» y «culturas», ese sistema de clasificación social afectaba, por definición, a todos y a cada uno de los miembros de la especie. Era el eje de distribución de los roles y las relaciones asociadas a ellos, en el trabajo, las relaciones sexuales, la autoridad, la producción y el control de la subjetividad.

Y era según ese criterio de clasificación de la gente en el poder, que se adscribían entre toda la especie las identidades histórico sociales. En fin, las identidades geoculturales se establecerían, también, en torno de dicho eje. Emergía, así, el primer sistema global de dominación social históricamente conocido: nadie, en ningún lugar del mundo, podría estar fuera de él. En el mismo sentido, ya que la división social del trabajo —es decir, el control y la explotación del trabajo— consistía en la asociación conjunta de todas las formas históricamente conocidas en un único sistema de producción de mercaderías para el mercado mundial, y en exclusivo beneficio de los controladores del poder, nadie, ningún individuo de la especie, en lugar alguno del planeta, podría estar al margen de este sistema. Podrían cambiar de lugar dentro del sistema, pero no estar fuera de él. Aparecía, por tanto, además, el primer sistema global de explotación de la historia: el capitalismo mundial. (2021, pp. 16-17)

La institución social en América está hecha a partir de la lógica capitalista/colonial, y le toca ocupar un lugar específico geopolítico y cultural en el orden mundial «moderno». La dominación consiste, desde un punto de vista de la producción de subjetividad, en la creación de individuos, relaciones y tiempos en los que la blanquitud, el capital, y cierta masculinidad se ponen por encima del negro, el indio, la femineidad y el mestizaje, entre lo superior ya fundamentado (naturalizado) y lo inferior con poca fuerza de legitimación ontológica.

Este imaginario colonial creó y crea aún modos de educar y socializar que subordinan y subalternan a los individuos desde un criterio racial-étnico que se amplifica en lo geocultural, sexual y socioeconómico. Todo fue y es redefinido como si la historia comenzara con la acumulación originaria y el desarrollo de las fuerzas productivas, las religiones monoteístas, los procesos de laici-

zación, el desarrollo y fetichización de la técnica, la mercancía, las tecnologías y la Razón, en una marcha incesante de la civilización hacia su forma última.

Empero, hay otras condiciones y facticidades de la humanidad que no han sido tenidas en cuenta, y que nunca dejaron de reverberar a pesar de la invisibilización a la que han sido sometidas, no solo en términos de episteme, saberes y discursividad, sino también simbólico-imaginario. *Modos* de auto-representación metaforización/simbolización y relación consigo mismos y con lo otro desconocido (el mundo interior y exterior), que los humanos/comunidades han sabido recrear y *estar* en ellos. Modos de estar que también son modos de instituir y enlazar a los seres humanos en comunidades que valoraban y valoran lo favorable y desfavorable a partir de otras lógicas del pensar/simbolizar y de auto-instituirse, sin necesidad de postular libertad abstracta e ilusoria alguna.

| 134

Es por esto que consideramos que adquiere sentido la pregunta por la subjetividad y el lenguaje del educador y de la educación, ya que es en esta dimensión donde se juegan en parte cuestiones relativas al tiempo y a las instituciones como creación social y modos de hacer ser lo social, de simbolizar y ritualizar, de estar haciendo lo común y de dar rienda suelta a los modos de pensar y de estar que requieren un tiempo de no adiestramiento y mera coacción.

Pero mientras sigamos anclados a los engranajes de control y producción de una subjetividad de tipo moderno (neo) liberal e individualista, socializar y educar no será más que el eco de los impactos de las violencias perpetradas durante siglos. Restos y reformulaciones del tiempo y de lo imaginario americano pugnan por una presencia por fuera del sistema y del tipo de individuo que éste crea hoy, aunque sigamos intentando cumplir, bien o mal, con las expectativas de la modernidad europea y norteamericana y sus conglomerados de Estados nacionales, y con las exigencias de la denominada globalización y del capital transnacional, desde los esfuerzos de la escuela pública y obligatoria homogeneizadora y/o emancipadora.

Pedagógicamente, como adultos argentinos obligamos a las y los estudiantes (y al sujeto de la educación en general) a adoptar casi con orgullo hechos, personajes y símbolos muchas veces inverosímiles y otras hasta infandos. Baste con mencionar en el caso argentino, la Guerra de la Triple Alianza (1864 -1870), la «Conquista del Desierto» (1878-1885) y a la «Revolución libertadora» (1955-1958) o «fusiladora», entre otras masacres y genocidios. Incluso, como americanos nos hemos hecho carne en un lenguaje de lo útil y del rendimiento, siempre en condiciones culturales y simbólico-materiales desventajosas, en las que se niega y residualiza toda actividad o vitalidad que no provenga de los centros de poder y de las lógicas cosificadoras dominantes, desde los cuales se define qué existe y debe existir y qué debe ser ignorado por accidental o erróneo.

En efecto, nos orientamos a *educar* en un mundo cuya realidad consiste en cierta interconexión ya dada en la que debemos aprender a pagar deudas

económicas, errores de planificación, políticas ineficaces y los peligros de no haber podido aún construir una nación fuerte y estable, con índices aceptables de «bienestar social». De hecho, educamos desde un saber y un ser aún coloniales donde el esquema de la raza se traduce en los mínimos gestos cotidianos y en toda esfera de la vida social, más allá de las leyes inspiradas en los Derechos Humanos y en la noción de sujeto de derecho.

Formalmente educamos en ciudadanía o en la cosa pública, en el sentimiento democrático y resiliente, en conciencia socio-ambiental, en la importancia de los avances científico-tecnológicos, en la interpretación y utilización del Estado; en la importancia de la sexualidad, etcétera. Pero en el fondo, el individuo que habita América vive un *imaginario colonial* que lo escinde y enseña a «ser libres» a la europea o norteamericana, por decirlo así, sin poder concebir ni sentir libertad alguna que no fuera la de poder consumir, invertir, acumular y llegar a *ser alguien* en la marcha incesante del progreso civilizatorio del individuo más que del colectivo social que lo alberga en cuanto totalidad.

Sobre esa escisión del hombre americano nos habla Kusch (2007a) argumentando que hay un reverso por explorar en la mentalidad ciudadana en cuanto ficción. Este reverso, es la zona de un sentimiento demoníaco vinculado a cierta sinrazón, inacción o inconsciente social. Se trata de una honda realidad que le hace contrapeso a la realidad social instituida, que el autor concibe como ficticia. El individuo escindido se debate entre dos realidades y la necesidad de «dosificar su creencia en lo dado, de tal modo de creer y no creer, de hacer y no hacer simultáneamente» (Kusch, 2007a, p. 22). Cuestión que se da porque el paisaje apaña la ambivalencia y se da como perpetuación del vegetal en la psicología social americana. Además, sostiene Kusch que:

esta perpetuación agranda lo americano en un sentido telúrico, subtrayéndolo, en cambio, a la idea, a ese afán de perfección universal que nos instila Europa. La gravitación es demasiado honda y perturba la libre participación del individuo de la ficción ciudadana, tornándola ambivalente y mentalmente mestizo porque participa simultáneamente de dos realidades. (2007, p. 22)

La participación del individuo en lo social precisa de una comprensión de qué es la sociedad y qué el individuo, en cuanto socialización e individuación, y en qué consisten esas dos realidades y las subjetividades implicadas. En el sentido esbozado, la sociedad es una ficción ciudadana que soporta su deformación en manos de fuerzas autóctonas, ese reverso inaccesible para la «burocratización del saber que se realiza en nuestras aulas universitarias» (Kusch, 2007a, p. 23).

Paradójicamente, desde esas aulas buscamos acceder en términos conceptuales a un *saber comprensivo y situado* de las nociones ya enunciadas: sociedad, individuo, realidades, subjetividades. Kusch (2007a) insiste desde sus pri-

meros textos<sup>2</sup> en pensar lo americano resaltando la dimensión subjetiva y el caos antes que la repitencia de moldes y mentiras sobre la realidad americana. En efecto, «lo americano podrá ser aprehendido en las raíces mismas de nuestra vida, que es la única creadora de cultura» (Kusch, 2007a, p. 24). Pero ¿en qué consisten las raíces de la propia vida? ¿En no salpicar el aula y las instituciones con nuestras subjetividades o en intuir la posibilidad que da el caos —eso que en principio no podemos nombrar, ordenar, clasificar y dar sentido— en algunos de los reversos visibles o invisibles de la propia «forma» mestiza?

| 136

Desde un punto de vista de una subjetividad instituida, colonizada y colonial, somos «individuos libres», «sometidos» a una libertad restringida formal e individual que es alimentada por una supuesta inmovilidad de los límites y de las leyes que habilitan y legalizan las conductas y los haceres. Dicho esto, es fácil advertir que la propuesta consiste en aceptar que entre los límites de lo ya dado y convenido y el pensamiento, nada puede suceder u oponerse a la libertad que goza el individuo de realizar las actividades que habitualmente puede hacer en estas sociedades: salir, ir al cine, virtualizarse y experimentar su individualidad de formas insospechadas hasta hace unas décadas atrás; ir al club, andar por el barrio, circular por la ciudad, comprar, vender, acumular, proteger su propiedad privada, consumir y operar según un orden dado de cosas, junto a ciertos afectos y huyendo de la maquinal semana laboral y/o escolarizada más o menos alienante.

Parece una contradicción lógica decir que enseñamos a someternos a una libertad. Lo cierto es que se trata de una «libertad negativa» (Rosler, 2016) que, al menos en el marco del capitalismo, está ligada a lo no interferencia de los poderes externos sobre la voluntad, las decisiones y los deseos de individuos y grupos. Una libertad así concebida es más útil a los credos liberales que erigen el derecho a la propiedad privada como bandera antes que algún otro tipo o modo de concebir la libertad.

Más aún, un educador nacido de esta libertad en el marco de la ficción social, solo puede optar por disculparse de desparramar su subjetividad ante el individuo formal, libre y objetivo, al momento de enseñar y de aprender desde algún tipo de vínculo. Encarnar el papel de mero trasmisor de conocimientos para la vida útil y rendidora de esta libertad, en la que no se puede perder tiempo sin perder dinero, puntos, diplomas y prestigios, no puede tropezar con ninguna voluntad colectiva y/o comunitaria ni institución que interfiera en sus designios de crear las condiciones para la reproducción de un individuo «libre», subordinado a un imaginario colonial.

Por eso, la libertad negativa que rinde culto a la voluntad individual no alcanza, acaso si queremos seguir concibiendo de alguna manera la existencia de la sociedad y sus procesos de socialización/culturización/humanización. El problema de dejar de pensar en la cuestión de la subjetividad y en la dimensión colectiva, estriba en que lo humano «social» queda reducido

a una dimensión de su realidad. Kusch (2007a) ya aludía a esto cuando oponía ciudad-campo, al señalar que «se arriba a la ciudad como pasando de la inconsciencia social a la conciencia, penetrando en ella tomamos conciencia de un sinnúmero de fines y utilidades, dejando de lado lo que no tiene valor en la ciudad pero que hace a íntimas verdades» (Kusch, 2007a, p. 49).

Pero el simple consciente no nos basta para pensar la realidad humana en su amplitud. Este arribar a la ciudad (desde regiones inhóspitas o desde el nacimiento, o desde la no ciudad hacia la ciudad) nos exige ser inteligentes, racionales y eficientes para lograr, por ejemplo, «aprendizajes» con un mínimo de gasto de energías y recursos, pero sin detenernos a pensar a qué nos referimos con el concepto de aprendizaje, ni en los contenidos que la conciencia trata.

Aprender, en el sentido que estamos reflexionando, consiste en afirmar didácticamente lo que ya se sabe, como capital a conservar en la cadena de producción y distribución del conocimiento. Una educación así se estructura en base la *lógica de la afirmación* (Kusch, 2008) que subjetiva la inteligencia del individuo en un sentido muy concreto, es decir, la «inteligencia es llevada a la conciencia, dejándose en el inconsciente el resto. (...) No cuenta lo que queremos; sino que vale la traducción de eso que queremos a la inteligencia, a la utilidad» (Kusch, 2007a, p. 50), o sea, en el caso que nos ocupa, a la voluntad del individuo colonizado y colonial de la ficción social, que conoce a partir de la lógica de la afirmación y que hemos intentado ilustrar con la noción de libertad individual negativa.

Una *sociedad* que se define por ser una fábrica de individuos libres o que pueden ser libres, en un conjunto de instituciones donde no todos pueden serlo, implica una omisión de la educación como lazo social. Una sociedad que se descompone ante la omnipresencia del individuo y su voluntad, disloca la comunicación sobre lo común en favor del individuo-esencia sin fisuras, cuyos «deseos» no deben ser tocados por nada «externo» ni interferidos por ninguna otra entidad vinculante. Una sociedad así, es susceptible de advenir odiadora de sí misma como institución y auto-institución, porque solo cree en lo instituido y apenas ama lo otro, cuando todo funciona al servicio y provecho de «su» interés y «su» necesidad, como si éstos no fuesen impuestos por la coacción social. En última instancia es el tipo de individuo que la misma sociedad ha creado a partir de unos procesos de socialización específicos. ¿Es este el *sentido* último sobre el que un educador/comunicador debe velar al realizar su trabajo? ¿Debe al educar disculparse ante los efectos de las relaciones/comunicaciones racializadas e hiperjerarquizadas, y guardarse sus más íntimas intuiciones?

#### ¿QUÉ INDIVIDUO? ¿QUÉ EDUCACIÓN?

El docente de la primera impresión/situación, en cuanto individuo de la libertad negativa, es el transmisor del conocimiento y, como tal, puede saber la lección a exponer; contar con recursos materiales, tecnológicos y didácticos; el libro

de temas, fibrones y tizas; una interminable actualización de saberes; agua potable y un afán de distribución de lo que sabe. Pero qué sucede cuando se involucra con un gesto existencial a partir del cual se crean las condiciones para el debate acerca de las sensaciones político-culturales, de los símbolos y de los sentidos.

Dicho gesto existencial consiste en la pregunta por el sentido del acto educativo en una curricularización que hace del *encuentro educativo*, un modo de subjetivación en *situación*, o sea en un contexto institucional-cultural donde lo dado se interroga y las emociones se ponen en juego desde la experiencia biográfica de los individuos hacia lo compartible y definible como lo *común* y *significativo*.

| 138

Los encuentros nunca están plenamente dados, sino que requieren de decisiones y gestos que involucran una intersubjetividad y voluntades que no se someten meramente a los discursos por más consolidado que esté el imaginario colonial u orden discursivo. Por el contrario, se «pelean» con ellos, dialogan a partir de los porqués sin dar por concluido nunca la «sustancia» educativa que subjetiva en dirección al amor por el conocimiento y no al amor por los simples méritos para una libertad individual negativa.

Teniendo en cuenta que, como educadores, debemos abstenernos de expresar aquello que visceral y reflexivamente emerge de la subjetividad, desde una visión restringida de la libertad individual, podemos afirmar que el sujeto educador tiende a disculparse en el acto, al incurrir en la explicitación de su formación y decisión plena que lo compromete emocionalmente con una cultura, para dar lugar a un proceso de desubjetivación y desencuentro político-educativo.

El cara a cara se transforma en un «encuentro» donde chocan dos o más libertades negativas prefiguradas y efectuadas por instituciones y lógicas que, si bien, reglamentan, se sienten ajenas en lo que respecta a la interioridad y posibilidad de reflexión de los sujetos, en cuanto posible *colectivo* de deseos y sentidos profundos a ser compartidos y deliberados.

Así se trate de la escuela misma u otras instituciones que socializan, el sujeto va a la deriva saltando obstáculos y utilizando cuanto pueda que le sirva para llegar, quizá, a *ser alguien*. Un individuo así, es un individuo que no está, aunque intermitentemente «viaje» a sus raíces en «mínimos» rituales domésticos, barriales o manifestaciones populares. E, incluso, podríamos llegar a pensar que este tipo de individuo se ve fortalecido en el marco de una vida digital y a distancia, donde el desafío de la comunicación se diluye en las aguas de las cosas serias y duras de la vida: el empleo, la escuela, los impuestos, el salario, la profesión, y la carrera interminable por hallar el traje o el vestido que quepa en la forma ciudadana y de clase media que ha tomado la idea individuo, y que si no se halla, se puede en cambio dar la apariencia de ser alguien en las redes sociales, donde, absolutamente todo, es, a la vez, objeto de discusión y fragmen-

tación. Pero ¿dónde quedan los demás -el radicalmente otro- cuando uno llega a ser alguien?

El educador o el docente, ya habiendo alcanzado su ser requerido, por más pequeño que sea, se presta a una educación donde se es autoridad de antemano o se la debe ganar demostrando competencia desde la lógica de la afirmación<sup>3</sup>. Se trata de una competencia académica, escolarizada y universitaria, que conoce afirmando, olvidándose u omitiendo la posibilidad de vivir instancias intermedias que se «fundan» en otros modos de auto-referenciación y enlace con la institución social, es decir, con la sociedad en sus dimensiones, político-cultural, imaginaria y educativo-interrogativa.

Esto último precisa de otro individuo que estamos intentando imaginar, uno que, de cara a su especificidad histórica sea capaz de definir su modo de relación consigo mismo, con lo/s otro/s y la naturaleza de un modo creativo y más libre. Pero para que ello pueda darse, habría que aceptar otras formas de comprender y concebir las diversas lógicas inmiscuidas en la existencia y vida humanas. Empero, resulta imposible advertirlas si seguimos bajo el imperio de la lógica de la afirmación, de la libertad negativa y de un individuo cuya «subjetividad» consiste en un ser que se busca —afuera— y llega a ser alguien consciente de lo que hay que ser desde el punto de vista puro de los efectos del discurso. En estas condiciones, el individuo difícilmente podría poner en juego su interioridad más honda y comprometida, en relación a lo creíble, enseñable, cognoscible y compartible/dable con/a otros.

Hay que mencionar, además, que la libertad negativa, la lógica de la afirmación y la búsqueda de los medios para llegar a ser alguien, son elementos fundamentales en las condiciones de producción de un tipo antropológico de individuo, al que intentamos aludir con las dos impresiones/situaciones iniciales. Pensar en unas condiciones diferentes a éstas nos reenvía a la dificultad para dimensionar lo no determinado, que no proviene, en lo importante, del conjunto vigente de determinaciones. Por eso insistimos que lo instituyente también es deudor de lo imaginario y de lo simbólico aún inexistente, y no de la mera materia preexistente, combinable y extraíble de la realidad físico-material y simbólica.

Todavía cabe aclarar que el individuo de una libertad negativa, participante de procesos educativos promotores de cierto temor a involucrarse, comprometerse y comunicarse con el otro, o sea a vincularse, no consiste en una realidad total sin ningún tipo de fisura.

Por el contrario, existen individuos sociales que procuran arraigarse a advenir humanos desde la curiosidad, el diálogo consigo mismos y con lo que les rodea y atraviesa, ya sea para cuestionar-se o reafirmarse, simbolizando y recreando las previas interpretaciones y sentidos que los constituyen en/con el mundo natural/cultural.

Sin embargo, desde las instancias decisivas de configuración del orden social (de socialización, educación, culturización) el diálogo, la curiosidad y la imaginación se ven disminuidos en lo sustancial con el pretexto de que el fondo entrañable donde se está —con temores, deseos y angustias— no debe asumir papel alguno en la constitución de la subjetividad, porque, ésta, ya es una energía que busca el ser alguien ajeno a ese fondo. Una cultura así «compra» la definición de bienestar en contextos culturales ajenos a su estar (a lo cultural), en el marco de las necesidades materiales y emocionales propias de una globalización colonial o de «la colonialidad y la globalidad como fundamentos y modos constitutivos del nuevo patrón de poder» (Quijano, 2021, p. 2), que se da desde los procesos de conquista, colonización y expansión de Europa occidental, en relación a la denominada América. Sostiene Quijano al respecto:

| 140

Desde aquí partió el proceso histórico que definió la dependencia histórico-estructural de América Latina y dio lugar, en el mismo movimiento, a la constitución de Europa occidental como centro mundial de control de este poder. Y en ese mismo movimiento, se definieron también los nuevos elementos materiales y subjetivos que fundaron el modo de existencia social que recibió el nombre de modernidad. En otros términos, América Latina fue tanto el espacio original como el tiempo inaugural del periodo histórico y del mundo que aún habitamos. (2021, p. 2)

Dicha dependencia (y negación de América en cuanto su centralidad respecto de la formación de la modernidad) sigue vigente en términos socio-económicos y político-culturales en la globalidad capitalista actual, en la que América es, en parte (sobre todo Latinoamérica), el resultado de ciertas privaciones de las «bondades» de dicha modernidad en el que conviven elementos coloniales y modernos.

Para Quijano (2021), tal como ya señalamos, el elemento fundacional del nuevo orden moderno y la configuración de sus jerarquías, tuvo como elemento fundacional la idea de raza, definiéndose de ese modo un nuevo sistema de dominación social. Tras y durante la destrucción del mundo cultural e histórico «americano» se establece un nuevo orden a partir de la naturalización de las nuevas relaciones de poder que se impusieron a los sobrevivientes de la cultura destruida o en destrucción. Se erigió así un poder sobre la base de una significación: los dominados son así, eso que por naturaleza se define a partir de la aplicación de un criterio de racialización, o sea que, «los indios, los negros y los mestizos» son inferiores simbólicamente y materialmente e incapaces de producir culturalmente. Afirma Quijano:

Esa idea de raza fue tan profunda y continuamente impuesta en los siglos siguientes y sobre el conjunto de la especie que, para muchos, desafortunadamente demasiados, ha quedado asociada tanto a la materialidad de las relaciones sociales, como a la materialidad de las personas mismas. La vasta y plural historia de identidades y memorias (sus nombres más famosos son de todos conocidos; mayas, aztecas, incas) del mundo conquistado, fue destruida de forma deliberada y sobre toda la población sobreviviente fue impuesta una única identidad, racial, colonial y derogatoria, «indios». Así, además de la destrucción de su previo mundo histórico-cultural, a esos pueblos les fue impuesta la idea de raza y una identidad racial, como emblema de su nuevo lugar en el universo del poder. Y, peor aún, durante quinientos años les fue enseñado a mirarse con el ojo del dominador.

| 141

De manera muy distinta, pero no menos eficaz y perdurable, la destrucción histórico-cultural y la producción de identidades racializadas tuvo de igual modo entre sus víctimas a los habitantes secuestrados y traídos, desde lo que hoy llamamos África, como esclavos, y enseguida racializados como «negros». Ellos provenían también de complejas y sofisticadas experiencias de poder y civilización (ashantis, bacongos, congos, yorubas, zulúes, etc.). Y aunque la destrucción de aquellas sociedades empezó mucho más tarde, y no alcanzó la amplitud y profundidad que en América («Latina»), para estos secuestrados y arrastrados a América, el desarraigo violento y traumático, la experiencia y violencia de la racialización y esclavitud, es obvio que implicaron una no menos masiva y radical destrucción de la previa subjetividad, de la previa experiencia de sociedad, de poder, de universo, de la experiencia previa de las redes de relaciones primarias y societales. (2021, pp. 11-12)

Las expresiones «durante quinientos años les fue enseñado a mirarse con el ojo del dominador» y «masiva y radical destrucción previa de la subjetividad, de la previa experiencia social» tienen efectos particulares desde un punto de vista pedagógico y político, porque es inevitable preguntarnos qué sucede con la subjetividad hoy, en las aulas, en las escuelas y en otras instancias de socialización; si ha sido y sigue siendo sometida —o no— al aprendizaje de la mirada del opresor, es decir, a mirarse con el ojo del dominador.

Al malestar que cada psique debe padecer en cuanto «objeto» de socialización por parte de la cultura (que humaniza, contiene, reprime, limita), debemos añadirle el malestar de una socialización y educación que enseña a ver con los ojos de los dominadores, con las coacciones prácticamente «naturales» requeridas por toda creación y reproducción de un orden social, pero también con *la propia imaginación amordazada* por los productos imaginarios de un proceso

histórico que estableció como válidas y legítimas específicas significaciones e instituciones, a nivel planetario.

Ya no podemos eludir la discusión sobre qué implicaría un bienestar y un ser/estar libres pensado desde América, y a qué se debe la imposibilidad de definición de un bienestar y su posible/imposible concreción en términos absolutos, desde un punto de vista socio-educativo y cultural. A propósito ¿qué papel puede ejercer la educación y los educadores en cuanto subjetividad y lenguaje a este respecto?

| 142

Un proceso de socialización y educación impregnado de una axiología para ser alguien y de un bienestar signado por lo económico, el consumo ilimitado y el mayor confort posible, en el marco de una libertad negativa, inhibe las *posibilidades* de imaginación y creación de encuentros educativos, ligadas a alguna idea propia de libertad y bien-estar.

Dado este cuadro ¿podemos imaginar individuos colocándose en el plano de una libertad positiva desde la cual se desinhiba la psique-soma en función de lo colectivo? ¿Acaso esta libertad no consiste en la autonomía para imaginar un propio bienestar y una educación en la que se recobre la percepción/voz de la cultura propia en un repensar/compartir/y darse aquí y ahora? ¿No se reconfiguraría así las propias posibilidades de *ser* en relación a las formas experimentar el tiempo, el espacio y las fuerzas vitales?

## **LA LIBERTAD POSITIVA, EL INDIVIDUO KUSCHIANO Y EL PENSAMIENTO DECOLONIAL**

EL MERO ESTAR Y EL SER ALGUIEN DESDE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO.  
A PROPÓSITO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Rodolfo Kusch en su filosofar acuña una serie de nociones ontológicas «aplicables» al ámbito socioeducativo. En este escrito, como ya se pudo apreciar, seleccionamos dos de ellas, a saber: el *mero estar* y el *ser alguien*, de modo que podamos ensayar una reflexión que explicita las preocupaciones que las requieren y la índole de dicha «aplicabilidad».

En efecto, a veces aparecen palabras, ideas e impresiones que aluden a lo que nos pasa, sentimos o estamos pensando. No importa si esto es realmente así, «objetivamente», o si simplemente creemos que así sucede. Lo que nos intriga y queremos compartir es el efecto de estas impresiones, nociones y palabras, en nosotros y en la posibilidad de pensar y de escribir lo que suscitan. Y eso es lo que sucede: una posible producción de pensamiento y escritura en función de una inquietud o preocupación: ¿para qué está la escuela? ¿Por qué estamos en las escuelas? ¿Estamos y/o somos libres de alguna manera? ¿Para qué nos comunicamos?

## A MODO DE TERCERA IMPRESIÓN. SIN MERO ESTAR

Si pensamos en las dos impresiones iniciales, podemos afirmar que en la escuela *no estamos*, sino que «somos» individualmente docentes y alumnas y alumnos, parte de un conglomerado de individuos que procura ascenso social (terminar, ser alguien, obtener títulos para conseguir trabajo...). El alumno es el sujeto educativo y educable que las teorías y las políticas educativas definen o niegan, y, el docente, es el sujeto que debe enseñar, y que también es definido y/o negado, desde un lugar de sobredidactización y «precariedad» de la vida y de subordinación de ésta a la técnica y la disciplina.

| 143

Sobre esta subordinación nos habla Rodolfo Kusch, quien no se aboca de manera directa a una reflexión pedagógica. Sin embargo, sus ideas, que evocan una subjetividad subordinada a una individuación e imaginario coloniales, pueden ser tomadas como invitación a pensar sobre una educación más ligada a la vida en un contexto propio y a cierta insubordinación.

Todos sabemos casi con exactitud qué debemos hacer para *ser alguien*, más allá del ambiente o contexto que nos afecta, para terminar una carrera o una trayectoria, para jerarquizarnos y subir en el escalafón (y lo hacemos), y, así, alcanzar reconocimiento, sustento, autoridad y corrección, rindiendo cuentas ante un tribunal social imaginario.

El sentido social preestablecido nos incita a exponer nuestro mejor solemne semblante como humanos de estas sociedades globales, y a continuar una marcha incierta en oportunidades, pero bien distinguible en cuanto a sus fines. Hay que adaptarse y ser resilientes como individuos conscientes del último menú procedimental.

No importa qué esté pasándonos como entidad colectiva posible ni cómo podríamos entramar lo vital y lo cultural. Todo está sometido a un vínculo precario entre sujetos que poco se comunican; alcanza con el mínimo e indispensable para seguir las etapas de una *pedagogía para ser alguien* que, en el marco del capitalismo global, no escatima en crueldades<sup>4</sup>.

Pero lo sabemos, sentimos a los seres vivientes porque vivimos, y, al hacerlo, buscamos hablar del tiempo y del lugar que nos envuelve y, por más que no queramos, caben las dudas y las sospechas de que *no somos* solo eso que ahora estamos describiendo, sino también, y de manera fundamental, lo que la psique (o el psiquismo) soporta y no logra compartir, salvo tenuemente en rituales que se esfuman a causa del exagerado negocio social que los presiona. En efecto, quizá valga la pena detenernos por un instante para escucharnos y escuchar la naturaleza, la ira de dios como suele decir Kusch, y los límites que el «afuera» *no social* nos está manifestando. Quien quiera amplificarse que lo haga hacia dentro para no ofender a los dioses. Porque, al fin de cuentas, estamos aquí, como un indio, con similar mezcla rara de *alma y realidad* (Kusch, 2007b). Y para que el sentido albergue a las dos debe recobrase la finitud.

--Profesor, ¿qué hay que hacer...? ¿Está dormido acaso?

-- No sé, francamente. Quizá intento inscribir la propia vida en el paisaje y hacer pie, solo hacer pie... Al fin y al cabo, se hace difícil soñar despierto y, más aún, lograr un sueño compartido...

#### TRAS EL SER ALGUIEN. QUIÉN ENUNCIA Y CON QUÉ LENGUAJE

En la sociedad civil se da el *ser alguien* y un tipo de individuo cuya búsqueda está definida por ese ser alguien, como producto de una educación/socialización particular que se generaliza. A su vez, este tipo de individuo antropológico hace objetos y es objeto de reificación. Así, su psique no vive en su plenitud, sino que va sucumbiendo ante la «fiesta del mundo» (Kusch, 2007b).

La psique socializada adviene individuo que violenta y daña su entorno y cultiva un hacer ficcional, que Kusch (2007b) concibe como una «segunda realidad». El individuo que trabaja, vota y usa el traje social, se recuesta sobre las coacciones y recursos culturales olvidándose de estar en el mundo en cuanto psique-soma de necesidades afectivas y simbólicas profundas y colectivas. El problema, en este contexto, es la predominancia de un campo de objetos y la traducción de la humanidad a dicho campo, en el cual la humanidad se reduce a la cultura moderna y a una civilización, entendidas como la traducción de la vida a la mecánica (Kusch, 2007b).

Ya no estamos aquí, solo vamos tras la imagen de alguien o algo que ya es y que no somos y que, además, no es *nuestro proyecto*. Somos un residuo necesario de otro proyecto que, y esto es clave, ha quedado trunco por la insalvable ambivalencia humana en determinadas evoluciones históricas. Y no solo eso, sino que la «modernidad europea» arremete creando un espacio-tiempo de objetos materiales e ideales para corregir el mundo y el mal que hay en él y, de esta manera, se crea una «segunda naturaleza». Los objetos, afirma Kusch:

Eran la consecuencia patológica de la prohibición del mal. Indudablemente habían perdido de vista al hombre como puro ente biológico. Y es que los demonios, que llenaban el espacio primitivo, eran sustituidos por formas mensurables, que se mantenía en el plano de los objetos. Eran demonios-objetos, controlados por la magia racional de la técnica. (2007b, p. 151)

En efecto, la vida humana se reduce a lo que representa una ciudad en cuanto «patio de los objetos» (Kusch, 2007b, p. 151), expresión de Hartmann que el autor retoma para hablar de los objetos que el sujeto atiende en el conocimiento y en la comprensión. Por eso, el mundo como objeto es la realidad a comprender. Pero esto lleva a perder aspectos de la humanidad vinculados a la *raíz vital*. Podríamos decir, si se escamotea el temor original, a los dioses o a la naturaleza, tal como sugiere Kusch, lo que queda es el temor a «uno mismo» y a los «otros». Si no hay dioses tampoco hay demonios, pero éstos habrán de tras-

mutar en objetos y técnicas que cumplen con el mal que, supuestamente, había quedado atrás. Pero basta un nombre para entender al dios-hombre que penetra al mundo con su ira y crueldad: Auschwitz. O bien podríamos decir ESMA (en cuanto funcionó como centro clandestino de detención en la Dictadura militar argentina de 1976), entre tantos otros.

Cuando en el mundo humano predomina el objeto y la técnica, los utensilios que hacen trascender la animalidad «reflejan un inmenso y reprimido miedo» (Kusch, 2007b, p. 155) acorde a las dimensiones del objeto. A su vez, el hombre moderno de ciudad requiere de la agresión para invadir el espacio convirtiéndolo en un patio de los objetos. Para Kusch, se trata de la utilización del utensilio para agredir al mundo con el propio miedo y de una manera de simular el miedo creando un mundo paralelo al real. En este sentido, podemos pensar que en las escuelas y en lo social urbano moderno se materializa un modo de educación/socialización que enseña a ser alguien en el patio de los objetos, olvidándose del miedo original, u ocultándolo. Se trata, en todo caso, del miedo original de enfrentamiento con lo real. Las ciudades que educan reemplazan la naturaleza por objetos, mecánicas y técnicas.

Podríamos interpretar que la educación trata de la relación entre hombres y ambiente natural/cultural, pero enseguida salta a la vista que más bien trata de la relación entre «individuos» que usan técnicas y utensilios en las ciudades, participando de un supuesto progreso humano. Consecuentemente, las escuelas y las instituciones encargadas de socializar la psique humana, son dispositivos de adaptación de la mente al patio de los objetos, a la ciudad o, si se prefiere, a la sociedad en cuanto «conglomerados humanos» (Kusch, 2007b, p. 157). Esta parece ser la gran necesidad de las «sociedades modernas». Progreso, ciudad, industria y objetos son nombres de lo civilizatorio de una historia5 chica que puede ser definida como «la andanza del hombre agazapado detrás del utensilio» (Kusch, 2007b, p. 158).

Asimismo, la escuela (como dispositivo y lugar de objetos, técnicas y explicaciones) es parte de una historia que «puede ser trazada incluso por un grupo social desarraigado, porque es el relato del hombre que está solo, sin dios y sin mundo» (Kusch, 2007b, p. 158). Por lo tanto, es natural pensar que dicha institución de individuos desarraigados enseña a *ser alguien* en el patio de los objetos de la historia chica.

En definitiva, la educación y la historia apuntan a eso: a fortalecer una individualidad cuyo modelo de lazo social lleva implícita la cosificación de la vida y el olvido de lo social como posibilidad de *bienestar* político y ontológico de asociación en un espacio auto-reglado, desde una propia búsqueda de libertad y de un *bien-estar aquí*, colectivo.

Dicha historia chica es la «de los que quieren ser alguien» (Kusch, 2007b, p. 159). Y los que no pueden ser incorporados a la segunda realidad, hieden en su

negación, por fuera de la historia (chica) que conserva sus creadores y reproductores de lo social.

Además, en los siglos que van de «humanidad moderna», la cultura se hizo dinámica y urbana y negadora de todo *aquello* que no se ajusta a sus lógicas de objeto e, incluso, negadora de realidades que contribuyeron a forjarla (tal como nos enseña Quijano y Kusch, en el sentido de que la denominada América hace, contribuye, es parte de y absorbe en su mestizaje las lógicas que se tornan predominante desde un marco de la expansión del poderío occidental, y, a la vez, se ve relegada a un papel subalterno e inferior, desde un punto de vista cultural y ontológico).

| 146

*Aquello* negado es América, donde nos educamos presintiendo que nuestra historia tiene aspectos que van más allá del patio de los objetos. De modo que hay una historia que presentimos sin poder vivirla plenamente, porque aprendemos y enseñamos que la historia verdadera es la del progreso técnico, la de la expansión de una pseudo racionalidad y poderío/dominio del hombre, la de la fabricación de individuos desgarrados por el ser alguien en ciudades/sociedades/naciones; la de excedentes y afán de consumo ilimitado; y la del establecimiento de una mera libertad individual negativa. Esta es la realidad del individuo libre y omnipotente y su cúmulo de recursos procurados para el soslayar todo malestar.

¿Y si el individuo pudiera ser otro? Quizá podamos figurarnos una socialización/educación otra, en términos de comunidad, de politicidad y libertad más positiva que negativa, en relación a una gran historia que se evidencia en la creación de comunidades, cuyas significaciones rigen, para decirlo en los términos de Kusch, en el plano elemental del *estar aquí*, en la sobrevivencia.

Sin embargo, seguimos en el plano de los «episodios menores» que invaden el espacio y crean un tiempo alienando, sin mucho margen para crear tiempos desde un compromiso con el propio ambiente e interioridad humana.

La historia grande que intuimos en la pesadumbre cotidiana del quehacer institucional educativo, es la que no podemos enseñar-nos porque gravita siempre con su irracionalidad ante los ojos del buen ciudadano/comerciante que goza de una libertad individual negativa (física), al tiempo que señala las interferencias como dominación. Pero en verdad, esa irracionalidad es otra «racionalidad emotiva/afectiva» que adscribe a las necesidades de una subjetividad otra que, como residuo o resto, retorna fantasmagóricamente para reclamar otros tiempos y configuraciones culturales y simbólicas, que no estén dictados o determinados por la lógica temporal negadora «de control de la subjetividad» que plantea Quijano (2021), ni por una mera libertad negativa de individuos, que ahonda la «demonización» de toda interferencia sin abrir el debate de la validez y legitimidad de la misma.

Una subjetividad otra, que está y que resta y retorna, es aquella que descoloniza la mirada y la voz, negando los resultados de la negación y residua-

lización hegemónica (procesos coloniales de dominación y explotación), para proponer otros vectores ontológicos y saberes, quizá en función de la creación de algo nuevo, de una humanidad integrada que puede advenir sin caer en la ilusión de una vida sin institución, imaginación, simbolización y creación.

Por tanto, no se trata de seguir aferrándonos a una libertad individual negativa, que rechaza interferencias, controles externos, sujetos, creencias, emociones, saberes, etcétera, sino de instituir una subjetividad que no niegue la institución y la necesidad de límites, pudiendo así cuestionar los criterios y arbitrariedades que hacen a la negación de una libertad positiva y como *no dominación*.

Exploremos un poco la idea de *no dominación* a partir de Gaude (2015). La concepción de libertad como *no dominación* no implica la no intervención en el mapa de opciones y posibles movimientos y elecciones por parte de los individuos. En el caso argentino, analiza Gaude (2015), el diputado John William Cooke (1946-1952) supo sostener que la libertad es, desde la perspectiva del pueblo, un estado físico y mental en el que el individuo no se encuentra subordinado a ningún poder ajeno a su voluntad. Para Cooke, el contacto del pueblo con la tierra había generado una concepción de libertad diferente a la que se propiciaba desde Europa con el liberalismo. Si en Europa la libertad era considerada como una situación en la cual los individuos no sufrían ninguna intervención en sus elecciones, en Argentina el pueblo concebía a la libertad como ausencia de dominación, no como no intervención.

Según Cooke, el pueblo, por sus características básicas de amistad, esfuerzo, fe en el porvenir y demás, tenía una concepción que difería del liberalismo desde el inicio, ya que este último consideraba a la libertad como un bien individual, y en la conciencia criolla la libertad era esencialmente social no pudiendo ser libres los hombres antes de que fuera libre el conjunto de la sociedad.

Esta concepción de libertad iba acompañada de una representación sobre la igualdad como su requisito fundamental para hacerla posible. Nuevamente, retomando la génesis de la cultura criolla, Cooke dice que la conciencia popular fue formada por la experiencia histórica, lograda en las guerras de Independencia y en la resistencia al poder subordinante de Buenos Aires, y por el contacto con la geografía local, basada en los espacios abiertos de la llanura y en la noción de inmensidad que proporcionaba. La conjunción entre experiencia histórica y determinismo geográfico había formado en el pueblo un fuerte sentido de pertenencia social a la comunidad política nucleada bajo el rótulo de República Argentina.

Se trate de un «cuento» o de un relato que se detiene en el *ethos* de un pueblo y, en su raigambre *geocultural* por hablar en los términos Kusch (2007c), que implica mucho más que un determinismo geográfico, lo que resulta importante es rescatar la noción de igualdad que se pone en juego. Una vida que permita concebir a los otros como un igual (condición para una libertad como

no dominación y positiva, o para la autonomía como praxis) es una que se orienta desde un *estar aquí y ahora* hacia un *bien-estar* como principio valioso, en comunicación y deliberación respecto de los auto-límites y de la participación colectiva en un poder ser-hacer (pensar, sentir, imaginar, reflexionar y expresar la propia voz).

En otras palabras, no se trata solamente de ser libres para hacer algo sin interferencias desde un punto de vista individual, como en la primera impresión/situación descrita al comienzo de este trabajo, sino de saber qué es lo que hacemos y por qué y con quiénes lo hacemos, *involucrándonos subjetivamente*, en relación a la posibilidad de decidir en qué consiste estar bien y ser con otros, es decir, ser un *nosotros* que decide y enfrenta la posibilidad de existir humanamente desde la asunción del conflicto y los posibles sentidos que puedan desprenderse, porque, en verdad, valdría la pena concebirnos como un *estar siendo* (Kusch, 2008).

Desde esta perspectiva ya no se trataría de un poder hacer en el sentido del rendimiento y la eficiencia de/en la producción, sino de un estar aquí evaluando las tensiones que nos constituyen y permiten ser en el mundo, sobrellevando el peso de vivir creando sentido, un sentido que es afirmativo y colectivo y que parte, aquí en América, de la *negación como pensamiento popular* (Kusch, 2008).

A propósito de la concepción de libertad positiva, Rosler afirma que:

en lugar de hacer hincapié en la falta de interferencia, se concentra antes bien en quién es el agente que toma las decisiones y por lo tanto en la idea de autogobierno, de tal forma que somos libres no cuando actuamos sin impedimentos externos, sino cuando nuestras acciones son el resultado de nuestra propia decisión. De este modo, los partidarios de la libertad positiva no solamente creen que la libertad puede consistir en un conjunto de restricciones (con tal de que sean nuestras en sentido estricto), sino que además la restricción en cuestión es de naturaleza normativa. Hemos dejado atrás el territorio de los hechos (impedimentos físicos) para adentrarnos en una discusión decididamente valorativa (quiénes somos en verdad y qué tenemos razón de hacer). (2016, p. 43)

Definitivamente, razón y verdad son dos nombres del malestar socio-educativo que hoy vivimos. Las dificultades que tenemos para figurarnos un bienestar —su significación orientadora—, desdibujan el papel del educador como subjetividad y lenguaje y como posible referente de una pedagogía para la libertad, a tal punto que se hace difícil hallar una metáfora que pueda expresar su entidad y papel.

Quizá tengamos que admitir que un/a educador/a habitualmente enseña a ser alguien en situaciones coloniales y de dominación. Y que, en el mejor de los casos, se trata de un ser más colectivo que individual que busca su propia metáfora para humanizarse, y así cuidar la posibilidad de instituir, subjetivar y simbolizar inventando razones y verdades ontológicas que evidencien/ creen un lenguaje y un imaginario para la liberación *identitaria social*. Después de todo: ¿quiénes somos en verdad? Esto requiere, sin más, de otra socialización, de una *decolonial*<sup>6</sup> que parta de un *estar aquí*, que no nos someta a situaciones e imaginarios coloniales y de dominación, y que no inhiba las posibilidades de imaginación y creación de *encuentros* educativos y dialógicos ligados a alguna idea, quizá, propia, de bien-estar.

## Notas

1. La imaginación y el imaginario radicales son condición de existencia de lo humano, es decir, constituyen lo humano en cuanto imaginación e institución social (el ser como sociedad). La psique humana es imaginación radical, es decir, una fuente incesante de representaciones, deseos y afectos; y la sociedad como imaginario social radical, es capacidad auto-instituyente, creación incesante e indeterminada (histórico-social y psíquica) de figuras/formas/imágenes. En lo «esencial» la sociedad es un magma de significaciones sociales imaginarias que se encarnan en la institución social en sus dimensiones simbólico-materiales, formas de hacer, pensar, sentir, percibir e investir el sentido social en un tiempo histórico específico y particularmente normado, desde/en otra lógica necesaria: la lógica conjuntista-identitaria (Castoriadis 2005, 2007).

2. Nos referimos a *La Seducción de la Barbarie*: análisis herético de un continente mestizo, publicación de 1953.

3. Como si se tratase de una estructura donde el sujeto es concebido como un manojito de funciones plena y a-históricamente determinado al interior de un lenguaje. La noción de individuo que estamos intentando pensar se define a partir de una dimensión que da lugar al sujeto como subjetividad que se hace a sí misma, incluso en un ámbito de indeterminación, y de pensamiento seminal (Kusch, 2008) e imaginación radical (Castoriadis, 2007) que crea nuevas determinaciones. Un sujeto así es también creador de mundos, de

equilibrios y tensiones, antes que simple producto o efecto del mundo en cuanto que sistema u orden discursivo dado.

4. Véase el planteo de Segato (2018) sobre la pedagogía de la crueldad.

5. Esta «historia chica» de la que nos habla Kusch puede considerarse también en los términos que Quijano plantea la colonialidad del poder, es decir, como reoriginalización del tiempo. Una conmoción en múltiples culturas marca una suerte de «inicio» histórico de la explotación y dominación a nivel planetario, que, desde la raza como criterio de jerarquización y clasificación general, impone relaciones, relatos, tiempos y espacios, modos de hacer, valores y significaciones a lo que queda de otras culturas e historias en cuanto parte de la «gran historia».

6. En sintonía con la perspectiva decolonial de Quijano (2021) a la que adscribe Segato (2014, 2018, 2021), descolonizar en educación no implica recuperar o reencontrarse con algún pasado perdido en las tierras americanas. No se trata de restauración alguna sino de la radicalidad y apertura que hay ontológicamente en toda la humanidad, que hace del ser humano un ser que está y puede volver siempre a simbolizar y recrear el mundo. Y, en el caso específico de América, implica una corrosión del imaginario colonial u orden del discurso, que aparenta congelarse con el fin de la historia y clausurarse como última forma social de la humanidad.

### Referencias bibliografías

Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.

Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Gaude, C. (2015). *El peronismo republicano*. UNGS, Los Polvorines.

Kusch, R. (2007a). *Obras completas, Tomo I*. Editorial Fundación Ross.

Kusch, R. (2007b). *Obras completas, Tomo II*. Editorial Fundación Ross.

Kusch, R. (2007c). *Obras completas, Tomo III*. Editorial Fundación Ross.

Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Editorial Las cuarentas.

Quijano, A. (2021) Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. En. AAVV, *Carta (s). Un movimiento sísmico*. Museo Nacional Reina Sofía.

Rosler, A. (2016). *Razones públicas*. Katz Editores.

Segato, R. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En AAVV, *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Segato, R. (2021). El legado de Aníbal Quijano en algunos de sus dichos y hechos y Aníbal Quijano y el protagonismo de la comunidad en la historia. En AAVV, *Carta (s). Un movimiento sísmico*. Museo Nacional Reina Sofía.

Tasat, J. A. y Federico, G. (2020). Acerca de Kusch. En avvv, *Rodolfo Kusch: Geocultura de un hombre americano*. Universidad de la Serena-CRESUR.

