

ISBN 978-987-688-127-2

e-book



VII FORO

La cuestión es la cultura

*María Virginia Ferro, Martha Grodsinsky
y David Ciuffani*

Compiladores

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Río Cuarto

UniRío
editora

VII FORO
LA CUESTIÓN
ES LA CULTURA

María Virginia Ferro
Martha Grodsinsky
David Ciuffani
(Compiladores)



Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto – Córdoba - Argentina

VII Foro La Cuestión es la Cultura / Ana María Rochietti ... [et.al.] ; compilado por
María Virginia Ferro ; Martha Grodsinsky ; David Ciuffani. - 1a ed. - Río Cuarto :
UniRío Editora, 2015.
E-Book.

ISBN 978-987-688-127-2

1. Estudios Culturales. 2. Etnografía. 3. Educación. I. Rochietti, Ana María II. Ferro,
María Virginia, comp. III. Grodsinsky, Martha, comp. IV. Ciuffani, David, comp.
CDD 305.8

Fecha de catalogación: 12/06/2015

VII Foro La Cuestión es la Cultura

María Virginia Ferro, Martha Grodsinsky y David Ciuffani (Compiladores)

2015 © *UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto*
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar / www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Primera edición: Junio de 2015

ISBN 978-987-688-127-2

Ilustración de tapa: Sergio Villar, "Los pies del hijo son de fuego y traen mensajes".



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

In memoriam
Amanda Solís Colihueque, patriota mapuce.



Uni. Tres primeras letras de “Universidad”.
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín “universitas”
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes contruidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un “nosotros”.
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Pablo Dema y Prof. José Di Marco

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco y Prof. Gisela Barrionuevo

Facultad de Ingeniería
Prof. Jorge Vicario

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Quí-
micas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski y Prof. Julio Barros

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Claudio Asaad y Prof. M. Elena Berruti

Equipo Editorial:

Secretario Académico: *Claudio Asaad*
Directora: *Elena Berruti*
Equipo: *José Luis Ammann, Daila Prado,
Maximiliano Brito, Daniel Ferniot*

INDICE

| | |
|--|-----|
| PRÓLOGO | 11 |
| INTERCULTURALIDAD: POLÍTICA DE LOS DERECHOS COMPENSATORIOS <i>Ana María Rocchietti</i> | 15 |
| PROPUESTAS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES <i>Denis Reinoso y Arabela Ponzio</i> | 29 |
| POR LOS CAMINOS DE LA MULTICULTURALIDAD. Educación – Interculturalidad – Multilingüismo. Saberes Ancestrales <i>Norma Conde y Julio Tello de Meneses</i> | 37 |
| INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y PARTICIPACION INDIA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS <i>Valeria Durán</i> | 43 |
| HACIA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS EN LA UNRC: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN LA CLASE DE HISTORIA <i>Gabriela Sergi, Florencia Zunino y María Sol Peirano</i> | 51 |
| LA CULTURA SEGÚN EL CRISTAL CON QUE SE MIRE <i>Martha Renée Navarro y María Fernanda García</i> | 59 |
| BASES MATERIALES DEL CONFLICTO INTERCULTURAL: UN ANÁLISIS DESDE MARX. CASO PRÁCTICO: COMUNIDAD INDÍGENA DEL RESGUARDO DE PURACÉ, CAUCA, COLOMBIA <i>Jhonnathan Alexander Zambrano Hurtado y Sandra Milena Tintinago Ausecha</i> | 67 |
| SUJETOS NÓMADES. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA HISTORIA DE VIDA DE UNA MIGRANTE BOLIVIANA EN RÍO CUARTO <i>Romina Núñez Ozan</i> | 77 |
| HISTORIA DE DESARRAIGO: LA VISION FEMENINA DE LA MIGRACION BOLIVIANA <i>Débora De La Torre y Agostina Marinconz Peruchin</i> | 83 |
| HISTORIA DE VIDA DE UN MIGRANTE BOLIVIANO: IDENTIDAD, NEGACIÓN Y APROPIACIÓN CULTURAL <i>Máida Cornejo y Amalia Moine</i> | 91 |
| HISTORIA DE UNA VIDA EN PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA: SER MIGRANTE Y MUJER <i>Lucrecia Evangelina Nievas</i> | 99 |
| CONFLICTOS MIGRATORIOS ENTRE ARGENTINA Y BOLIVIA, HISTORIAS DE VIDA Y RELACIONES INTERCULTURALES <i>Julieta Somale y Matías Ríos</i> | 111 |
| CONTROL SOCIAL Y JUSTICIA EN UNA VILLA DE FRONTERA. EL JUICIO A DONATO ROSALES (1860) <i>Melina Celeste Barzola</i> | 119 |

PRÓLOGO

En esta edición del VII Foro “La cuestión es la Cultura”, nuevamente se presentan estudios realizados en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe de una manera anclada, contextualizada, y que se plantea problemas y posibles respuestas a los mismos frente a los desafíos y conflictos actuales.

En primer lugar, Ana María Rocchietti en “Interculturalidad: Política de los derechos compensatorios” se centra en la cuestión del reconocimiento de las identidades originarias y en la antropología de los derechos compensatorios que implica o que justifica. Uno de los aspectos más controvertidos de la interculturalidad es aquel de cómo hacerla sin caer en el colonialismo. Se puede invocar la tesis de que la socialización humana comprende: contexto histórico, juegos predecibles e impredecibles del lenguaje y tolerancia o confrontación con los otros. Esto puede sintetizarse como el núcleo comunicativo del vínculo humano. Se sostiene que los fundamentos ético-prácticos del derecho compensatorio alientan una gramática del lazo político orientada hacia una subsunción de las identidades en la fragmentación subjetiva y objetiva.

Luego, se recogen los resultados de trabajos de campo realizados entre 2011 y 2013, en los barrios de “Las Quintas” y “Las Delicias” en la ciudad de Río Cuarto, sobre migrantes bolivianos. El trabajo se propone reflexionar sobre la situación de enseñanza-aprendizaje en contextos interculturales, ofreciendo lineamientos y recomendaciones para la elaboración de un diseño curricular que permita la formación de docentes que puedan actuar en los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo nacional, atendiendo a las dificultades registradas en este tipo de ámbitos educativos, desde la orientación en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

En el trabajo “Por los caminos de la multiculturalidad”, se presenta una propuesta que responde a los objetivos de una cultura abierta, se apoya en el logro de la identidad cultural a través del protagonismo, atendiendo al pluralismo y a la diversidad, en pos de alcanzar la libertad de pensamiento, de expresión y difusión de las ideas, garantizando la construcción del Bien Común. Toda cultura es básicamente pluri y multicultural. En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas, porque esta implica, por definición, interacción. El informe de la UNESCO presenta los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: “Aprender a conocer”, “Aprender a hacer”, “Aprender a vivir juntos”, “Aprender a ser”. Estos cuatro pilares constituyen un todo, pero tomando los dos últimos podemos traducirlos y afirmar que se refieren a la educación intercultural, eje pedagógico de la “Escuela de Saberes Ancestrales”. Lugar de rescate y recupero de saberes revitalizando las culturas preexistentes.

Pensar en clave intercultural para ejercer prácticas interculturales, es otra de las aristas propuestas, desde la organización de estudiantes y profesionales indígenas del “El Malón Vive” de la ciudad de Córdoba. Creada en el año 2009 con el objetivo de contribuir a recuperar o fortalecer las identidades indígenas de quienes ingresan en la Universidad enfrentándose a la invisibilización y la colonialidad del saber. En el escrito se ponen en consideración cuestiones de interés para entablar conversaciones fructíferas para la construcción de teorías y prácticas descolonizadoras que permitan proyectar a la comunidad universitaria hacia acciones y pensamientos efectivamente interculturales.

Otro de los trabajos presentados ante el Foro, discute la importancia del desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes de inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto al estudio de la competencia comunicativa intercultural (CCI) proponiendo la formación de un estudiante intercultural, el cual se posiciona en un “tercer lugar” y construye actitudes de

empatía, reconocimiento y respeto hacia la diversidad del “otro”. Los estudiantes de las carreras de inglés necesitan esa competencia comunicativa intercultural no solo para mejorar su conocimiento de la lengua meta sino para convertirse en estudiantes más críticos, abiertos y tolerantes de las diferencias culturales.

En “La cultura según el cristal con que se mire”, establece el vínculo literatura-historia en un marco interdisciplinario que promueve la concepción de unidad cultural discursiva, dialógica e indivisible. El estudio se asienta sobre las transgresiones a los límites ya en crisis entre literatura e historia y supone, además, la desnaturalización de los centros ideológicos de poder-sentido, privilegiados como verdad científica entre los siglos XVIII y XX, de acuerdo a la línea teórica de Mijaíl Bajtín.

En “Bases materiales del conflicto intercultural: un análisis desde Marx. Caso práctico: comunidad indígena del resguardo de Puracé, (Cauca, Colombia)”. Plantea los choques con la institución “Parque Nacional Natural Puracé”. Este conflicto, se basa en la instauración del área de conservación sobre territorio indígena, además, de restricciones instauradas por la protección de especies en peligro de extinción. La interacción entre culturas, viene dada por las dinámicas de producción de vida sobre la cual se asientan. No es posible pensar una, sin la otra. Por ello, su análisis plantea dimensionar el fenómeno tanto en su expresión conflictiva, como en sus dinámicas de valor. En la cosmovisión del indígena reposa su cotidianidad relacionada con los ámbitos del diario existir, los cuales, desbordan el condicionante capitalista.

Romina Núñez Ozan nos introduce a la temática de los procesos migratorios desde un abordaje en clave de género. En este artículo presenta algunos ejes a la hora de investigar la relación migración-género a partir de la metodología socio-antropológica. Un aporte fundamental que realiza la autora es el de introducir el concepto de sujetos nómades proveniente de la filosofía del género para analizar aquellas historias de vida de migrantes, que no permiten realizar generalizaciones.

“Historia de un desarraigo, la visión femenina de la migración boliviana” es un trabajo que aborda la historia de vida de dos migrantes bolivianas, Niset y Nancy Valencia Cartagena, con el fin de analizar su proceso migratorio, las condiciones que lo impulsaron, sus vivencias en Bolivia y en Argentina, y específicamente su establecimiento en la Ciudad de Río Cuarto, indagando sobre su contexto laboral, sus lazos de parentesco, su relación con la comunidad, todo esto interpretado desde su mirada femenina.

La “Historia de vida de un migrante boliviano: identidad, negación y apropiación cultural”, comprende la experiencia de vida del migrante radicado en la ciudad de Río Cuarto, a partir de la realización de una entrevista en profundidad. Se analiza a partir de múltiples categorías, como emerge el sujeto entrevistado y los aportes reflexivos que les otorgó a los entrevistadores.

En “Historia de una vida en perspectiva antropológica: ser migrante y mujer”, es el estudio de una historia de vida de una migrante boliviana que habilita mirar con lupa el fenómeno de la migración con la pretensión de obtener postulados generales dentro de la realidad estudiada. Desde una mirada antropológica, se observa el drama de la migración con toda su complejidad: las dificultades que atraviesan, el padecimiento de la discriminación y el racismo, la pérdida de los lazos familiares, la explotación laboral por parte de compatriotas, el olvido de las propias raíces, atravesadas en todo momento por la cuestión de género.

En “Conflictos migratorios entre Argentina y Bolivia, historias de vida y relaciones interculturales”, el trabajo se centra en la noción de la interculturalidad, teniendo en cuenta los intercambios de población de los países limítrofes de América Latina y la interacción que se produjo entre los diversos grupos identitarios; prestando especial atención en la

ciudad de Río Cuarto y el cambio de su entramado social producto de dichas migraciones; sobre todo, provenientes de Bolivia, llevándose a cabo una entrevista abierta que permitió reconstruir historias de vida.

Finalmente, Melina Barzola nos remonta al pasado fronterizo de Río Cuarto y busca caracterizar a la justicia en este contexto particular. Guiada por la hipótesis de durante la década de 1860, la justicia que se aplicó en la Frontera Sur cordobesa procuró el control y disciplinamiento político, social y económico de los pobladores reacios al orden estatal. Para ello, recurre al análisis documental del juicio a Donato Rosales (1860) buscando establecer y explicar los mecanismos de aplicación de justicia.

Proyectos realizados, miradas emergentes situadas en el ámbito antropológico y el uso de estrategias de recolección y análisis de datos de índole etnográfico cualitativo son los componentes comunes de todas las ponencias presentadas en el VII Foro, la interculturalidad puesta en cuestión desde los ángulos más diversos y un camino abierto para futuras discusiones para resolver problemas que deberían interesar a todo ser humano desde la simple comprensión de que supone ser tal.

María Virginia Ferro.

Setiembre de 2014.

INTERCULTURALIDAD:

POLÍTICA DE LOS DERECHOS COMPENSATORIOS

Ana María Rocchietti

Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria, Departamento de Historia,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto
anaau2002@yahoo.com.ar

[...] en cierto modo la dialéctica promete al ser humano convertirse en un hombre auténtico y verdadero. Promete el hombre al hombre y, en esa medida, no es disociable de una moral humanista. (Foucault, 2013: 187).

INTRODUCCIÓN

Mi presentación está centrada en la cuestión del reconocimiento de las identidades originarias, en particular la de los Mapuce, y en la antropología de los derechos compensatorios. Su contenido se basa en la experiencia vivida en Neuquén, en el marco de un Proyecto de Innovación Pedagógica, llevada a cabo en compañía de profesores y estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Historia entre 2004 y 2008, en contacto con la Confederación Mapuce Neuquina y con la amistad personal que me une a Amanda Solís Colihueque, en Rosario de la Provincia de Santa Fe. Aunque diferentes, uno y otro caso permiten advertir sobre algunas dimensiones de la fuerza política actual del Pueblo Originario Mapuce y examinar sus posibilidades de autodeterminación. Contra ella conspira –en mi perspectiva– la actual y no definitiva fragmentación objetiva y subjetiva. Mientras tanto es reemplazada por la aspiración a obtener la mejor ventaja posible que ofrecen los derechos puestos en vigencia desde 1985 y la interculturalidad.

PUNTOS DE INFLEXIÓN HISTÓRICA

De acuerdo con Hobsbawn (1995) existieron en el Occidente moderno tres puntos de inflexión que tuvieron significación histórica, social y jurídica: uno tuvo lugar en el siglo XVII cuando se produjo la revolución científica y surgió el Estado Moderno; el segundo, fue la emergencia en el siglo XVIII de la sociedad civil y el mercado que dotaron a los individuos de autonomía y, por fin, el tercero tuvo lugar en el siglo XIX, cuando tuvo lugar la reorganización conceptual y práctica de la vida social y se consagraron principios jurídicos liberales. Con estas inflexiones evolucionó el derecho. También la cultura fue adquiriendo un rol cada vez más importante en el análisis político: tomó solidez la conciencia sobre la cuestión social

Durante el violento y vanguardista siglo XX, se configuró científicamente la conciencia antropológica formada por el estudio sistemático de la alteridad etnográfica y la etnicidad contemporánea acompañando el desasosiego teórico occidental por la pobreza, la desigualdad y las particularidades culturales y sus manifestaciones ideológicas, religiosas, sexuales, estéticas. La Argentina moderna no fue ajena a estas preocupaciones, especialmente después de las masacres y distribución de las últimas tribus en la Patagonia y en el Chaco.

En las pampas y en el norte de la Patagonia, una geografía de extensión continental, desde el Atlántico a los Andes, tuvo lugar una intensa dinámica social cuando los araucanos (en los siglos XVIII y XIX recibían ese nombre) interactuaron comercial, política y genealógicamente con las tribus pampeanas las cuales poseían otra filiación y lengua. La Frontera del sur –frente de guerra y de conexión entre hispano-criollos e indígenas- además de servir de límite a los ámbitos de soberanía colonial española primero y republicana criolla después se constituyó en una franja en la que los malones encontraban una forma de sustraer bienes, cautivos, ganados y prestigio en una suerte de “guerra chica” (Quijada, 1999).

LA RELACIÓN AGONAL

En el caso del pueblo Mapuce puede afirmarse que le caben todas las aplicaciones prácticas del conjunto de derechos de reconocimiento del último cuarto de siglo. El reconocimiento se aplica para ellos en torno a la noción de *pueblo* en tanto indígenas argentinos (art. 75 de la Constitución Nacional). Se trataría, por lo tanto, de Mapuce *argentino*. Esta calificación es desde el comienzo problemática porque implica una reducción no sólo gentilicia sino también práctica ya que los segrega de otra unidad cívico-cultural: Mapuce *chileno*.

Cómo y por qué fueron derrotados militarmente posee, en este sentido, suma importancia. Para poder analizar su situación socio-política actual es necesario remontarse a los tiempos en que se pergeñó la conquista de los territorios de las pampas y los que se encontraban al sur del río Negro. Es útil revisar los informes de Olascoaga porque tuvo mucho que ver con el diseño de la campaña militar que terminó con el Desierto. En su estudio topográfico de la Pampa y del Río Negro, dice:

“[...] la ocupación del Río Negro, su navegación hasta Nahuel Huapi, por el Limay, la de algunos de sus afluentes, como el Chumelchui y el Catapuliche, explorados por Villarino, facilitando la colonización y la conquista pacífica de la parte comprendida entre el Limay y el Neuquén, riquísima comarca fecundada por numerosos arroyuelos, de suelo feracísimo y cubierta, en partes, de bosques que alcanzan una considerable altura. Sus cerros tienen metales de todas clases, principalmente el cobre aurífero y el carbón de piedra.

Las tribus que la habitan son poco numerosas y según fuentes fidedignas, su población total no alcanza a veinte mil almas. Miembros de la gran familia araucana pasaron a la falda oriental de los Andes, con el nombre de Aucaes y se dividen según los nombres de los lugares que ocupan en Huilliches (indios del sur), Pehuenches (indios de los pinares), etc., etc., Han alcanzado un grado de civilización bastante elevado, respecto de las otras razas indígenas de la América del Sur y su transformación se opera como estamos viendo todos los días de una generación a otra, cuando poderes previsores le dedican un poco de atención. Su contacto permanente con Chile y la mezcla con la raza europea han hecho tanto cambio en que estos indios casi no se diferencian de nuestros gauchos y pronto tendrán que desaparecer por absorción.

En la superficie de quince mil leguas que se trata conquistar, comprendidas entre los límites de Río Negro, los Andes y la actual línea de Fronteras, la población indígena que la ocupa puede estimarse en veinte mil almas, en cuyo número alcanzarán a contarse mil

ochocientos o dos mil hombres de lanza, que se dedican indistintamente a la guerra y al robo, que para ellos son sinónimos de trabajo." (Olascoaga, 1940:51).

El núcleo principal de las *tolderías* Mapuce estaban en el Neuquén y un objetivo principal del ataque y derrota fue apropiarse los suelos, los bosques y los metales. Terminadas las campañas todo pareció definitivamente ordenado y distribuido: el territorio anexo a la Nación (frente a la competencia de Chile), los poblados blancos asentados, la jurisdicción nacionalizada bajo la denominación de "territorios nacionales" que tardaron muchos años en transformarse en "provincias", las tribus dispersadas no sólo en los campos patagónicos sino también en el resto del país y de la capital Buenos Aires. Pero la relación nunca dejó de ser conflictiva en un campo de fuerzas tan desigual que no tuvo ocasión de que hubiera rebeliones Mapuce. Se estableció entre las reservas y colonias –luego comunidades Mapuce- y el gobierno local y nacional vínculos agonales y agónicos. A la tradicional hostilidad al *winka* (agonal) se sumó la asimilación política al peronismo y al movimiento popular neuquino (agónico). En este último caso era inevitable porque o los Mapuce eran y son crianceros y obreros pobres.

TEORÍAS SOBRE EL RECONOCIMIENTO

Desde la década de los noventa del siglo XX, los conceptos relacionados con el reconocimiento identitario han proliferado a la par que ha prosperado la aceptación antropológico-jurídica de las diferencias y su derecho a existir y persistir.

Aunque casi todas las posturas comparten la preocupación por la diferencia (de género, de cultura, de lengua) aportan matices sobre por qué reconocer. Las perspectivas que han divulgado Charles Taylor, Julia Kristeva, Homi Bhabha, Judith Butler y Roberto Espósito han contribuido a conceptualizar distintos tipos de diferencias culturales y subjetivas. Su pensamiento ha tenido aplicación a la situación de los extranjeros, los refugiados y los migrantes así como a la de las minorías de cualquier tipo y los campos de concentración. Algunos de ellos son autores catalogados como poscoloniales.

La ortodoxia de la cultura Mapuce después de la brutal conquista militar, alojamiento en reservas y colonias y destierro de las que fueron sus es el fundamento de una relación dialéctica con el Estado argentino que no cesa ni cesará porque está vigente, aunque subyacente, su *nacionismo* (Bechis, 2006), es decir, su protonacionalidad o capacidad para constituirse como nacionalidad por lo cual su identidad no es definitivamente contingente. Las políticas de Estado, desde 1985, han estado dirigidas a implementar un derecho de tipo compensatorio o reparatorio, estableciendo una gramática del lazo político cuya fuente es una aplicación genérica de los Derechos Humanos. Los Mapuce desenvuelven su estrategia política con oscilaciones de desconfianza en torno al aprovechamiento del marco legal e intercultural. Esa gramática combina subsunción al capital, subordinación tolerante y clientelismo político y avanza muy poco en el otorgamiento de tierra y en la educación intercultural bilingüe que se volvió garantía constitucional.

Taylor (Taylor, 2000) es un conocido teórico del derecho comunitarista. Su punto de vista es que el reconocimiento es una exigencia acuciante porque si no lo hay, se produce daño. Su tesis sostiene que cualquier identidad se modela en el reconocimiento. El perjuicio es una deformación, una degradación que se extiende, asimismo, al falso reconocimiento. Al trazar la historia de estas ideas señala que el reconocimiento surge a partir del desplome de las dignidades del orden feudal y del surgimiento del régimen burgués de la democracia. Ésta permite el desarrollo del reconocimiento igualitario. Desde el siglo XVIII se ve

rifica, en Occidente, el desenvolvimiento de un ideal de autenticidad que pretende poseer valor moral hasta tal punto que cada uno tiene una forma de ser humano que le es propia. La diferencia, en la esfera del derecho, se deriva de un principio mucho más abarcador: la dignidad de la persona.. Ya no puede haber un espacio social [político] ciego a la diferencia.

El planteo de Bhabha (2013: 23 – 44), uno de los fundadores de la crítica literaria poscolonial, indica que el contexto creador de las identidades son estos tiempos multiculturales y transnacionales y éstas exigen la ética intersubjetiva de la dignidad y el respeto a sus características culturales. Habla, entonces, de la “comunidad paradójica” resultante, la cual resulta atrapada en una temporalidad histórica de las identificaciones parciales y dobles que existen de manera contigua en la vida ética y política, simultáneamente “mismo y otro”, nativo y extranjero, ciudadano y forastero, *jussanguin* y *jussoli*. Se trata de aspectos alternos e iterativos de la sociedad civil que no representan elecciones de vida o estructuras comunitarias equivalentes. Estas iteraciones democráticas intervienen en el tiempo homogéneo y vacío de la nación. El reconocimiento del sujeto como “mismo y otro” complica la vida ética en tanto introduce el reconocimiento del “derecho de los demás: forasteros, residentes y ciudadanos”.

Kristeva, influyente filósofa, y psicoanalista búlgara propone una política de reconocimiento basada no en nuestra dignidad como seres humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948) sino en las alienaciones psíquicas, en las ambivalencias morales y los desgarros personales que tienen los sujetos y los colectivos discriminados. En su enfoque, coloca al individuo como el agente y el paciente ético del reconocimiento. Se manifiesta como “reclamo” a la autoridad para reafirmar su identidad individual o colectiva (Kristeva, 1991)

Butler (2009), filósofa norteamericana, desarrolla su tesis a partir de la violencia ética a la que define –basándose en Adorno– como el intento de imponerse como moral colectiva aun cuando ya se ha vuelto anacrónica. Esa moral se niega volverse pasado y la violencia es su modo de imponerse al presente. El contexto no sería exterior a la problemática porque él condiciona la forma que ésta adoptará (especialmente como discriminación y señalamiento). Dice:

“El yo no está al margen de la matriz prevaleciente de normas éticas y marcos morales en conflicto. En un sentido importante, esa matriz es también la condición para la emergencia del yo, si bien no son las normas las que lo inducen en cuanto causas. Basado en ello, no podemos concluir que el yo es el mero efecto o instrumento de un ethos previo o un campo de normas antagónicas o discontinuas. Cuando el yo procura dar cuenta de sí mismo, puede comenzar consigo, pero comprobará que ese sí mismo ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas, a decir verdad, cuando el yo procura dar cuenta de sí sin dejar de incluir las condiciones de su emergencia, tiene que convertirse, por fuerza, en teórico social.” (Butler, 2009:19).

Añade que en alguna medida, las condiciones sociales de emergencia siempre desposeen al yo y si el yo no está de acuerdo con las normas morales debe deliberar sobre ellas y una parte de la deliberación comprenderá una comprensión crítica de su génesis social. Esto tiene particular importancia para considerar la eventual fragmentación subjetiva que la guerra final y el destierro provocó en las conciencias Mapuce.

Esposito (2007: 23) expone algunos conceptos que provienen de la Filosofía Política en vinculación con el *comunitarismo* (dentro del cual, estima, se pueden incluir a la sociología

orgánica de la *Gemeinschaft*, al neocomunitarismo norteamericano, a las éticas de la comunicación y a la tradición comunista). Estas consideraciones influyen en el constitucionalismo actual y en la formulación del reconocimiento de preexistencia y de co-existencia de las comunidades indígenas pero no sólo en los ámbitos académicos de la Argentina sino también internacionalmente.

Lo que une a estas corrientes de pensamiento es el presupuesto no meditado de que la *comunidad* es una propiedad de los sujetos que une: un atributo, una determinación, un predicado que los califica como pertenecientes al mismo conjunto o, inclusive, una sustancia producida por su unión. Para ellas, la comunidad es un pleno, una plenitud, una potencia en cuanto *ethnos, volk, pueblo*. Es un bien, un valor, una esencia que se puede perder y recuperar, como un origen a añorar y un destino a prefigurar. Los Mapuce coinciden con esta caracterización de la comunidad: la llaman "cultura" Mapuce. Esposito advierte sobre una contradicción: comunidad es "lo propio" cuando en las lenguas latinas europeas común es lo no propio, lo que excede a lo propio. Abre, asimismo, la posibilidad de que la *communitas* no una a los individuos sobre la base de una propiedad sino de una deuda, de un límite que se vive como un gravamen. La comunidad estaría vinculada al sacrificio de la compensación. Esta tesis tiene dos implicaciones: 1. disolver la comunidad en la misma medida en que su reconocimiento los encaja históricamente en un apartado práctico ya que quien ingresa a ella lo hace para no salir; de lo contrario, pagaría un alto costo personal que oscila entre culpa y anomia y 2. No se compensa si no hay necesidad de remediar un defecto o una culpa previos pero al compensar los que reciben el beneficio deben olvidar para siempre la injuria original. Mucho de la relación del Estado con los Pueblos Originarios está revestida de esta obligación latente. Obviamente, el de comunidad es un enfoque que deja de lado a las clases sociales como instrumento analítico.

Éstas son posiciones teóricas que se construyen en torno al individuo –sujeto– y su condición de distinto, extranjero, colonizado o minoría; la estructura de esa subjetividad ha sido posibilitada por la transnacionalidad, las migraciones y la percepción de la "otredad" en las ciudades y en la vida pública. :

No es el caso Mapuce aun cuando muchos individuos que se consideran Mapuce o descendientes experimenten lo que para Kristeva es la alienación psíquica. Los Mapuce no son migrantes ni extranjeros ni antiguos colonizados de ultramar. No son refugiados pero han sufrido un genocidio, han sido prisioneros de guerra "trasladados" y re-localizados. Su génesis social contemporánea es inseparable de ese contexto y ella condiciona sus condiciones objetivas y subjetivas pero no mata su *nacionismo* y su capacidad política poco a poco recuperada. Por lo menos, el Triángulo del Neuquén puede considerarse su terreno propio. Por algo la Constitución neuquina enfatiza la *indivisibilidad* de la Provincia.

La temporalidad del Desierto se desintegró irremediabilmente; su peligrosidad disminuyó y desapareció. De "sociedad otra" se transformaron en paisanos y trabajadores libres aunque permanecieron en reservorios espaciales como "comunidades". El pensamiento comunitario persiste como pensamiento político Mapuce. La posibilidad separatista que entraña no es tenida en cuenta por la población no Mapuce, dado que asigna a su lucha política ningún otro valor que el del pintoresquismo. Esto disminuye la valencia política de los Mapuce al clientelismo estructural.

ORTODOXIA DE LA CULTURA MAPUCE

No es tan sencillo establecer la ortodoxia de la cultura Mapuce. El intento se reduce a enumerar una serie de rasgos tradicionales (agricultura, pastoreo, organización social, etc.)

o se indaga sobre la voluntad Mapuce de definirla.

Si hay que identificar esa ortodoxia se puede empezar por las artesanías –que cuando se cultivan tiene un diseño y una estética de características propias- de madera, cerámica, tejeduría y platería, se puede seguir por sus rukas que cuando no las han tumbado y reemplazado por casitas de tipo suburbano funcionan como galpón, por los asentamientos ubicado por lo menos a un kilómetro o dos unas de otras, el arreglo del pelo femenino, las joyas de aros y collares, las técnicas de cocina y los relatos míticos de los mundos de arriba, de aquí y de abajo. Por lo demás, los habitantes Mapuce de los mallines se parecen a los peones y puesteros de todo el país: una masa morena, envejecida por el sol, por el trabajo esforzado con los animales de cría y por las carencias de la pobreza. En la ciudad, los Mapuce tratan, en general, de pasar desapercibidos, mimetizándose con el mosaico de procedencias provincianas múltiples que tan características son en la Patagonia.

Las migraciones internas conspiran contra esta ortodoxia. En un contexto de comunidades ganaderas de caprinos, ovinos y –en menor medida- de vacunos, con y sin huertas, con producción de artesanías en madera, cuero y lanas, la sobrevivencia requiere salir de los predios de los puestos y salir a buscar un salario en las estancias (“comparsas” de esquila, trabajo como puesteros), en el conchabo que ofrece el Alto Valle en la cosecha de frutas y en la albañilería y el servicio doméstico. Radovich constata tres tipos de migración: rural-rural, rural-urbana y urbana-rural o de retorno; las mismas agudizan la subsunción del trabajo mapuce en el capital (Radovich, 2004). Esta dinámica produce transformaciones profundas en la ideología mapuce y lentamente va politizando a los jóvenes que se imaginan como “conas” modernos y rockeros.

AMANDA SOLÍS COLIHUEQUE: DIÁSPORA Y TERRITORIALIZACIÓN SIMBÓLICA

Amanda Solís Colihueque vive en la ciudad de Rosario (Rocchietti, 2007). Es *lonko* fundadora de la Agrupación XAUN INAY LEUFV (*Encuentro cerca del río*). Su linaje es el de Nahuelpan, de la localidad de Esquel (Departamento de Futaleufú, Provincia de Chubut). Ella es producto de la diáspora de los Mapuce: su internación en las estancias cercanas a la Frontera Sur, en un escenario en el que la asimilación forzada aparentemente los disolvió en el mar de una población rural. Ella está empeñada en revertir la diáspora tratando de que aquellas personas que tienen ascendientes Mapuce u originarios “se reconozcan” y territorializando la cultura a través de ceremonias que –todavía simbólicamente- restituyan los lares de su antigua patria. A continuación, reproduzco un texto de internet que describe sus acciones:

“El estandarte mapuche (*wenufoye*) se agitó vigoroso en el mangrullo que fue avanzada del ejército argentino. La laguna de Melincué fue testigo de un *Gijatvn*, ancestral celebración en la que organizaciones mapuches de Venado Tuerto, Rosario y esa localidad dieron vuelta la página de una etapa gris de la historia de los pueblos originarios, y comenzaron a escribir una nueva historia, a vivir su historia y a ser parte de ella. Los días 9, 10 y 11 de diciembre [2011] se realizó un *Gijatvn*, ceremonia ancestral Mapuche, que según se estima, no se realizaba desde hace más de 250 años. En la zona que fue teatro de operaciones de la campaña militar y que todavía se mantiene la estructura del mangrullo del ejército argentino, un mástil por primera vez flameo la *wenufoye*, estandarte del Pueblo

Nación Mapuche.”(Furno, 2011).

Amanda, incansable y tozuda, habla con autoridades municipales, elige los lugares, convoca al sentimentalismo winka, evoca la historia. Avanza.

DERECHOS COMPENSATORIOS

Desde 1985 el Estado Argentino reconoce la existencia de comunidades indígenas como sujeto de derecho por la Ley 23.302, la cual fija el procedimiento de la restitución de las tierras comunitarias tradicionales. Se completó con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989 que la Argentina aprobó por Ley 24.071 y la ratificó ante la misma organización el 3 de julio del 2000 entrando en vigencia el Tratado Internacional a partir del 3 de julio del 2001. La ley 24.071 establece y describe el derecho de los pueblos indígenas.

La Constitución Nacional, en su artículo 75, inciso 17 (1994) reconoce la preexistencia étnica y su cultura, el respeto a su identidad, su derecho a la educación intercultural bilingüe, a la personería jurídica y a la provisión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan y a regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano, ninguna será enajenable ni susceptible de gravámenes o embargos.

Frites afirma que la cuestión indígena no es cuestión de campesinos pobres de tez blanca, morena o negra sino que se trata de naciones o pueblos con nombre propio. Tienen territorio tradicional sistema de trabajo, historia, economía, cultura, política y cosmovisión propios (Frites, 2011).

La tendencia a otorgar derechos y reconocer coaliciones de origen indígena –bajo la denominación de Pueblos Originarios- iniciada por la reforma Constitucional de 1994 tiene por concepto de fondo la “comunidad” a la que otorga derechos sobre las tierras ancestrales pero calificándolos “argentinos” y, de esa manera, dándoles una autonomía restringida. En principio se trata de una aproximación dotada de “idealidad” (comunidades ideales) lo hecho con ellos en un efecto de justicia retardada pero con claras limitaciones prácticas. El territorio aceptado está contenido en el hábitat tradicional que coincide con los límites comarcales de las reservas de tierras definidas después de la Campaña de Los Andes. Es de notar que se incorpora de este modo una contradicción jurídica entre el principio individualista que rige la Constitución y el añadido comunitarista del reconocimiento y de la propiedad colectiva de la tierra que ordena adjudicar.

Los principios, las políticas y los derechos –y, también, las visiones del mundo- reconoce en neo-comunitarismo- son todas fuente de derecho pero éstos se encuentran en conflicto *dentro* de cada uno de nosotros tanto como *entre* nosotros (Kennedy, 2010: 101) de acuerdo con lo que sostienen los Estudios Legales Críticos (CLS o Critical Legal Studies) porque están sometidas a los contextos históricos así como a las reflexiones que propone la Filosofía Política y Jurídica, la cual oscila entre posturas positivistas o neo-positivistas, estudios críticos y estudios fenomenológicos en la concepción de la justicia. Estas cuestiones están presentes en las consideraciones que se exponen en los fundamentos más recientes del derecho y de la aplicación de justicia aunque el positivismo jurídico sigue siendo la visión predominante. J. Habermas sostiene que, el debate democrático debe esclarecer qué tradiciones se quiere hacer perdurar y cuáles discontinuar, cómo quieren manejar su historia entre ellos y con la naturaleza. Supone que la democracia constitucional puede sobrevivir a estos debates. Hace una distinción entre cultura general y cultura política. La primera no necesita ser compartida, la segunda se caracteriza por el respeto mutuo a los derechos que

la democracia otorga a los miembros de las culturas minoritarias y que son los mismos de las culturas, mayoritarias. Se inscriben entre los derechos individuales de libre asociación (Habermas, 2000).

En el contexto de la desnacionalización de las democracias, lo *común* tiene tres acepciones:

1. Común –participación: consiste en vivir acontecimientos juntos. Común festivo.
2. Común – intercomprensión: historias de vida, entrevistas, encuestas, etc.
3. Común – circulatorio: reparto del espacio o espacios cerrados.

Según Rosanvallon, lo común no es del orden de la propiedad sino de la relación (Rosanvallon, 2012).

El juego conceptual nacionalidad/nacionismo tiene, por su parte, una naturaleza que ayuda a comprender cómo se constituye el común. Habitualmente el surgimiento e institucionalización de las naciones modernas (con su territorio, soberanía, fronteras e instituciones de Estado) ha sido definido sobre la base de la fuerte identidad que sostienen a la población que los habitan y obedecen en virtud de la ley y del régimen de poder que tenga ese Estado. La identidad sería, así, dinámica, fluyente pero construida étnica y culturalmente de lo que se concluye que si bien los estados modernos tienen origen étnico, la relación de fuerza que imponen a la sociedad y su violencia de origen tiende a tornar el vínculo social básico en una condición abstracta (el ciudadano sin lengua, sin etnia, sin religión, etc.). En ese contexto toda identidad fundada en alguna tradición ancestral –en América, indígena– tiende a ser subordinada con la finalidad de neutralizar su capacidad secesionista.

En el derecho burgués hay cuatro principios que pretenden ser fuente de ley: autonomía, dignidad e inviolabilidad de la persona y hedonismo o derecho al goce (de lo que el derecho admite y siempre que no contradiga o perjudique otros goces) (Nino, 2013). Reparar o compensar implica reconocimiento (dar existencia a lo que estaba declarado desaparecido o absorbido en las masas argentinas), otorgamiento de “algo” (institución del acceso privilegiado a la tierra, por ejemplo, lo que constituye una excepción ya que no tiene paralelo para el resto de la población no aborigen) pero también omisiones porque los Mapuce no participan de la riqueza del suelo y subsuelo, de los órganos parlamentarios en calidad de originarios, del patrimonio arqueológico y cultural salvo a través del consentimiento informado, del diseño curricular de la educación intercultural. El modelo doctrinario del derecho reparatorio implementado deriva del de los Derechos Humanos. Las omisiones ellas están en la base de la negación de la vía *nacionista*. Aquello que se omite apunta a privarlos de administración, goce y autonomía especialmente en términos comunitarios y deja inconclusa la tensión reparatoria, en definitiva, porque ella es improbable. La omisión implica negación y privación ya que resuelve de manera incompleta la voluntad de no dar.

Por otra parte, la reparación conlleva la historicidad del derecho. La constitución de Neuquén de 1957 no mencionaba que la provincia tenía comunidades indígenas, potenciales sujetos de derecho y la de 2006 reconoce su preexistencia. La temporalidad del derecho –su relatividad histórica– está bien clara en estos dos textos, muy parecidos porque responden a los necesarios ajustes a la reforma de la Constitución Nacional de 1994; la marca temporal de la aparición –textual– de los indígenas hace una diferencia radical. No obstante, allí también se verifica una omisión radical: no indica qué indígenas, no les pone nombre y apela a ellos como “comunidades”.²

Al reconocer la prexistencia y existencia sujeta a derecho se produce un vuelco importante en el encuadre de la situación de las comunidades Mapuce que se deriva de algunas

modificaciones emprendidas en el último tercio del siglo XX por los teóricos del derecho (específicamente en el campo de la teoría de la justicia) a los principios liberales que tomaron forma en el constitucionalismo del siglo anterior y que permanece como modelo jurídico en todo Occidente que devienen de la constatación de que el multiculturalismo se transforma en fuente de derecho (además de modificaciones en la teorización sobre la justicia distributiva). La circulación de las obras de Charles Taylor, Michael Welzer y Michael Sandel³ ha influido en la perspectiva jurídica sobre la etnicidad (pero también sobre las adhesiones religiosas, filosóficas y políticas que puedan verificarse en la sociedad). La escuela que fundaron estos aportes –que no cuestiona el orden liberal sino que intenta corregir su individualismo radical de mercado- se denomina “comunitarismo” (Cf. Cárcova, 2012) Su tesis es que una sociedad democrática inclusiva no es posible si no se toman en cuenta los valores religiosos, filosóficos y morales de la población y procura elaborar un cuerpo de doctrina enfrentado a la postura neo-contractualista, de John Rawls que, sumariamente, dice que el Estado debe permanecer neutral frente a distintas concepciones sobre la “buena vida” ni tampoco favorecer posiciones que no sean compartidas por todos los ciudadanos (Toro Carnevali, 2008) Su fundamento es el relativismo cultural, el cual puede tornarse moralmente conflictivo ya que no distingue entre lo éticamente tolerable y lo que no y tampoco repara en la transformación de ópticas a lo largo del tiempo ni en la incidencia de lo que la opinión pública es capaz de aceptar o no. Por otra parte, la distribución de justicia queda sujeta al carácter de los bienes que habrán de distribuirse y éste depende de la esfera (tesis Welzer) a la que pueden ser vinculados (económica, política, religiosa, científica, etc.).

La doctrina de los Derechos Humanos que arranca con la Declaración Universal del 10 de diciembre de 1948, en el seno de la Asamblea General de las Naciones Unidas y los sucesivos pactos occidentales (Pacto Internacional de derechos Económicos, Sociales y Culturales y Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos) han consagrado la figura de la dignidad de la persona y el resguardo de que el Estado no la aniquile. Nutren la cuestión del individuo *frente* al o *debajo* del Estado, especialmente la defensa de su vida.

Algunas resoluciones de la Asamblea general de las Naciones Unidas están dirigidas a la cuestión colonial y al derecho a la autodeterminación de los pueblos. Los Manifiestos (Rocchietti et al 1999) Mapuce apuntan al reconocimiento y no a la autodeterminación, principio que implicaría disolver los nexos con Argentina y Chile pero también reconquistar su propio territorio. La bibliografía antropológica e histórica que los tiene como objeto de investigación no se refiere a este punto y ocasión. Se trata del derecho de un pueblo a constituirse como Estado nacional con su propia forma de organización y va mucho más allá del reconocimiento cultural.

TRAGEDIA E IMAGINARIO RADICAL

La tragedia Mapuce puede ser denominada *Tragedia de la Perdición* (como ellos llaman a la derrota militar). Ella quedó inmovilizada como acontecimiento y refugiada en la “cultura” o en su actualización en tanto preceptos de vida y nostalgia. La tragedia está presente en el flujo de su temporalidad.

La diáspora de Amanda Colihueque hace un aporte a la metafísica política de la negación en la que se encuentran la experiencia y el simbolismo Mapuce. Cuando Amanda espacializa simbólicamente su cultura, este acto no es ni visible ni comprensible (es decir, pareciera irracional su motivo y su método, especialmente por la rica provincia pampeana en que lo lleva a cabo, la de Santa Fe). En determinados círculos, el resto de la sociedad toma dos actitudes: simpatía (apoyo indigenista romántico) y negación (es una actuación

anacrónica). Los expertos, mientras tanto elaboran el derecho compensatorio que también procesa simbólicamente los crímenes y despojos del pasado. Son *positivaciones*, una forma de hacer concreto el derecho, (Cf. Stavrakakis, 2010) actuadas por Amanda, por los espectadores, por los abogados y legisladores.

Todas y cada una de las sociedades son creaciones específicas, y en ellas se verifica sustantivamente el surgimiento de un *eidos* (el contenido de una cultura) nuevo y distintivo dentro del *eidos* genérico de la sociedad. La auto constitución de la sociedad supone la construcción de un mundo humano, incluida la creación de cosas de la "realidad", de lenguaje, de normas, valores, modos de vida y de muerte, de objetos por los que vivimos y de objetos por los que morimos. En ese sentido, la construcción de la sociedad es un proceso radical, un imaginario instituyente radical (Castoriadis, 1997) y, así, lo histórico social moldea al individuo; la sociedad conlleva la creación de los individuos. El *común* de los Mapuce –aquello que los hizo "sociedad" en el pasado y que los hace "comunidad"- en la actualidad *crea a Amanda Colihueque* y sus impulsos por instituir la causa Mapuce y dotar al campo político de su pueblo de una dimensión "real" más allá de los reclamos casi siempre desoídos.

La interculturalidad requiere interacción, horizontalidad y sinergia entre culturas, búsqueda de concordancia ideológica y práctica. Semeja una nueva forma de contrato social basado en el acceso a los derechos y promoviendo derechos especiales. Se promueve como una relación basada en el valor.

Tal valor despliega una estimación o creencia compartida que se autonomiza hasta formar una reserva de contenidos y actitudes que constituyen también ejemplaridad y adhesión emocional. Entre el conjunto de valores que puede tener una sociedad se encuentra su concepción sobre lo justo y lo bueno. La interculturalidad está profundamente impregnada de la aspiración al buen vivir fundado en la ley justa. Es una esfera problemática, no exenta de escollos, ambivalencia e indefinición. Pero en principio, comporta un punto de partida.

La Interculturalidad –derivada del ecumenismo- es una elaboración occidental del capitalismo tardío. Las diversas asociaciones y movimientos vinculados a los indígenas prefieren basar la relación en la ley y desconfían de las filosofías interculturales o las consideran solamente en torno a la conveniencia de formular un vínculo y sacar algo útil de él. No comparten la metafísica de sus valores ni la dirección el desarrollo histórico que supone porque, en el fondo, la consideran impracticable, ya que en su caso emana de una violencia originaria que no es posible pasar por alto. No obstante, ella abre una brecha para lograr derechos sociales y educativos.

Gruner dice:

"La tragedia es el lugar donde el yo social –enfrentado a la increíble maldad de las cosas- se quiebra y ya no sabe quién es. La tragedia es ya política [...] pero su politicidad es abismal. Lo que se revela es, precisamente, un no-ser acerca de los fundamentos sobre los cuales reconstruir la ciudad amenazada por el derrumbe. Su única respuesta [...] es religiosa, esto es, la recaída en el mirto del sacrificio." (Gruner, 2002: 305).

Esta tesis ofrece sentido a la *imposibilidad* tanto como a la *posibilidad* de la relación intercultural: su origen trágico, el interior de desdicha que necesariamente la alienta.

La tragedia Mapuce se despliega a partir de su aplastamiento por el Ejército pero, como acontecimiento, ella está inmovilizada en tanto no llega formulada de este modo al plano del lenguaje, de la historia oral o del reclamo ante el Estado –ya que, prácticamente, no ha-

blan de este hecho ni de sus consecuencias de despojo sino que confrontan dos culturas en el plano metafísico: cultura Mapuce y cultura *winka*.

Los gestos territoriales para una recuperación del *mapu* por Amanda Colihueque están impregnados de ese trasfondo constituido en la Perdición. Ella lo rescata del flujo de la temporalidad trágica y lo alienta con el reconocimiento de una diáspora a partir de la cual construye una metafísica política solitaria, aparentemente inocua e invisible pero “existente” y, finalmente, performativa. La pregunta fundamental e incómoda es si esta positivación tiene alguna implicación histórica, si cambia “algo”, si produce un *kairós* (es decir, un *tiempo oportuno*) o permanece como una manifestación epidérmica de la cultura popular.

El mayor riesgo es la *subordinación tolerante* (Briones y Díaz 2000) porque ella anula cualquier intención comprensiva pero hacia ella tensa el vínculo intercultural, aún en el diálogo. Algo de esta certeza tiene Amanda Solís Colihueque y la casi totalidad de los interlocutores mapuce.

CONCLUSIONES

Casi todas las acciones en el campo político de los Mapuce tienen básicamente el carácter de avanzar sobre la redacción, aprobación y aplicación de la ley. Amanda Colihueque recorre otro sendero: se afirma en el territorio acumulativo y en los gestos simbólicos que lo actualizan.

¿Por qué existen todavía individuos que se identifican como Mapuce o que reconocen su ascendencia como tal? ¿Qué nexo existe entre su presente y su pasado que sea tan fuerte en el tiempo y que la sociedad nacional no destruye su continuidad? Es porque hay todavía un núcleo de socialización vivo que construye a esos individuos de dos culturas. A diferencia de los migrantes extranjeros (búsqueda de aceptación y asimilación), la ambi-referencia Mapuce es un logro histórico, un re-armado permanente de su campo político sobre la base de la rememoración, la lucha (*marimichew*), la genitividad y el clientelismo. La esencia de lo simbólico es siempre la manifestación de lo explícito y de lo latente, del deseo y de la voluntad, de la persistencia en el núcleo innegociable de identidad.

Quizá lo verdaderamente intercultural consista en la subsunción del problema en el antagonismo democrático como único momento instituyente legítimo, por lo menos, hasta que se elimine la colonialidad del poder y hasta que se asegure –como condición de la democracia auténtica- la autonomía social de las clases subalternas. Por ahora, se trata de concientizar, tematizar, atravesar lo tradicionalmente tolerable para no matar. Poco más que el lugar de la retórica.

Notas

1. PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE GRADO (PIIMEG). Área Prioritaria: Incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo. Resolución CS/148, Resolución CS 322 y Plan Estratégico Institucional.
2. La Constitución de la Provincia de Neuquén dice: “Art. 53. - La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte inescindible de la identidad e idiosincrasia provincial. Garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. La Provincia reconocerá la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, y regulará la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, ni transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurará su participación en la gestión de sus recursos naturales y demás intereses que los afecten, y promoverá acciones positivas

a su favor.”

3. Sandel, 1998; Taylor, 1994; Walzer, 2004.

Referencias bibliográficas

- BHABHA, H. K. 2013 Reconocimiento, derechos y vecindad: hacia una ética de las comunidades paradójicas. En H. K. Bhabha *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Siglo XXI. Buenos Aires
- BECHIS, M. A. 2006 La organización Nacional y las tribus pampeanas en Argentina durante el siglo XIX. *Revista TEFROS*, Vol. 4 Número 2 <http://www.tefros.com.ar/revista/v4n2p06/paquetes/bechis.pdf>
- BRIONES, C. y R. DÍAZ 2000 La nacionalización/provincialización del “desierto”. Procesos de fijación de fronteras y de constitución de otros internos en el Neuquén. *Actas del V Congreso de Antropología Social*. Entrecomillas Impresores. La Plata.
- BUTLER, J. 2009 *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrurtu. Buenos Aires.
- CÁRCOVA, C. M. 2012 *Las teorías jurídicas Post Positivistas*. AbelotPerrot. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. 1997 *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. Barcelona.
- ESPOSITO, R. 2007 *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrurtu. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. 2013 ¿Qué es usted profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método. Siglo XXI. Buenos Aires.
- FRITES, E. 2011 *El derecho de los pueblos indígenas*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Rosa Quari, Inadi. Buenos Aires.
- FURNO, F. 2011 Regreso Mapuche a Melincué, martes 27 de diciembre. (<http://blogertaller-notacompleta.blogspot.com.ar/2011/12/gijatvn-en-melincue-por-franco-furno.html>)
- GRUNER, E. 2002 *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Paidós. Buenos Aires
- HABERMAS, J. 2000 La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho. En Ch. Taylor La política del reconocimiento. En Ch. Taylor *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.: 155 – 212.
- HOBSBAWN, E. 1995 *Historia del siglo XX*. Crítica Madrid.
- KENNEDY, D. 2010 *Izquierda y derecho. Ensayos de teoría jurídica crítica*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- KRISTEVA, J. 1991 *Extranjeros para nosotros mismos*. Plaza y Janes. Esplugues de Llobregat
- NINO, C. 2013 *Una teoría de la justicia para la democracia. Hacer justicia, pensar la igualdad y defender libertades*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- OLASCOAGA, M. J. 1940 *La Conquista del Desierto. Estudio topográfico de La Pampa y Río Negro*. Tomo I. Comisión Nacional Monumento al Teniente General Julio Argentino Roca. Editorial Araujo. Buenos Aires.
- QUIJADA, M. 1999 La ciudadanía del «indio bárbaro». Políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de la Pampa y la Patagonia, 1870 - 1920. *Revista de Indias*, vol. LIX, número. 217: 675 – 704.
- RADOVICH, J. C. 2004 Procesos Migratorios en comunidades mapuches de la Patagonia Argentina. *II Congreso Internacional de Investigaçao e desenvolvimentos sócio-cultural AGIR – Associação para a Investigaçao e Desenvolvimento Sócio-cultural* <http://homepage.oninet.pt/428mxd-agir@oninet.pt-agir@portugalmail.pt>.
- ROCCHIETTI, A. M. 2010 Diásporas. *Revista TEFROS* – Vol. 8 – Diciembre 2010. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/tefros/revista/vol8n1P10/cuadernos/Rocchetti.pdf>,
- ROCCHIETTI, A. M., TAMAGNINI, A. LODESERTO, M. L. GILI 2003 El retorno del Manifiesto. *Working Series*. 15. ÑukeMapufürlaget. <http://www.mapuche.info/mapuint/manifiesto030300.pdf>
- ROSANVALLON, P. 2012 *La sociedad de iguales*. Manantial. Buenos Aires.
- SANDEL, M. 1998 *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- STAVRAKAKIS, Y. 2010 *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría, política*. Fondo de Cultura Económica.

- mica. Buenos Aires.
- TAYLOR, C. 1994 The politics of recognition. En A. Gutmann (editor). *Multiculturalism* Princeton University Press. 25-73.
- TAYLOR, Ch. 2000 La política del reconocimiento. En Ch. Taylor *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.
- TORO CARNEVALI, A. 2008 La democracia y la crítica comunitarista. *Revista Politeia*, número 40, vol. 31. Instituto de Estudios Políticos: 41 – 57.
- WALZER, M. 2004 *Las esferas de la justicia*. Fondo de Cultura Económica. México.

PROPUESTAS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES.

Denis Reinoso y Arabela Ponzio***

* CIN – UNRC; ** CONICET – UNRC

denisreinoso@gmail.com.; ponziarabela@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la situación de enseñanza-aprendizaje en contextos interculturales, proponiendo lineamientos y recomendaciones para la elaboración de un diseño curricular que permita la formación de docentes que puedan actuar en los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo nacional, atendiendo a las dificultades registradas en este tipo de ámbitos educativos, desde la orientación en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Las propuestas presentadas son el resultado de los diversos trabajos de campo realizados entre 2011 y 2013, en los barrios de “Las Quintas” y “Las Delicias” en la ciudad Río Cuarto¹, que poseen gran porcentaje de migrantes bolivianos cuyo niños asisten a las escuelas primarias Bernardino Rivadavia (Las Quintas) y Leopoldo Lugones (Las Delicias); dónde la realización de entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y de observaciones no-participantes en el entorno de estas instituciones, permitió identificar una serie de problemáticas de carácter intercultural. Así mismo el trabajo expresa los resultados del proceso de reflexión, de los debates realizados en el marco de los talleres realizados por los miembros del Proyecto PIIMEG “*Formación universitaria intercultural*”² en el transcurso del año 2013 dónde se plantearon problemáticas transversales para el desarrollo de la EIB, y se establecieron líneas de trabajo prioritarias para el desarrollo de un Curriculum Intercultural.

En la primera parte se desarrollan los fundamentos de la EIB y el marco legal para su implementación en la Argentina. Luego se procede al análisis de los dos casos mencionados para Río Cuarto, tratando de descifrar condicionantes y posibilidades de aplicación práctica de estas perspectivas en la escuela. Finalmente se desarrollan tres ejes para la elaboración de un diseño curricular intercultural bilingüe: Formación del Docente Intercultural Bilingüe, Contenidos del Diseño Curricular, Orientaciones Metodológicas y de Evaluación para la Formación del Docente Intercultural Bilingüe

LA EIB Y LA LEGISLACIÓN ARGENTINA

Los distintos proyectos educativos oficiales implementados en América Latina desde la conquista, fueron alternando en prácticas y estrategias que determinaron la consolidación de estructuras de enseñanza-aprendizaje y de contenidos originados en las distintas vertientes de producción del conocimiento “occidental” que tuvieron impacto en la Península Ibérica y desde allí sobre sus dominios coloniales. Posteriormente, los gobiernos independientes del siglo XIX, heredarían e incentivarían, la continuidad de los lazos con las principales corrientes educativas de Europa y los incipientes Estados Unidos de América. A lo largo de casi todo el siglo XX, la hegemonía del pensamiento occidental fue prácticamente incuestionable desde la práctica educativa en las instituciones formales. Recién en las últimas tres décadas de este siglo, se despertarían algunas voces críticas contra esta herencia

colonial que seguía operando efectivamente sobre los pueblos de lo que en ese momento se reconocía como “Tercer Mundo”. La oleada neoliberal, el terror y la muerte impulsadas por las dictaduras respaldadas por las potencias capitalistas silenciarían, aunque se mantendrían latentes, estas voces. Destruídas las estructuras institucionales de los Estados, las tentativas de autonomía económica, los proyectos industriales a gran escala, y derrotados los peligros revolucionarios, los militares fueron retirándose dejando a los nuevos gobiernos democráticos pesadas cargas económicas y sociales que dificultarían el sostenimiento de políticas educativas estables e innovadoras. De esta manera, la educación en América Latina fue, desde sus orígenes coloniales en las manos de la Iglesia Católica y a lo largo de toda su trayectoria “independiente”, un producto de construcción y sostenimiento de la hegemonía cultural e ideológica occidental.

Frente a esta pesada herencia de siglos, las perspectivas renovadoras y críticas en educación resurgieron a partir de la década de 1980, con distinto énfasis según los gobiernos y las condiciones económicas del sistema mundial, acompañadas aleatoriamente por la legislación, pero sin duda ocupando un lugar cada vez mayor en la agenda de los ministerios de educación, cultura y las instituciones privadas o semi-privadas articuladas a estos organismos.

En Argentina, con la vuelta a la democracia los debates sobre la cuestión de la diversidad y la multiculturalidad en una sociedad fervorosa tras años de silenciamiento militar, impulsaron los intentos de reformular la legislación educativa. Conviene reseñar aquí algunos aspectos de estos graduales avances legislativos sobre el reconocimiento de la diversidad cultural del país, fundamentalmente en las escuelas, y focalizar luego en la perspectiva de la EIB.

La normativa nacional a partir de la Ley N° 23.302/85 reconocería, en pleno proceso de revitalización de las instituciones democráticas del país, la existencia de pueblos indígenas y ciertos derechos específicos que les correspondían. Gradualmente la aceptación social de la existencia de habitantes que se reconocían pertenecientes a otras nacionalidades -pre-existentes o inmigrantes residentes- sobre el territorio argentino derivaría entre otros puntos, en la inclusión del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe para estas comunidades en la reforma a la Carta Magna en 1994 (Artículo 75, Inciso 17) (Hisse 2009:12)

En 1999 se daría otro paso fundamental en la configuración de la legislación nacional sobre la EIB, la resolución N°107/99 del consejo Federal de Cultura y Educación y específicamente el Anexo I define respecto a la EIB en Argentina:

“La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborígen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos (...) La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas.” (Ministerio de Educación 2004:527-528).

En el año 2004, desde el ministerio nacional, se crearía el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Resolución 549/04) que retomaría y complementaría los distintos avances fragmentarios sobre la temática tratando de generar perspectivas más cohesionadas.

La nueva Ley Nacional de Educación de 2006 (Ley N° 26.206) definió el lugar de la EIB

en los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo nacional (Art. N°52). A partir de entonces, el Estado debe garantizar, entre otros puntos, la participación de las comunidades en los órganos responsables de definir estrategias de EIB, impulsar investigaciones sobre la realidad socio-cultural y lingüística de los contextos educativos que permitan desarrollar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas efectivas, promover la articulación instituciones-comunidades y garantizar la formación docente específica, inicial y continúa (Hisse 2009:12-13).

MIGRANTES BOLIVIANOS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN RÍO CUARTO. DOS CASOS DE ESTUDIO: LAS ESCUELAS BERNARDINO RIVADAVIA Y LEOPOLDO LUGONES

La legislación sobre EIB en la Argentina, abre una amplia gama de posibilidades para el trabajo en los distintos niveles del sistema educativo. Desde luego, todas ellas deben ser analizadas a la luz de las condiciones que se presentan en cada caso, es decir, es preciso pensar en cada institución, en su comunidad educativa y en el contexto social, cultural y económico que las envuelve y de dónde provienen la mayoría de sus integrantes (especialmente los estudiantes).

Por lo tanto, el presente trabajo focaliza en dos instituciones educativas situadas en áreas periféricas de Río Cuarto: la escuela Bernardino Rivadavia, en el denominado Barrio "Las Quintas" al noroeste de la ciudad; y la escuela Leopoldo Lugones, en el barrio "Las Delicias" al este. Ambos establecimientos tienen como particularidad su localización en áreas de pobreza y marginalidad social, que se reflejan en las condiciones edilicias y la infraestructura de su contexto poblacional, en la precariedad de los servicios públicos y asistenciales y en las dificultades de acceso en transporte público, entre otras circunstancias. La otra característica común, que motivó el presente trabajo y el resto de las investigaciones de campo, es la significativa presencia de niños bolivianos en la matrícula de las dos escuelas y por supuesto de familias enteras procedentes del vecino país, en los barrios circundantes.

Las distintas etapas de relevamiento de información en los barrios permiten considerar que la mayoría de estas familias bolivianas se encuentran en condiciones de pobreza integrada (Rocchietti 2000). Generalmente las comunidades migrantes bolivianas se estructuran de acuerdo a ciertas pautas de organización que traen desde sus pueblos de origen -cabe destacar la gran presencia de inmigrantes que provienen de regiones campesinas de Bolivia- que de una u otra forma se reformulan de acuerdo a las nuevas condiciones socio-económicas que los receptan. Las actividades laborales en las que se concentra la mano de obra boliviana parecen ser fundamentalmente tres: producción hortícola, producción ladrillera y construcción -albañilería-. Se registran también otras variantes como el trabajo de areneros con carros tirados por caballos y el desarrollo de comercios de ropa -tanto en el rol de propietarios como el de vendedores-.

Las estructuras laborales comunitarias existentes en la ciudad, reciben a los recién llegados y los insertan en su esquema de funcionamiento mediante vínculos sociales extendidos y redes de parentesco. A la cabeza de ellas, se encuentran los patrones. Generalmente los patrones son también inmigrantes, que lograron posicionarse en el mercado local y se encargan de garantizar la incorporación a sus órdenes, en lo más bajo de la escala productiva, a los "nuevos". La falta de capacitación técnica, el desarraigo y el apego a las estructuras culturales y lingüísticas de origen, ligan fuertemente a los inmigrantes a esta situación de dependencia económica, donde existen las posibilidades de progreso económico, pero en profundas condiciones de desigualdad. A decir de García Linera (2009:349):

“(...) En todo ello emerge algo así como una legitimidad de la desigualdad, a través de la generosidad, a la vez que esta generosidad legitima y perpetua esta desigualdad a través de los vínculos de reciprocidad (...) la generosidad de las autoridades comunales es parte de la forma de ejercicio de su autoridad sobre la sociedad, al tiempo que su legitimación como autoridad”.

De estas últimas afirmaciones se desprende una de las problemáticas que ofrece fundamento a este trabajo: la del idioma. Si bien gran parte de los inmigrantes bolivianos habla castellano, un sector significativo habla Quechua o Aymara, lenguas indígenas supervivientes a los procesos de *glotofagia* (Calvet 2005:285) originados durante la conquista. De lo registrado en las entrevistas semi-estructuradas, se obtuvieron datos interesantes. Si bien en varios casos los entrevistados comentaron que tratan de enseñar estas lenguas a sus hijos, en otros tantos afirmaron estar más interesados en que los niños aprendieran rápidamente el castellano en la escuela para “adaptarse” a la sociedad argentina. En estos últimos casos, parece manifestarse claramente una de las aristas de la colonialidad del poder (Quijano 2007) que se perpetúa aún hoy en los Estados latinoamericanos a partir de la imposición -explícita y formal en el pasado o, como en éste caso presente, de manera informal y veladamente- del idioma de la conquista que se convirtió en la lengua oficial “nacional”. En este sentido, casi involuntariamente, la escuela parece continuar respondiendo a un proyecto ideológico que llega a insertarse armoniosamente en el desarrollo de la superestructura lingüística del colonialismo (Calvet 2005).

Cabe preguntarse entonces, después de años y a través del supuesto apoyo de políticas educativas y legislaciones nacionales, cuál ha sido el desarrollo y la aplicación real de las perspectivas de la interculturalidad y específicamente de la EIB en la sociedad y en las escuelas, para que las condiciones socio-económicas que rodean a estos inmigrantes los empujen, hacia procesos *etnofágicos* (Díaz Polanco 2008) que continúan tratando de homogeneizar la diversidad cultural. En este contexto, las entrevistas a los integrantes de las comunidades educativas de las dos escuelas, permiten ver distintos caminos de acción e intentos de respuesta ante la presencia ineludible de la diversidad cultural en las aulas.

En la escuela **Bernardino Rivadavia**, según explica su vicedirectora María Rosa Risatti, el aumento en la presencia de niños bolivianos en la matrícula se manifestó gradualmente a lo largo de la última década y con el paso del tiempo también aparecieron las situaciones de encuentro y conflicto entre los distintos integrantes de la comunidad educativa. Frente a estas transformaciones la institución tuvo la necesidad de “re-pensarse hacia adentro y hacia afuera”, para poder responder a las nuevas circunstancias con la mayor eficacia posible. A razón de esta autocrítica impulsada desde la dirección y tratando de incorporar a las iniciativas transformadoras a nivel educativo a niños, padres y docentes haciéndolos partícipes activos, surgieron distintas alternativas y estrategias con resultados alentadores, consolidados en el proyecto: “Unita Cultura”.

“Los logros del proyecto hasta ahora incluyen: la confección de un diccionario bilingüe, el cambio de la conmemoración del acto escolar del 12 de octubre por el de la Diversidad Cultural “Más respeto y tolerancia por menos discriminación” al 14 de octubre, y por último una experiencia de escritura que incluye e integra la diversidad cultural a través de la imaginación los niños bolivianos y los argentinos” (Reinoso y NúñezOzán 2013:37).

Estos avances, parecen exigüos, sin embargo han logrado abrir nuevos caminos hacia el reconocimiento intercultural dentro y fuera de la institución educativa, favoreciendo la implementación de nuevas estrategias educativas más ambiciosas, generando esperanzas y

expectativas a futuro.

El caso de la **Escuela Leopoldo Lugones**, del barrio Las Delicias, es diferente. Allí, según su directora María Inés Pedretti, el incremento en la matrícula de niños bolivianos aconteció de forma más intensa en el último lustro. De esta manera el cuerpo docente se encontró casi de un día para otro, con la repentina presencia de nuevos rostros, nuevas culturas, nuevas lenguas.

Ante esta situación, los docentes se encuentran aún hoy intentando dar respuesta sobre todo a las circunstancias conflictivas que se originan en la diversidad: discriminación, segregación, diferencias conductuales, distintas formas de expresión, etc. Recientemente, integrantes del Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria de la UNRC participaron en distintas actividades de intercambio de experiencias y en una asamblea con los docentes donde se expusieron y debatieron distintas problemáticas derivadas de esta “nueva” realidad intercultural, procurando impulsar desde el seno mismo de la institución, estrategias para resolver las problemáticas más acuciantes, con miras a desarrollar un planeamiento institucional que contemple de manera integral estas circunstancias.

PERSPECTIVAS PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES DESDE LA EIB

A partir del recorrido por las características ideológicas de las políticas educativas en América Latina y particularmente en nuestro país desde la conquista –evidenciando la hegemonía del pensamiento racional occidental en los espacios educativos estatales, hasta la lenta penetración de nuevos influjos teóricos desde la teoría de la interculturalidad – y de la exposición de los dos casos en la ciudad de Río Cuarto - dónde es posible ver los alcances de estos impulsos teóricos e institucionales – se proyectan una serie de propuestas y lineamientos para la elaboración de un diseño curricular para la formación de profesionales que sean capaces de actuar con la mayor eficacia posible ante estas situaciones de encuentro-conflicto con la diversidad, desde la perspectiva de la EIB. Dicho diseño constituye una propuesta de modalidad orientativa para las carreras de profesorado de todos los niveles, de las instituciones educativas de nivel universitario, superior y terciario. De esta manera de acuerdo a lo señalado en el documento sobre EIB aprobado por el Consejo Federal de Educación (2010:10):

“(…)Se enfatiza la necesidad de trascender el plano de las declaraciones y buenos deseos para pasar a la operativización pedagógica del concepto de Interculturalidad a fin de impregnar el quehacer cotidiano de las escuelas y sus relaciones sociales, para entonces proyectarse a ámbitos más amplios y llegar a la sociedad en su conjunto”.

La modalidad propone generar perspectivas educativas orientadas al reconocimiento y comprensión de la diversidad, situación que requiere de docentes capaces de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en los distintos ámbitos en los que deben desempeñarse, dentro y fuera de la institución educativa. Para esto, la propuesta tiene en cuenta las características con las que el docente debe contar al momento de insertarse en la práctica institucional, procurando dotarlo de una serie de recursos conceptuales y metodológicos, sobre todo en lo que respecta al reconocimiento de la diversidad y al valor identitario y social de las distintas lenguas que convergen en el aula o el contexto educativo general. De esta manera, es esperable la aparición de nuevas direccionalidades en el sistema educativo argentino, que apunten a lograr una mayor conciencia de la compleja composición cultural, étnica y lingüística de sus habitantes, facilitando así el desarrollo de herramientas de

liberación de los procesos etnofágicos y de la herencia de la historia de opresión colonial del continente. Según Rocchietti (2013:3): “(...) *Alteridad y etnicidad pertenecen a los ámbitos de desasosiego y desigualdad de la sociedad de nuestro tiempo. La expectativa histórica, manifestada por múltiples actores y movimientos sociales, concierne a una educación emancipadora y crítica*”.

En base a lo expuesto, las propuestas se desarrollan en torno a tres ejes: Formación del Docente Intercultural Bilingüe, Contenidos del Diseño Curricular, Orientaciones Metodológicas y de Evaluación para la formación del Docente Intercultural Bilingüe.

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE

El docente deberá estar capacitado para:

- Desempeñar sus labores de enseñanza de contenidos disciplinares específicos o generales en contextos de diversidad cultural con solvencia, mediante estrategias didácticas apropiadas, flexibles y críticas.
- Interpretar la realidad del aula, analizando las situaciones que definen las características de la comunidad educativa, la institución y su contexto inmediato.
- Planificar e implementar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes reconocerse en la diversidad, desde una postura epistemológica que contemple críticamente el desarrollo de la historia de las ciencias así como también el de otras formas de pensamiento.
- Desarrollar programas y proyectos complementarios a la práctica docente curricular, que permitan a los estudiantes continuar los procesos de enseñanza-aprendizaje más allá del ámbito áulico.
- Manejar y generar circunstancias de trabajo a partir del conocimiento bilingüe, de acuerdo al contexto y las necesidades en que se desempeña laboralmente.

CONTENIDOS DEL DISEÑO CURRICULAR

- **La Educación Intercultural Bilingüe:** Historia, teoría, legislación y aplicación práctica.
- **Epistemología:** Episteme y política de la verdad. La demarcación del campo científico. Legitimación del conocimiento científico y su relación con otras formas de conocimiento. La cuestión del método. Formaciones discursivas. Lógica.
- **Antropología:** Las teorías sobre la cultura. Cultura y sociedad. Cultura y naturaleza. Lo salvaje, lo bárbaro y lo civilizado. Evolucionismo. Culturas híbridas. Conflictividad interétnica. Metodología del trabajo de campo. Reflexividad. Racismo. Etnicidad. Interculturalidad. Colonialidad del poder. Dominación, sometimiento y explotación. Antropología y educación.
- **Historia:** Procesos de conquista y colonialismo en América: factores desestructurantes iniciales, guerras, genocidio, trabajos forzados, compulsiones bióticas, tecnológicas y económicas. Reacciones de las etnias. Desplome demográfico. Desestructuración y supervivencia de la comunidad. Originarios y forasteros. Iglesia y colonialismo. Desarrollo del sistema capitalista. Teoría y evolución del estado moderno. Estado y comunidades indígenas. Migraciones latinoamericanas. Trayectoria histórica de las organizaciones indígenas. Perspectivas historiográficas sobre conquista,

colonialismo y nacionalismo. El silencio de las voces indígenas en las fuentes

- **Políticas Educativas:** Historia de las políticas educativas. Instituciones educativas. Legislación en educación (Nacional y Provincial). Análisis del proyecto educativo nacional vigente. Estudio de leyes, decretos y documentos sobre EIB aprobados por el Ministerio de Educación.
- **Idioma:** Capacitación en idiomas originarios con orientación práctica. Elementos lexicales, gramáticos y discursivos básicos del idioma específico. Teoría del lenguaje. Procesos de socialización lingüística
- **Pedagogía y Didáctica:** Teorías y Métodos para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de contenidos específicos. Didáctica general y didácticas específicas. Fundamentos de psicología educacional y evolutiva. La concepción del currículum y la práctica curricular en perspectiva intercultural.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y DE EVALUACIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE IB. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE IB:

- La formación en la modalidad EIB debe contemplar su articulación con los contenidos específicos de la disciplina en que se especializa el docente.
- Los contenidos de la modalidad no sólo deben trabajarse en cátedras, seminarios o talleres específicos, deben estar articulados transversalmente a los programas de estudios de las cátedras disciplinares.
- Debe garantizarse un amplio porcentaje horario a la práctica socio-comunitaria del estudiante de la modalidad EIB que acredite su capacidad de relacionarse, interactuar y resolver circunstancias problemáticas en contextos interculturales.
- La organización de las cátedras específicas de la modalidad deben incluir, en la medida de lo posible, contenidos elaborados por la institución oficial en conjunto con las comunidades interesadas.
- Los contenidos deberán organizarse de manera secuencial, gradual y sistemática desde el primer año de estudio de la carrera en cuestión.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE IB:

- **Diagnóstica:** evaluación de los conocimientos previos del estudiante al inicio de cada una de las cátedras, seminarios, talleres o módulos de los mismos. Esta evaluación permite al docente formador planificar con mayor eficacia sus estrategias de enseñanza.
- **Formativa:** la evaluación formativa permite desarrollar un seguimiento continuo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en cada instancia del diseño curricular. Permitiendo modificaciones y ampliaciones en contenidos y metodología en pleno proceso, evitando así dificultades en las etapas finales y prácticas.
- **Evaluación Final y Sumativa:** permite observar los productos finales de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados y garantizar el cumplimiento de los objetivos principales iniciales.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este pequeño trabajo subyace la idea de pensar en una educación liberadora, en una perspectiva intercultural que permita avanzar hacia la descolonización del pensamiento latinoamericano y que logre erigirse como alternativa a las directivas imperialistas del mercado global y la cultura de masas.

Como es evidente, transformar los lineamientos propuestos en un diseño curricular real, requiere una elaboración mucho más minuciosa y reflexiva, así como también de la participación de especialistas en distintas áreas científicas y educativas capaces de elaborar propuestas factibles de ser aplicadas desde las instituciones correspondientes en una perspectiva interdisciplinaria. No obstante, el trabajo permitió obtener un panorama de referencia para la cuestión de la EIB en Río Cuarto, en base a la legislación vigente, la teoría y las experiencias de caso. Desde allí, surgieron las propuestas expuestas para un diseño curricular provisorio que puede aportar una base orientativa a una futura labor más exhaustiva y de aplicación práctica en el contexto local.

Notas

¹ Trabajos de campo realizados en el marco del Seminario en Ciencias Sociales del Profesorado y Licenciatura en Historia, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

² Proyecto de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado. Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Título del proyecto: "Formación universitaria intercultural". Resolución Rectoral N° 171/2011. Período 2011-2012. Dirección: Ana María Rocchietti.

Referencias bibliográficas

- CALVET, J.-L. 2005. *Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de Glotofagia*. FCE. Buenos Aires
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2010. Documento aprobado para su discusión: *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional*. Resolución N°105/10. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/54071/14856.pdf?sequence=1>. Consultado el 10/10/13.
- DÍAZ POLANCO, H. 2008. "Identidad, globalización y etnofagia" *Claroscuro*, 6:19-65.
- GARCÍA LINERA, Á. 2009. *Forma valor y forma comunidad*. CLACSO. La Paz.
- HISSE, M. C. 2009. *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. 2004. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- QUIJANO, A. 2007. "Colonialidad del poder y clasificación social". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá
- REINOSO, D.; Y. MARIANO y R. NUÑEZ OZÁN. 2011. "La educación y el trabajo: un caso en la comunidad boliviana de Río Cuarto". Trabajo expuesto en las *I Jornadas del CIP delegación Río Cuarto*. 17 de Noviembre de 2011. Inédito.
- REINOSO, D. y R. NUÑEZ OZÁN. 2013. Migraciones Bolivianas: un proyecto de convivencia desde la interculturalidad. La escuela Bernardino Rivadavia en Río Cuarto. *Boletín del CIP*. N° 19. Año XI. Abril 2013. Buenos Aires.
- ROCCHIETTI, A. M. 2000. "La cultura como verdad: pobreza latinoamericana". *Herramienta*, n° 12.
- ROCCHIETTI, A. M. 2013. *La formación docente y sus compromisos y responsabilidades*. Documento para la innovación curricular. Propuesta desde la Coordinación Pedagógica del Profesorado en Historia. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. (Inédito).

POR LOS CAMINOS DE LA MULTICULTURALIDAD

Educación – Interculturalidad – Multilingüismo -

Saberes Ancestrales

Norma Conde y Julio Tello de Meneses
Comunidad Multicultural "Kaiu Antu" Grupo Cultural Educativo "Abya Yala"
V. Montes N° 1432 Mar del Plata.
indigenasabyayala@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta responde a los objetivos de una cultura abierta, se apoya en el logro de la identidad cultural a través del protagonismo, atendiendo al pluralismo y a la diversidad, en pos de alcanzar la libertad de pensamiento, de expresión y difusión de las ideas, garantizando la construcción del Bien Común.

Toda cultura es básicamente pluri y multicultural. Es decir, se ha ido formando y transformando, a partir de los contactos entre distintas comunidades de vidas que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar. Una cultura evoluciona a través del contacto con otras culturas. Estos pueden tener características y efectos muy diversos: mestizaje, hibridación, aculturación...

En la actualidad se apuesta por la interculturalidad que supone una relación respetuosa entre culturas, porque esta implica, por definición, interacción.

Aceptando que no hay una jerarquía entre las culturas estaremos postulando el principio ético que considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. Esto significa, también, que la única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales.

El informe de la UNESCO presenta los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: "Aprender a conocer", "Aprender a hacer", "Aprender a vivir juntos", "Aprender a ser". Estos cuatro pilares constituyen un todo, pero tomando los dos últimos podemos traducirlos y afirmar que se refieren a la educación intercultural, eje pedagógico de la "**Escuela de Saberes Ancestrales**". Lugar de rescate y recupero de saberes revitalizando las culturas preexistentes

Concibiendo al aprendizaje como activo, situado, social, cooperativo, significativo, holístico, constructivo, y al multilingüismo como una ventaja pedagógica por el desafío intelectual y cognitivo que representa el abordaje de más de una lengua.

"Construir la Educación Intercultural como un nuevo enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, exige la afirmación de la propia cultura en relación con las otras culturas, lo que supone hacer posible la igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada"

REFERENCIA

Comunidad Multicultural "Kaiu Antu"

Misión: activar la "PROFESIA DEL AGUILA Y EL CONDOR" plasmada en piedra en la Puerta de Tiauanaku; para forjar un Mundo Nuevo de justicia, de paz, de libertad y de respeto por el Gran Espíritu. Ser Ancestral, ser de amor y comprensión.

Revalorizando y restableciendo la organización espiritual y política de las naciones indígenas. Sus preceptos éticos y filosóficos.

...Guiados por maestros indígenas que así nos lo vaticinaron...inspirados en la armonía con la Naturaleza, con la Madre Tierra y con la humanidad misma...

... Conformados en Comunidad, luego del I Primer Parlamento Interétnico

2012) con asistencia de diez comunidades de distintas naciones indígenas y del Grupo Cultural Educativo "Abya Yala"

Grupo Cultural Educativo "Abya Yala" de difusión de las culturas Indo americanas cuyo objeto es: Revalorizar, difundir, concientizar y revitalizar la cultura de los pueblos indígenas de nuestro continente hoy AMERICA.

ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA

Tomando como eje, desde el pensamiento de los Pueblos Originarios, dónde todo es cíclico, es una unidad de la totalidad y todo tiene vida nada tiene principio ni fin, todo es continuo de acciones y reacciones que hacen la reproducción de la vida en todas sus formas y expresiones.

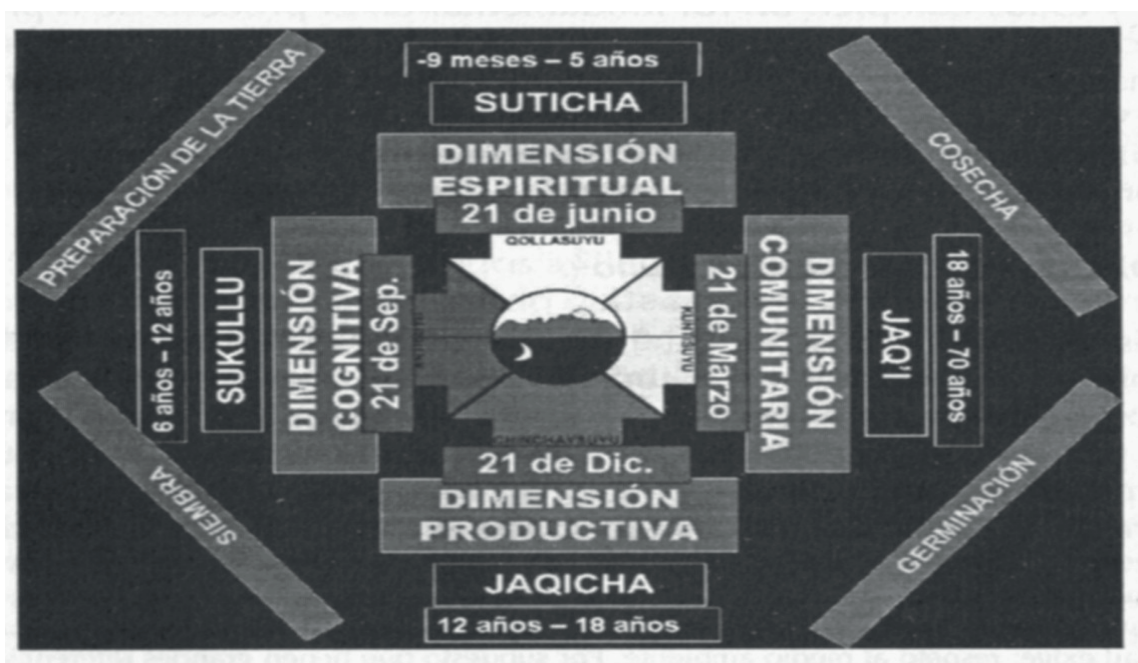


Fig. 1: Ciclo de la vida y los cuatro peldaños.

El esquema anterior representa lo cíclico de la vida y los cuatro peldaños, según los pueblos andinos, coincidentemente los aoniken en nuestra Patagonia, dividen la vida humana en cuatro estaciones: niñez, adolescencia, adultez y ancianidad, y le daban a cada etapa un

funcionamiento de mayor a menor en cuanto a aprendizaje. Los pueblos orientales al igual los del abya yala otorgan un valor sustantivo a la conciencia e intentan que ésta opere sola, sin las interferencias del cerebro, para que el mismo pueda abarcar otros planos más complejos y más sutiles para el aprendizaje humano.

Doce milenios después la resonancia magnética nos permite comprobar lo anticipado por los “educadores” de la prehistoria.

DESARROLLO CURRICULAR

Los ciclos del cada curso/ taller se desarrollan en forma circular, es decir, teniendo como eje el pensamiento/espiritualidad de los pueblos nativos intrínsecamente relacionado con los ciclos de la naturaleza, su orden cósmico y el aprendizaje de su cultura milenaria.

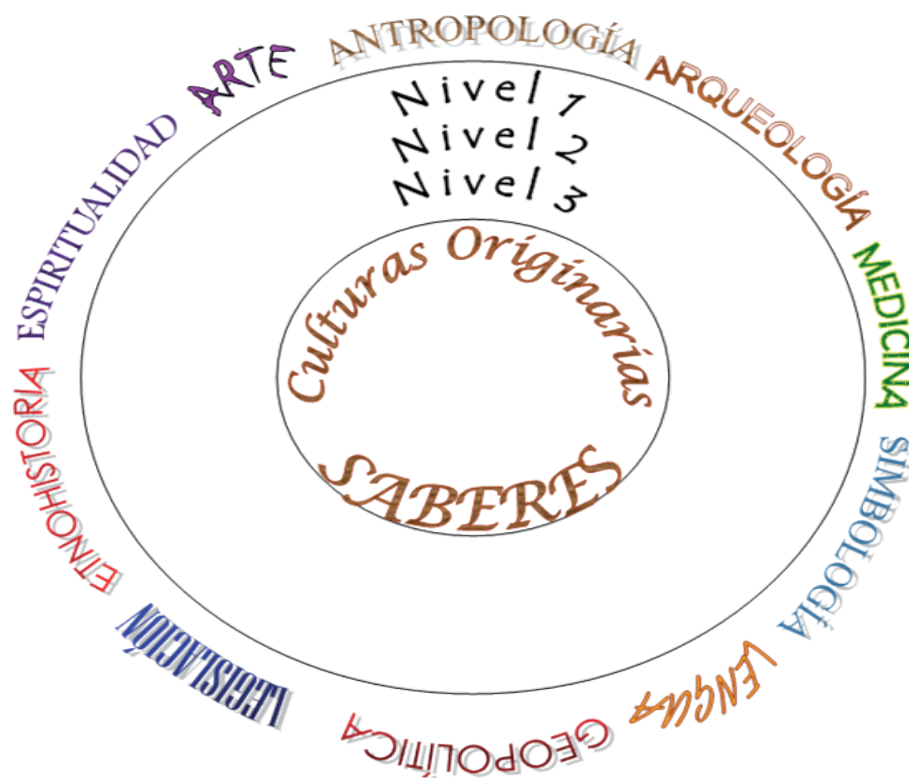


Fig2: Desarrollo Curricular.

ACTIVIDADES PROGRAMADAS

- Conferencias
- Disertaciones
- Foros
- Parlamentos
- Capacitación virtual
- Seminarios
- Espectáculos Integrales

Clínica de los saberes.

Capacitación Docente

Jornadas Educativas

Expresión Artística: artesanías, juegos teatrales y máscaras, ritmo originario, juegos ancestrales, literatura, videos.

Exposiciones.

Talleres temáticos: naturaleza, lengua originaria, relatos orales, historia de los Pueblos Originarios, simbología, medicina natural, alimentación.

INTERCULTURALIDAD COLECTIVA –COMUNITARIA

Apostando a que toda sociedad debe ser intercultural se creó en la ciudad de Mar del Plata un *Centro Ceremonial “Gente de la Tierra”* donde las costumbres y raíces de los Pueblos Indígenas se vayan acercando a la ciudadanía, para que juntos vayamos entendiendo y valorando nuestro pasado. Teniendo siempre claro que los Pueblos Indígenas forman parte de nuestro presente y futuro como sociedad.

Todos los habitantes que transitamos la naturaleza de la tierra poseemos unas o varias herencias biológicas, pero el hombre no es solo un ente físico, biológico, animal, sino que lo distingue también una cultura más o menos desarrollada, más o menos compleja, sin la cual es imposible resignificarnos. La cultura representa la herencia social de un pueblo y está compuesta por ese conjunto de costumbres y comportamientos, de bienes y adquisiciones materiales y espirituales, resultado de su interacción con el entorno natural y social a través de generaciones. Destacamos que cada herencia social se transmite con el sello de la idiosincrasia étnica del pueblo que lo ha creado.

La espiritualidad es el corazón pensante y el pensamiento acorazonado de los pueblos, es su esencia. Sin tener que llamarle dioses, mitos, objetos preciados, institucionalidades religiosas, espiritualidad desde sus saberes históricos y a veces atemporales sobre quiénes son, cómo son, a dónde van, por qué van... pensar aquello es pensar y sentir la capacidad de ser libres, individual y colectivamente. Es autonomía. Ser libres para relacionarse con los elementos que los rodean, como los que algunos llaman “recursos naturales” y que sin embargo muchos pueblos sienten como entidades vivas, a quiénes se las conoce, se les pregunta, se les respeta y con quiénes se desarrollan y crecen...

Se compone de una red compleja de ritos, creencias, prácticas y ceremonias. Tradicionalmente se transmitía oralmente, lo que significa que no hay texto sagrado o doctrina escrito. Todo esta en la “cabeza” de cada ser.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Comunidad: “agrupamiento de personas concebido como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo común (intereses, objetivos, funciones), con sentido de pertenencia, situado en determinada área geográfica, en la cual la pluralidad de personas interactúa intensamente entre sí e influye de forma activa o pasiva en la transformación material y espiritual de su entorno” .

Cultura: conjunto de reglas, conocimientos, técnicas, saberes, valores, mitos, que permite y asegura la alta complejidad del individuo y de la sociedad humana y que, no siendo in-

nato, requiere ser transmitido y enseñado a cada individuo....Para poder auto perpetuarse y perpetuar la alta complejidad antropológica... (Edgar Morín 2006)

Rescatar. Recuperar Hacen referencia a lo que ha sido dejado de lado por imposición cultural² de quienes dominaron a los pueblos en cuestión.

Rescatar es sacar del olvido, hace referencia a lo que se recobra o recupera.

Educación. Etimológicamente “Sacar de adentro, extraer”, para obtener riqueza de saberes y no acumulación de conocimientos. Es la bisagra que abre las puertas de la sabiduría y que nos permite transitar por el camino de la evolución como especie.

Multilingüismo El multilingüismo debe ser considerado una ventaja pedagógica por el desafío intelectual y cognitivo que representa el abordaje de más de una lengua.

PLURICULTURALIDAD – MULTICULTURALIDAD

*Pluricultural: Varias culturas. A veces se utiliza para indicar que en una actividad participan personas de distintas extracciones sociales.

*Multiculturalidad: designar la coexistencia de diferentes culturas en el seno de una misma entidad política territorial. Lo que busca es que la gente se entienda e interactúe aceptando su diversidad y no buscando la similitud, a la vez que respetando las preferencias de los individuos, sea cual sea su cultura.

Interculturalidad es una acción en las relaciones humanas de trato de igualdad.

*Suticha (QUECHUA) Adjudicar nombre de una persona o cosa. * Sutichaspa el que ha recibido el nombre.

*Sukullu interacción del tiempo-espacio, de la materialidad y la espiritualidad y la convivencia eco-biótica natural. Se cultiva, se cuida lo privado lo comunitario, sin sobreponer intereses del uno ni del otro. Armonizar lo abstracto/simbólico con lo real. Lo visible con lo invisible.

*SU Esencia de un SER ABSOLUTO INMUTABLE

*Jaqicha – Jaqi persona social, unidad social y colectiva. Identidad social e individual. (El matrimonio como jaqicha otorga identidad, sexo reconocido.)

*Jaq'i Hombre adulto

CONCLUSIÓN

“Nuevos árboles para nuevos bosques”. Los niños poseen la inteligencia moral, científica y cósmica de la creación humana, pero el creador les ha dejado a los adultos la hermosa tarea de identificarla y a través de la educación alcanzar la sabiduría.

Debemos pensar la educación intercultural desde lo cultural y no tanto desde lo educativo. La categoría cultura es mucho más importante, es cosmovisión.

El racionalismo es cierto nos ha aportado desarrollos científicos y tecnológicos de mucho valor que sirven para mejorar substancialmente la acción educativa, pero como contrapartida nos ha alejado de los saberes primitivos, tenemos que volver la mirada hacia atrás, y buscar en las actuales culturas milenarias las pesas necesarias para equilibrar la balanza y educar integralmente. Pluridimensional y multidisciplinariamente

Ciencia material, ciencia espiritual y ciencia cósmica, juntas, forman la ciencia humana.

Los pueblos indígenas. Son nuestra “reserva de cultura”, de cuál abya yala (denominación indígena, al referirse a amerindia o a américa latina, significa tierra madura o en crecimiento) no se queda atrás y nadie se puede quedar afuera. “los pueblos indígenas son escuderos de la diversidad biológica de la tierra y sus diferentes culturas y lenguas son los pilares de diversidad cultural de la de la humanidad (montreal, 9 de agosto de 2006)” y esto último está más que claro, son los herederos más grandes de la cultura que antaño les dejaron sus antepasados y que ellos mismos heredarán a sus generaciones futuras.”

Los invitamos a ser cóndor y águila: razón con corazón.

Notas

- ¹ Sáez Alonso, Rafael, Tendencias actuales de la educación intercultural. 2008
- ² Bonfil Batalla, G.: (1988) La teoría del Control Cultural en el estudio de los procesos étnicos en Revista Papeles de la casa chata, Año 2 N°3 pags.23-43; México.

Referencias bibliográficas

- BUDIÑO LINO, M. 2002. *Escuela de la Nueva Moneda Tomo I “Pedagogía Transdisciplinaria”*. De los cuatro vientos, Buenos Aires, Argentina.
- BUDIÑO LINO, M. 2006. *Cómo Educar a los niños nuevos. Tomo II de La Escuelade la Nueva Moneda*. Editorial Fundación Witaicoin. Edición I, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- CONSTITUCIÓN NACIONAL ARGENTINA. Art. 75 inc.17
- CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
- CONVENIO 169 OIT.
- DECLARACIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.ONU. 2007
- EDUCACIÓN POPULAR Y DERECHOS HUMANOS MOVIMIENTO DE EDUCADORES POPULARES BOLIVIA. 2007
- FERRARESE CAPETTINI, S M. 2011. *El Sembrador 3 “Juegos y Apuntes para reflexionar en la construcción de la Interculturalidad”*. Edición La Autora, Neuquén, Argentina.
- INADI 2008. *Ciudades Libres de Discriminación*.
- LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN
- LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y PARTICIPACION INDIA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Valeria Durán
FFyH - CIFFyH. (UNC)
El Malón Vive. Estudiantes Indígenas.
contrafactica@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Quien comparte aquí sus opiniones es miembro de “El Malón Vive”, una organización de estudiantes y profesionales indígenas universitarios residentes, en su mayoría, en Córdoba. Somos una organización autónoma y trabajamos juntos desde el año 2009 con el objetivo de contribuir a recuperar o fortalecer las identidades indígenas de quienes ingresamos en la Universidad Nacional de Córdoba enfrentándonos a la exclusión y la colonialidad del saber.

Nuestra organización toma su nombre de un hecho histórico invisibilizado por la historia oficial argentina: El Malón De La Paz¹, caminata en la que 174 kollas de las comunidades de la puna jujeña y Salta parten el 15 de mayo del año 1946 con destino a Buenos Aires para reclamar al entonces presidente Perón, la devolución de los territorios que injustamente les habían sido usurpados por terceros.

Hoy, los descendientes de estos maloneros reivindicamos la lucha y resistencia de nuestros abuelos. Somos hijos y nietos de peones, zafreros, mineros despojados de sus tierras y obligados a integrarse en la economía de mercado², condicionados por los históricos procesos de eliminación cultural. Por ello, asumimos que nuestra llegada a las universidades es fruto de las estrategias de resistencia que ellos nos han legado frente al terrible avasallamiento.

Como indígenas, coincidimos en las múltiples dimensiones y problemas que nos afectan como Pueblos. Sin embargo, nuestra condición de estudiantes y profesionales universitarios nos alentó a plantearnos y plantear el desafío de impulsar en nuestra universidad acciones que aportaran a la tarea de descolonización del pensamiento y el sentir. Para ello consideramos vital el fortalecimiento de nuestras identidades “indias” y la promoción de espacios e instituciones intrauniversitarios que contribuyan a la formación de profesionales conocedores y respetuosos de la diversidad cultural.

El objetivo de este escrito es el de acercar algunas de las experiencias, posicionamientos y necesidades surgidos desde nuestra experiencia colectiva-comunitaria como estudiantes indígenas en una universidad monocultural a fin de reflexionar y aportar, desde nuestra perspectiva, a un verdadero proceso de crecimiento institucional de las universidades públicas en relación al estudiantado indígena. Para ello, será necesario aclarar primero algunos posicionamientos respecto de nuestra propia autoidentificación como indios-indígenas. En segunda instancia, compartiremos nuestra mirada sobre la realidad del estudiantado indígena en Córdoba y el país, a la luz de algunas experiencias que hemos tenido como organización de estudiantes indígenas.

NUESTRO INDIANISMO. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN

Existen múltiples posiciones, tanto hacia el interior de las comunidades rurales y urbanas como en el ámbito académico-institucional, respecto de cuál sea el término más adecuado para referirnos en general a los pueblos que habitaron el continente antes de la conquista y continuaron existiendo después de ella. *Indígenas, aborígenes, indios, pueblos originarios*, son los términos en cuestión. A mi parecer, esta discusión sobre cuál sea la terminología adecuada nos desafía, más bien, a avanzar más bien sobre el uso autoadscriptivo por sobre el prescriptivo; esto es, distinguir entre cómo nos llaman y cómo deseamos nombrarnos. Hay, por ejemplo, pueblos que no se designan a sí mismos como *aborígenes, indígenas u originarios* sino específicamente según su nombre propio (Mapuce, Tehuelce, Warpe, Qom, Pilagá, Navacé, Comechingón, Quechua, Omawaca, etc).

En nuestro caso, como organización, empleamos estratégicamente todos estos términos, con excepción de *aborigen*, por su connotación de lejanía espacial y temporal respecto de los indios de hoy. En relación a nuestra referenciación como estudiantes *indígenas*, decidimos emplear este vocablo no tanto por formar parte de la terminología jurídica internacional sino más bien como estrategia ante la inconveniencia de usar un término tan poco amigable como *indio* para ganarnos la simpatía del estudiantado al que deseábamos convocar. Pero al mismo tiempo, porque nuestra pretensión política nos impedía llamarnos pintorescamente “estudiantes de pueblos originarios”. Sonaba mejor, pero no demostraba la interpelación al estudiante que muchas veces se ve obligado a mimetizarse con el resto de la población universitaria, reencubriendo su historia de dominación y su origen cultural. Sin embargo, en algunas actividades no podemos prescindir del uso del término *pueblos originarios*. Así, llevamos realizadas cuatro ediciones de nuestro “Ciclo de Cine y Pueblos Originarios”³. A la luz de lo que consideramos un eufemismo (*Pueblos Originarios*) hemos proyectado documentales y películas de contenido durísimo y polémico como “Octubre Pilagá” o “Culturas Distantes”.

También nos identificamos como *indios* posicionándonos políticamente desde una perspectiva liberadora que reconoce en el indio un sujeto plural-comunitario condicionado históricamente por la dominación occidental. Esta autoidentificación, lejos de pretender reproducir un racismo a la inversa, es una vez más una interpelación sobre las estructuras coloniales racializantes y racistas⁴ que se reproducen hoy en todos los ámbitos sociales. Es también un llamado de atención a posiciones pseudoigualitarias, que creen que por haber superado el (su) racismo no es necesario desentrañar y desarticular las estructuras, mecanismos e ideologías de segregación que clasifican a la población mundial según una geopolítica del color (ya sea por el color de piel del individuo o por trasposición de ese “color” a una región).⁵

El indianismo que construimos no es ajeno al dolor del genocidio y la muerte lenta de los hermanos que mueren día a día defendiendo lo poco que queda de sus territorios. Pero no es “resentido” en un sentido rencoroso, como suelen objetar quienes simplifican nuestras posturas deshistorizándolas y despolitizándolas. Nuestro indianismo es más bien realista, constructivo y proyectivo. Sin perder de vista el horizonte utópico pero posible que nos moviliza a actuar, tiene anclaje en la memoria colectiva de nuestros pueblos, en las historias preñadas de vidas y también de muertes que se actualizan ante nosotras/os como parte de nuestras contemporaneidades y más allá de ellas. Por ello, en nuestras actividades hacemos énfasis en las historias comunes de dominación y explotación de nuestros padres y abuelos en las minas y plantaciones de azúcar, tabaco, manzanas y viñedos. Pues esta estrategia constituye nuestro punto de anclaje para fortalecer procesos de identificación histórico-cultural sin necesidad de imponer una identificación indígena a los estudiantes.

EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN. ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN

En esta línea de acción y pensamiento desarrollamos una serie de actividades nucleadas en la Universidad Nacional de Córdoba, definiendo el ámbito universitario como nuestro territorio. En el año 2011 elaboramos un “Proyecto de Participación Indígena en la UNC”⁶ para el “Concurso de Fondos del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina” organizado por UNESCO/IESALC⁷. Aclaramos que hasta la fecha no existía en la universidad un programa o proyecto formalmente institucionalizado dedicado a trabajar específicamente la problemática del estudiantado indígena o de los pueblos originarios.⁸

Una característica a destacar consiste en su claro posicionamiento autónomo respecto de las instituciones universitarias. En él se apuesta por la participación (distinguiéndola de la mera inclusión) del estudiantado indígena en las estructuras e instituciones en la UNC. Con el mismo, se pretendía involucrar a la universidad en un proceso de crecimiento institucional cuyo eje fuera el ejercicio de la interculturalidad, a partir de la implementación de una política de efectivo reconocimiento de los estudiantes indígenas y de nuestro derecho a una educación intercultural. Como resultado final se aspiraba a la conformación de un equipo de trabajo integrado por estudiantes y profesionales de diferentes disciplinas para el desarrollo de un “Programa de Participación Indígena” a desarrollarse en nuestra universidad.

Una de nuestras demandas principales exigía el reconocimiento de la presencia indígena en la UNC. Afirmábamos por entonces que “(e)n la Universidad Nacional de Córdoba la presencia indígena es un hecho, aunque no todos los estudiantes indígenas se identifiquen como tales ya que la colonialidad se reproduce entre nosotros, tornando desventajoso el autoreconocimiento”. El problema que se nos presentó fue cómo legitimar la presencia indígena si la mayoría de estudiantes que considerábamos de ascendencia indígena no se reconocía como tal. A su vez, la lógica occidental nos insinuaba que si no había estadísticas que dieran cuenta de nuestra existencia tampoco habría diseño de políticas para nosotras/os. Sin embargo, esos datos no existían pues nunca se había hecho un relevamiento de esas características en la universidad en sus casi 400 años; tampoco había registros de un relevamiento de este tipo a nivel nacional.

Durante unos meses creímos fundamental impulsar una encuesta que diera cuenta de nuestra presencia y que permitiera legitimar nuestra propuesta de diseño e implementación de políticas universitarias para la participación del estudiantado indígena. Finalmente, tiempo después, uno de los más importantes aprendizajes que nos dejó la elaboración de este proyecto fue el comprender que si bien la presencia de estudiantes con rasgos físicos que evidenciaban a nuestro parecer una ascendencia indígena y prácticas culturales propias de las culturas originarias era un hecho, no podíamos precipitar procesos individuales-colectivos de identificación ni mucho menos atribuir sin más identidades indígenas a los estudiantes, pues asociar una presunta ascendencia (biológica) indígena a una identidad cultural contribuía a reproducir una mirada racializante y esencialista sobre la población estudiantil a la que apuntábamos. Y, si bien el relevamiento era una herramienta válida e incluso necesaria, descubrimos que la fuerza de la presencia indígena -en todo caso- no residía en su valor cuantitativo sino en su potencial capacidad de poner en evidencia la colonialidad de las lógicas y estructuras universitarias monoculturales. De hecho, la ausencia de políticas universitarias dirigidas a estudiantes indígenas era una prueba de ello.

Por otra parte, en el proyecto en cuestión considerábamos fundamental la promoción del derecho a la identidad cultural, abarcando tres campos de trabajo. El primero, a nivel institucional, pretendía incluir el tratamiento de la temática indígena en diversas secreta-

rías, programas y fundamentalmente en la currícula obligatoria para cursillos de ingreso (en este caso, con la incorporación de contenidos referidos a derechos de los Pueblos Indígenas). El segundo comprendía la realización de actividades de promoción de la identidad indígena y la interculturalidad dirigidas a toda la comunidad universitaria (actividades que ya realizábamos por nuestra cuenta). Y el tercero proponía el acercamiento de las comunidades indígenas a la universidad y a la realización de un encuentro con estudiantes indígenas de otras instituciones de educación superior.

Todo esto apuntaba a nuestro ya mencionado objetivo de promover la formación de profesionales (indígenas y no indígenas) con identidad cultural. Hacemos énfasis en ello porque desde un principio hemos considerado que la producción monocultural de conocimientos en las universidades reproduce estructuras, contenidos y prácticas coloniales negadoras del valor de nuestras culturas -diversas y dinámicas-. A nuestro entender, la *colonialidad del saber*⁹ no expresa sino la racialización de la sociedad reproduciéndose en las prácticas epistémicas. Así, en nuestras universidades, el paradigma dominante en la producción de conocimientos niega estatus cognoscitivo a una inmensa cantidad de conocimientos, tecnologías e, incluso, empiricidades¹⁰ propias de las culturas indígenas. Todos estos elementos, en el afortunado caso de ser trabajados en las aulas, son en su mayor parte relegados a la categoría de mitos, creencias o saberes carentes de valor epistémico. De esta manera, se consagra a diario el saber monocultural, aunque no sin dejar esas pequeñas vetas a través de las cuales es posible mirar y construir o reconstruir otras epistemes.

De aquí se desprende que la necesidad de una formación de profesionales con identidad no es un problema que afecte sólo a los estudiantes indígenas sino a la formación del estudiantado universitario en general, puesto que el problema de fondo no es ético ni cultural, sino político-epistémico. Por ello, nuestra perspectiva acerca de la descolonización de los saberes apunta no sólo a una crítica de los contenidos curriculares sino, principalmente, a un cuestionamiento de los paradigmas absolutistas de producción de conocimiento. En este sentido, nuestras actividades (ceremonias, almuerzos comunitarios, ejercicios de circulación de la palabra, etc) refuerzan esta idea de factibilidad de construcción de conocimiento colectivo a través de prácticas comunitarias.

Este proyecto, si bien no fue seleccionado, constituye un antecedente en cuanto a elaboración de propuestas ideadas colectivamente para ser implementada en el espacio universitario. Sin embargo nos hemos referido brevemente a algunos aspectos trabajados en él, pues contiene importantes puntos que fueron planteados luego en otras instancias, incluso a nivel nacional.

En efecto, un año más tarde, durante los días 18 y 19 de octubre de 2012 fuimos invitadas/os a participar del "*Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios*"¹¹. El mismo fue convocado por la Subsecretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y tuvo lugar en las instalaciones de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAus), en la ciudad Roque Sáenz Peña, Chaco.

En dicho encuentro los estudiantes participantes organizamos y conformamos de manera autónoma una "*Asamblea de Estudiantes Indígenas*", la cual propuso una metodología de trabajo diferente (de tipo asamblearia) a la programada por los organizadores, lo que fue aceptado por éstos sin mayores inconvenientes. Este hecho sienta un precedente de organización estudiantil indígena autónoma y tuvo como resultado la redacción de un documento con propuestas de diseño e implementación de políticas universitarias para el estudiantado indígena a nivel nacional. Todas las intervenciones fueron registradas en el momento y compendiadas en un documento que tiene el nombre de "*Propuestas de Asamblea: Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas*"¹²

Este documento contiene de fuentes directas aportes valiosos que invitan e interpelan a ser creados e implementados en las universidades a corto, mediano y largo plazo. En él, por ejemplo, se evidencia la necesidad de crear espacios autónomos en las universidades capaces de promover canales de participación de los estudiantes indígenas. Al mismo tiempo que se insiste en la implementación de sistemas de becas que favorezcan tanto el ingreso, continuidad y egreso de los estudiantes indígenas, como la especialización en temáticas indígenas en cursos superiores, de extensión y de posgrado. Se señala la importancia de generar convenios con universidades indígenas para intercambio cultural y académico. Asimismo, se propone la creación de proyectos, programas e institutos dirigidos por estudiantes y académicos indígenas abocados a investigación de temática indígena. Esto, en afinidad con la idea de promover la producción y difusión de bibliografía de autores (indígenas y no indígenas) sobre las historias, conocimientos, lenguas y pensamientos de cada pueblo. Todo lo cual apunta, en última instancia a la adecuación de las currículas universitarias a la diversidad cultural de los estudiantes. En este sentido, una de las mociones más importantes exige el derecho a ser educado en la propia lengua, puesto que en las universidades se asume la lengua materna como segunda lengua. En el caso de los sistemas de tutorías se planteó la necesidad de su implementación allí donde no existen y la promoción de la participación de tutores indígenas (pues, por lo general, los tutores son no indígenas). Finalmente, también se solicitó la realización de relevamientos estadísticos de la población indígena en las universidades del país con consulta a los estudiantes indígenas para su diseño e implementación.

Hemos mencionado la propuesta de relevamiento en último término, pues meses más tarde –entre marzo y mayo del 2013- fue implementado el “Primer Relevamiento de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios”.¹³ Por obvias razones de espacio no podemos detallar aquí el cuestionario. Nos limitaremos, por ello, a brindar muy brevemente nuestro parecer sobre algunos aspectos generales del mismo.¹⁴ En primer lugar, manifestamos nuestra convicción de que los estudiantes y profesionales indígenas deberían haber participado en su redacción. Aunque comprendemos las dificultades (mejor dicho, desafíos) que esto representa (convocatorias, puesta en discusión, evaluación, consenso), creemos imprescindible la consulta a los interesados directos. En segundo lugar, consideramos que su implementación constituye una herramienta importante, aunque no la única, para el desarrollo a largo plazo de políticas universitarias para los estudiantes indígenas. En tercer lugar, somos críticos de los criterios tenidos en cuenta en la redacción de la encuesta y la pobreza de contenido en general. Observamos, por ejemplo, que algunos de los temas tratados, como las preguntas sobre dominio de la lengua española y lengua materna o las referidas a los sistemas de tutorías, responden a puntos planteados en el 1º Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios, pero creemos que no hay claridad en la formulación de las preguntas o en las opciones de respuesta que se brindan y que esto arrojará resultados ambiguos.

Finalmente, señalaremos que recientemente nuestra organización ha presentado a la Subsecretaría de Inclusión Social de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, un documento con el título “Propuesta de Encuesta Complementaria del 1º Relevamiento de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios”, documento en el que se sugieren modificaciones, reformulaciones y añadido de preguntas que a nuestra consideración resultan relevantes. Estas propuestas han sido incluidas en su mayor parte por la mencionada Subsecretaría en una Encuesta Complementaria realizada a fines de 2013, destinada a las y los estudiantes partícipes del primer relevamiento.

CONSIDERACIONES FINALES: “UNA CONCIENCIA CRÍTICA ES IMPONENTE ANTE UNA SENSIBILIDAD COLONIZADA”¹⁵

A lo largo de estos cuatro años de trabajo hemos insistido en la importancia de la participación autónoma de nuestra organización en el diseño e implementación de políticas universitarias descolonizadoras. Entendemos que, si bien la presencia indígena es un hecho, no podemos atribuir identidades indígenas allí donde no las hay. Pero sí podemos alentar estos procesos y promoverlos a través de la reconstrucción histórica y la memoria colectiva. En este sentido, creemos que los procesos de construcción y re-construcción de las identidades indias en la actualidad no se dirimen simplemente en la quita o atribución de pertenencias culturales mediatizadas por las políticas de Estado o por reconocimientos jurídicos nacionales o internacionales, sino fundamentalmente por instancias de identificación que tienen anclaje en la larga historia de afirmación y reafirmación, lucha y resistencia de los pueblos indios. Identificaciones que son colectivas por el entramado cultural-histórico del que brotan pero no uniformes ni lineales ni sincrónicas ni exclusivas de la ruralidad o de los portadores de un color de piel.

En esto es central el acompañamiento respetuoso del Estado, la Universidad y sus respectivas instituciones, pues en su rol pretendidamente descolonizador deberían ser garantes de estos procesos de afirmación. Tenemos el convencimiento de que no es suficiente generar teorías presuntamente armoniosas sobre el reconocimiento de las diversidades culturales o teorías interculturales si éstas no van acompañadas de ejercicios y prácticas efectivamente interculturales, y no meramente “inclusivas” de lo que el disciplinamiento hegemónico enseña a mirar y sentir como diversidades culturales frente a una autoconsagrada “mismidad”. En este sentido, observamos que el real desafío de las universidades de este tiempo no es tanto el ser capaces de promover una educación con contenidos interculturales sino más bien el de contribuir a la construcción de espacios en sí mismos interculturales, que posibiliten no sólo el acceso a cátedras con temática indígena sino que también permitan brindar herramientas para comprender y convivir entre culturas diferentes.

Las experiencias referidas a lo largo del texto evidencian, en algunos casos, la inexistencia de políticas universitarias para estudiantes indígenas y, en otros, los desafíos a los que se enfrentan las políticas inclusionistas implementadas. Dentro de una concepción democrática, la perspectiva de la inclusión tiende a la igualación de derechos. En este sentido, su implementación puede ser entendida, en general, como indicio de una mejora en las condiciones de ciudadanía. Para muchos esto puede ser indicio de que las cosas van mejorando. Y si bien nuestro problema no es el optimismo, prestamos constante atención a los fundamentos y consecuencias de lo que estas políticas reproducen. Mientras se proceda a integrar o asimilar a los Pueblos indios desde una lógica paternalista, sin consulta ni respeto de nuestros intereses y temporalidades, sólo se estará incurriendo en nuevas formas de imposición, más sutiles quizás, pero no por ello menos violentas. Quizás, un criterio válido para dirimir en estos casos sobre la pertinencia de estas políticas sea el de evaluar si contribuyen a reproducir autonomía política, y en qué grado y en qué plazos podrían lograrlo, de acuerdo a su esfera de incidencia. Para ello es imprescindible considerar al indio no como objeto sino como sujeto, en todas sus dimensiones.

Notas

1. Cfr. CAYO. H. 2012; VALKO M. 2013.
2. Durante 1920 y 1930 tienen lugar la apertura de los ingenios azucareros y los tabacales en las

- regiones de los valles y las yungas. En la puna se inicia el auge de la explotación minera. Con ello se profundiza la usurpación de tierras indígenas y la explotación indígena puesto que la expropiación es funcional a los a la introducción forzada de la mano de obra india en el sistema capitalista. Cfr. LONGO, R. 2010.
3. Este ciclo de cine ha sido co-organizado con el Cine Club Universitario de la Secretaría de Extensión de la UNC. Nuestra propuesta consiste en la proyección de películas y posterior puesta en práctica del ejercicio de *circulación de la palabra*, con opiniones de todas/os las/los presentes, a fin de evitar el monopolio de la palabra. Esta práctica apunta a reproducir otra lógica de conversación y de construcción epistémica en la que no hay preguntas y respuestas a resolver en lo inmediato, sino que se brinda como posibilidad de conocer diversidad de opiniones que van conversando unas con otras a medida que se expresan las y los participantes.
 4. Sobre nuestros conceptos de raza, racismo y racialización ver: REINAGA, F. 2012 (1970); RIVERA S. 2010; CRUZ, G. 2009.
 5. SEGATO, R. 2010.
 6. Este proyecto no ha sido publicado. Forma parte de nuestro archivo de organización.
 7. Aclaremos aquí que si bien podemos participar de concursos y aludir estratégicamente a convenios y declaraciones internacionales que promueven “nuestros derechos”, somos también críticos de las políticas y procesos de reconocimiento que circunscriben los derechos reconocidos exclusivamente a estas instituciones puesto que en sus convenios y declaraciones se restringe la autonomía y la autodeterminación de los pueblos indígenas siempre que los estados nacionales consideren amenazados sus intereses territoriales, económicos y soberanos. Cfr. *Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales*. UNESCO. 2007. A modo de ejemplo ver Artículo 4 y posteriormente Art. 46.
 8. A partir del año 2013, desde la SAE se ha articulado un espacio de trabajo informal para complementar los datos de los estudiantes indígenas registrados en la UNC durante el primer relevamiento de estudiantes universitarios de pueblos indígenas.
 9. CASTRO-GÓMEZ, S. 2000..
 10. El término empiricidad es entendido por el filósofo argentino Arturo Roig como la capacidad de experiencia de los sujetos innegablemente mediada por la cultura y su particular sistema axiológico. En este sentido, la producción de conocimientos no es ajena a determinadas y particulares formas de vivir, sentir y experimentar el mundo. Cfr. ROIG, A. 1981.
 11. Del evento participaron alrededor de 120 personas provenientes de 17 universidades nacionales (Misiones ,Cuyo, Santiago del Estero, Rosario, Salta, Jujuy, San Juan, Comahue, Formosa, Chilecito, Córdoba, Villa María, Nordeste, Catamarca, Tucumán y Chaco Austral) y representantes de la Universidad Popular y Originaria de Mendoza. Se observó escasa presencia de autoridades universitarias. Respecto de los pueblos representados hubo mayoría numérica Kolla, aunque esto no invisibilizó la presencia de los pueblos Qom, Mapuche, Wichi, Pilagá, Diaguita, Mbya, Tullán, Quechua y Comechingón. Cfr. CRUZ, G. 2012.
 12. El mismo fue firmado por los representantes designados de cada universidad participante y entregado en mano al asesor de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, Nicolás Carivenc, quien acusó recibo del mismo.
 13. En la página web de la UNC, se lee que la implementación del mismo obedece a que fue solicitado en el *Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios*. Disponible en: <http://www.unc.edu.ar/seccion/agenda/academica/2013/primer-relevamiento-de-estudiantes-de-pueblos-originarios>. [Consulta 20-05-2013].
 14. Señalamos que no se han publicado aun los resultados oficiales de este relevamiento a nivel nacional. Los resultados correspondientes a la UNC serán publicados una vez que se implemente la *encuesta complementaria* del relevamiento en cuestión.
 15. CRUZ, G. 2009. p 20.

Referencias bibliográficas

- CASTRO-GÓMEZ, S. 2000. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En LANDER, E. (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires.
- CAYO, H. 2012. El Malón de la Paz por las rutas de la Patria. Museo de Arte Popular José Hernández. Buenos Aires. Buenos Aires. [Libro en línea] Disponible en: <<http://museohernandez.org>>. [Consulta 20-05-2013].

- CRUZ, G. 2009. *La liberación indígena contemporánea en Bolivia. Crítica filosófica a una política-estética racializada*. Ed. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.
- 2012. Un malón en las universidades públicas. *Revista Tiempo Latinoamericano* 94: 71-73.
- LONGO R. 2010. Radiografía del Norte Argentino. En KOROL, C. 2010. *Resistencias populares a la recolonización del continente. Parte 1. América Libre*. Bs. As.
- REINAGA, F. 2012 (1970). *La Revolución India*. Qollasuyu Marka - Llankaj Maki -Orkopo - Amara – Ayllu Balderrama - El Malón Vive. Perico.
- RIVERA S. 2010. *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Mirada Salvaje-Ed. Piedra Rota. La Paz.
- SEGATO, R. 2010. Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Crítica y Emancipación* 3 (primer semestre): 11-44.
- UNESCO. 2007. *Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales*.
- VALKO, M. 2013. *Los indios invisibles del Malón de La Paz*. Ed. Continente. Bs. As.

HACIA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS EN LA UNRC:

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN LA CLASE DE HISTORIA

Gabriela Sergi, Florencia Zunino, María Sol Peirano

Universidad Nacional de Río Cuarto

gabrielaanasergi@hotmail.com; flor-zunino@hotmail.com, sosy_peirano@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo en donde los fenómenos sociales, cada vez más cambiantes y complejos, plantean nuevos retos a los que las sociedades deben ofrecer respuestas rápidas y eficaces. En el siglo XXI la mayor frecuencia de movimientos migratorios, de intercambios culturales entre diversos países y, principalmente, los contactos interculturales a través de las nuevas tecnologías de la comunicación ha situado en un mismo espacio físico o virtual a personas de muy diferentes orígenes culturales poniendo en evidencia a una sociedad culturalmente diversa pero mundialmente interconectada. Esta creciente realidad requiere de cambios, comprometiendo a todos los componentes de esta sociedad multicultural a aunar esfuerzos para construir una sociedad intercultural en la que se formen ciudadanos respetuosos y tolerantes del “otro”, con una verdadera conciencia social que los conduzca a reconocer las diferencias con otras culturas y a construir puentes a partir de actitudes de comprensión, aceptación y valoración de lo diferente.

Diversos autores (Muñoz Sedano, 2001; Sercu, 2005; Bartolomé y Cabrera; 2007, plantean que la educación cumple un papel fundamental en la preparación de un “ciudadano intercultural del siglo XXI”. La educación intercultural es, entonces, la que sitúa a la cultura en el foco principal de la escena educativa y propone en palabras de Aguado (1996: 54):

“Un enfoque basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Es un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en pos de lograr la igualdad de oportunidades y resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales”.

El valor del enfoque intercultural en el contexto mundial actual radica fundamentalmente en el hecho de que intenta reducir las distancias entre las diferentes culturas y hacer del entorno social un proyecto de sensibilidad colectiva a través de la aceptación y el reconocimiento de las diferencias. Como afirma Candau (2006: 27):

“La perspectiva intercultural quiere promover una educación para el reconocimiento del ‘otro’, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una educación para la negociación cultural, capaz de favorecer la construcción de un proyecto común que ayude a una integración dialéctica de las diferencias. La perspectiva intercultural está dirigida a la

construcción de una sociedad democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdad con políticas de identidad”.

Estos autores sugieren que para la formación del alumnado desde una perspectiva crítica e intercultural es necesario pensar en que la sociedad necesita hoy de ciudadanos comprometidos con un conjunto de valores que guíen sus comportamientos y acciones, como asimismo de personas activas, responsables, solidarias y abiertas a la interculturalidad. Una ciudadanía intercultural debe construir su identidad cívica a partir de aprender a convivir, a dialogar y a conciliar intereses individuales y colectivos entre los diversos grupos sociales o culturales que la componen. Esto exige educar desde planteamientos más abiertos, donde se dé cabida a la heterogeneidad y se reconozca el valor de la diversidad (cultural, étnica, racial, de género, de preferencia sexual, etc.) y de la riqueza que supone construir desde la diferencia y el diálogo entre culturas.

De aquí que, educar para una ciudadanía crítica e intercultural en estos comienzos de siglo conlleva plantearse objetivos que conduzcan al alumnado hacia el compromiso y la participación para la transformación social en sociedades culturalmente diversas. Bartolomé y Cabrera (2007) proponen un modelo de formación para una ciudadanía intercultural basado en la formación de competencias ciudadanas a través de:

- La comprensión de los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad.
- El conocimiento de nuestros derechos y responsabilidades en una democracia.
- La asunción de valores clave como la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, el diálogo, la participación y la responsabilidad social.
- la adquisición de una competencia comunicativa intercultural la que incluye habilidades comunicativas específicas para funcionar en contextos multiculturales.

Como estas competencias se ponen en juego en procesos deliberativos sobre problemas que nos conducen a la toma de decisiones, la formación del juicio crítico constituye una de las dimensiones clave de este modelo.

Como lo afirma Kramsch (1993) “la cultura es una parte fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera”. De hecho, desde hace décadas en las universidades de países de habla inglesa, particularmente en Estados Unidos y en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, no se puede ignorar que la presencia de un alumnado cada vez más multiculturalmente diverso, ha conducido a tomar “la cuestión de la cultura” seriamente al introducirla como un componente curricular obligatorio. Así es como, en el marco de la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, la introducción del enfoque intercultural plantea también un cambio en el paradigma de enseñanza de esta lengua en cuanto, por un lado, ha contribuido a ampliar el concepto de competencia lingüística inicialmente propuesto por Hymes (1971), y por otro, propone la formación del estudiante como “intermediario intercultural” (Kramsch, 1993; Byram et al, 1998; Celce-Murcia, et al., 2000). Estos autores establecen que el aprendizaje de una lengua extranjera involucra el desarrollo de nuevas habilidades y estrategias que no se circunscriben a lo lingüístico únicamente, sino también, a aquéllas que permitan al estudiante actuar adecuadamente en cada situación de comunicación o conflicto social de la realidad que los rodea. De allí que la competencia comunicativa incorporara otras dos competencias nuevas en las que los aspectos socioculturales y afectivos se contemplan como parte esencial del aprendizaje de la lengua meta, estas son: las competencias *socioculturales* y la *intercultural* (Kramsch, 1993; Byram, 1998). Para el estudiante universitario esto implica ampliar el espectro de competencias académicas básicas y adquirir otras tales como: a) la apreciación de los valores y

normas de convivencia, b) el desarrollo de hábitos de trabajo en equipo, c) el desarrollo de actitudes de sentido crítico, de iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad y respeto a la diferencia y fomento de la igualdad, d) la valoración de la importancia del bien común, e) el rechazo a la violencia, la práctica de la tolerancia, la ejercitación en el diálogo y f) el desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva para poder tomar decisiones y asumir responsabilidades dentro de la sociedad.

Los estudiantes de las carreras de inglés de la UNRC necesitan del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI), no sólo para mejorar su conocimiento de la lengua meta sino para convertirse en estudiantes más críticos, abiertos y tolerantes de las diferencias culturales. Este trabajo plantea ciertos supuestos teóricos que sostienen la importancia de desarrollar esta competencia en los estudiantes de idiomas y describe dos propuestas didácticas en la clase de historia en las carreras de profesorado y licenciatura en inglés de la UNRC. En el caso particular de la enseñanza de la disciplina historia en las carreras mencionadas, la inclusión de una dimensión intercultural para el aprendizaje de los contenidos favorece la instrucción desde múltiples perspectivas y la toma de posicionamientos hacia distintos grupos sociales, lo que conduce a los estudiantes a una mayor conciencia crítica y reflexiva hacia las distintas temáticas estudiadas.

Las propuestas didácticas que a continuación se describen brevemente, forman parte de los estudios de investigación de dos becarias dentro del marco de un proyecto de investigación (PPI) subsidiado por ciencia y técnica de esta universidad cuyo título es “Estrategias interculturales y socioculturales de comprensión y producción de textos y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la conciencia crítica del estudiante de inglés como lengua extranjera” (período 2011-2014).

1º PROPUESTA: EL USO DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA PROMOVER LA CONCIENCIA CRÍTICA

“La Educación no solo es llenar una cubeta. Es encender un fuego” (William B. Yeats) El desarrollo del pensamiento crítico ha sido siempre una meta educativa a alcanzar, desde la escuela hasta la universidad. Éste es entendido como un pensamiento estratégico de calidad que permite desarrollar en los estudiantes competencias básicas para enfrentar con éxito diversas situaciones que se les presente tanto en el ámbito académico como en el personal y cotidiano. El pensamiento crítico ha sido exhaustivamente explorado y analizado por muchos estudiosos de diversas corrientes teóricas sobre conocimiento y lenguaje (Mertes, 1991; Scrive, 1992; Asensio et al. 2003; Sercu, 2005) y ha sido definido como un tipo especial de pensamiento, con una estructura y función particular que lo caracteriza y lo diferencia de otras capacidades superiores como el pensamiento creativo, la resolución de problemas, y la toma de decisiones, las cuales son también grandes objetivos a cumplir en todo proceso educativo. Asimismo es un tipo de pensamiento que presupone poner en funcionamiento habilidades y estrategias específicas de análisis y evaluación.

Algunos autores como Richard Paul y Linda Elder (2004) afirman que es posible desarrollar algunas habilidades de pensamiento crítico en diversas áreas de contenido. Y la mejor forma de promocionarlas es que los educadores pongan en práctica un sinnúmero de herramientas y metodologías didácticas de modo que los estudiantes aprenden a razonar reflexiva y efectivamente a través de un amplio rango de asignaturas y dominios. Según estos autores, los estudiantes que puedan internalizar los “estándares de competencia del pensamiento crítico” se convertirán en pensadores auto dirigidos, y auto disciplinados; además desarrollarán su capacidad para plantear preguntas y problemas esenciales para

recopilar y evaluar información relevante, podrán llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas, podrán pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo, y serán capaz de comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos, así como de a erradicarlas tendencias egocéntricas y socio céntricas propias de cada cultura. Estas competencias señalan hábitos de pensamiento importantes que se auto manifiestan en toda dimensión y modalidad de aprendizaje ya sea al leer, escribir, hablar y escuchar, así como en las actividades profesionales y personales. Sin embargo, los especialistas dejan a criterio del educador o de la institución educativa, colocar en un contexto y secuenciar las competencias para las diferentes asignaturas y para los distintos niveles.

La propuesta que aquí se describe está basada en tres ejes fundamentales: a) la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción, b) la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapacitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos, c) el potencial de la enseñanza de idiomas para preparar a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando. A su vez, parte del supuesto que la incorporación de un programa de desarrollo de la competencia intercultural en la clase de historia en las carreras de inglés de la UNRC puede conducir a aprender esta disciplina de manera más integrada y crítica. Teniendo en cuenta esta hipótesis, se desarrolló un estudio empírico descriptivo en la asignatura Historia Social de los Estados Unidos del cuarto año de las carreras mencionadas. Su objetivo principal fue estudiar el grado de influencia del desarrollo de la competencia intercultural en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes participantes.

Durante el proceso de investigación se elaboró un marco teórico de referencia sobre la temática aplicada a este contexto educativo específico, se elaboraron instrumentos ad hoc para la medición de estrategias interculturales y se tomaron dos pruebas (pre-test y post-test) al grupo de participantes; entre ambas tomas se les asignó tres tareas domiciliarias que apuntaban al desarrollo de ciertas habilidades relacionadas con los componentes cognitivo y afectivo de la CCI. La evaluación de la primera toma consistió en la elaboración de un texto argumentativo generado a partir de la lectura crítica de una serie de fuentes históricas sobre la temática de la “esclavitud y causas de la guerra civil en Norteamérica”, las cuales incluían narrativas, documentos, opiniones, pinturas y caricaturas políticas. Al finalizar esta primera toma los alumnos debieron completar un cuestionario ad hoc sobre el uso de estrategias interculturales. Los textos generados por los alumnos fueron procesados en forma cuantitativa en grillas confeccionadas por el equipo de investigación. Allí se incluyen ítems relacionados con diversas estrategias para la lectura y escritura críticas, y para el desarrollo de la conciencia intercultural de estos estudiantes. Posteriormente, se confeccionó la segunda prueba, de similares características a la primera toma, pero sobre la temática “Estados Unidos como una nación imperialista” la cual fue administrada al final del cuatrimestre junto con el cuestionario ad hoc. Se evaluaron los textos argumentativos de esta toma y se volcaron los resultados en las grillas. Por último, se compararon los datos de la primera y segunda toma. Ésta comparación tuvo como objetivo identificar el grado de avance de los alumnos participantes.

En la grilla utilizada para medir el grado de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes, se consideraron cinco bandas numéricas: óptimo (80 a 100%), media (60 a 80%), regular (40 a 60%), baja (20 a 40%) e ínfima (-20%), contemplándose tres categorías de análisis: lectura crítica, pensamiento crítico en la escritura y conciencia intercultural. El análisis comparativo de los datos de la primera y segunda toma arrojaron los siguientes resultados generales:

-En lo que respecta a la categoría *lectura crítica*, sólo 3 de los 13 participantes, el 23%, reflejó en la segunda toma haber identificado la relación causa-efecto, las analogías y el simbolismo presente en los textos, indicando que la mejora no fue tan significativa como la esperada.

-En relación a la categoría *pensamiento crítico en la escritura*, se identificó hubo un incremento del 98% en la segunda toma en relación a la estrategia “elaboración de conjeturas e hipótesis”.

- En cuanto a la tercera categoría (*conciencia intercultural*), tan solo 1 de los 13 participantes logró el resultado *óptimo* esperado. De los restantes, el 92% se mantuvo dentro de los estándares baja (20 a 40%) y media (60 a 80%), mientras que sólo el 8% alcanzó el nivel ínfimo en esta categoría.

En general, los resultados alcanzados por los participantes después del tratamiento parecen no haber sido tan positivos como se esperaba (excepto por la mejora en la expresión del pensamiento crítico por escrito). Esto puede haberse debido a la corta duración del tratamiento (2 semanas) y a que las instancias de práctica con los materiales visuales y textos seleccionados fueron reducidas a tres actividades de lecto-escritura. De allí que se infiere que, con una mayor exposición y entrenamiento, los alumnos podrían alcanzar un mayor nivel de desarrollo de las dimensiones cognitivas y afectivas de la CCI.

2º PROPUESTA: EL USO DEL CINE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS INTERCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE INGLÉS DE LA UNRC

Como ya se ha expresado en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es imposible poner una línea divisoria entre la lengua y la cultura puesto que la lengua expresa cultura y, por medio de ella, adquirimos la cultura. Según Carmen Guillén (2004) la interculturalidad abarca una relación entre culturas e implica una actitud ante la vida. Asimismo John Corbett (2003:212) profundiza en esta misma idea al explicar que “la educación intercultural de la lengua puede convertir a los individuos en sujetos más generosos, tolerantes y abiertos”.

En relación con el desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine, son varios especialistas (Amenòs, 1996; Iglesia, 2000; Ortiz Teruel et al, 2011) quienes consideran que a través de este arte, se puede mejorar la competencia intercultural de los estudiantes de LE ya que permite desarrollar tanto la competencia comunicativa como las subcompetencias que la componen: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. De hecho, las imágenes del cine facilitan la comprensión de los mensajes lingüísticos, y por otra parte, a partir del acceso a un uso auténtico del idioma el cual se presenta en un contexto natural de comunicación, favoreciendo el desarrollo de la competencia sociolingüística y sociocultural.

Además, el cine facilita el conocimiento de las costumbres de la cultura material que aparece reflejada en la trama de la película, ya que en ella se muestran aspectos cotidianos de la vida diaria, desde los objetos característicos, la ropa, la vivienda, hasta las costumbres, los hábitos, los rituales y creencias de una sociedad, siendo todos estos componentes de la cultura con “c minúscula” particularmente retratados en la película histórica. La explotación didáctica del largometraje permite el conocimiento del cine como producto artístico propio de una cultura. Es decir, el cine posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural ya que permite realizar una análisis a partir de las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la cultura representada en el film (Ontoria Peña, 2007).

El uso del cine y el video en la enseñanza de una lengua se ha revelado eficaz en la difusión de contenidos y tiene una fuerte incidencia en la emotividad y la sensibilidad; Otro aspecto importante de la imagen a nivel cognitivo es su influencia en la retención mnemónica, un factor imprescindible a la hora de aprender contenidos de la disciplina historia.

En las carreras de inglés de la UNRC, los alumnos que cursan la asignatura Historia Social de los Estados Unidos deben acceder a un gran caudal de contenidos para estudiar la cultura y la historia de la sociedad norteamericana. En este curso los alumnos no sólo se enfrentan a material de lectura de diversas fuentes sino que, con la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación a la clase de inglés como lengua extranjera, el uso de videos, documentales y películas de cine se ha hecho cada vez más frecuente y sistemático. En las clases de historia, los largometrajes han sido utilizados para explotar diversos aspectos socio-históricos relacionados con los contenidos del programa de la asignatura.

Por tanto, en esta propuesta didáctica, se plantea ampliar la utilización del cine para desarrollar estrategias relacionadas con la dimensión cognitiva de la CCI, tales como la identificación de posicionamientos e ideologías y con la dimensión afectiva, como la formación de actitudes de respeto, tolerancia y empatía hacia otra cultura. Asimismo, se intenta lograr una aproximación al cine como producto artístico-cultural de una época histórica. Se presupone que la explotación didáctica de películas históricas con temáticas que plantean conflictos sociales y culturales, o problemáticas de grupos minoritarios ayudará a promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo así como la empatía hacia lo culturalmente diferente. De acuerdo a esta hipótesis planteada se han delineado los siguientes objetivos generales del proyecto: a) promover el desarrollo de estrategias interculturales a través de la explotación didáctica de películas en la clase de historia y b) estudiar el rol del cine en el desarrollo de las dimensiones cognitiva y afectiva de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de los estudiantes de las carreras de inglés en la UNRC.

La metodología utilizada para este proyecto comprenderá: la selección de películas que permitan desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo y la empatía hacia otras culturas. En esta fase se confeccionará un listado con la sinopsis de cada una de ellas, y además, se las categorizará según su temática socio-histórica y se identificarán las dimensiones cognitivas y afectivas de la CCI que puedan ser promovidas a partir del análisis de cada película. Para finalizar, se elaborará una guía de actividades para la interpretación y reflexión de las temáticas de este tipo de películas.

Para concluir, desde las postrimerías del siglo XX, el vivir en una aldea global nos ha permitido conocer otras culturas y estilos de vida diferentes que debemos respetar, apreciar y relacionar con la nuestra propia. La educación intercultural abre la puerta para que podamos adquirir nuevos conocimientos, habilidades y percepciones múltiples de la realidad, los cuales son necesarios, como dice Yeats, “no sólo para llenar la cubeta sino para encender el fuego”.

Referencias bibliográficas

- AGUADO ODINA, M.T. 1996. *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED
- AMENÒS, J. 1996. Cine, lengua y cultura. *Frecuencia E/LE 3*: 50-52
- ASENSIO, F., GÓMEZ, M.L. Y LÓPEZ, I. 2003. *Pensamiento crítico en historia*. Íbero Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 37, pp. 111-125.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. 2007. *Construcción de una Ciudadanía intercultural y responsable: Guía para el profesorado de secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Narcea S.A, Madrid, España.

- BYRAM, M., ZÁRATE, G. y ZARATE, M. 1998. La competencia socio-cultural en el Aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Definiciones, objetivos y evaluación de la competencia socio-cultural, no. 9, *Universidad Pedagógica Nacional de Colombia* Disponible en URL: http://w3.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_12trad.pdf ; acceso 22 de junio de 2012).
- CELCE-MURCIA, M. 1995. The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education, En Alatis J. E., Straehle C., Gallenberger, C. A. y Ronkin, M. (Comp.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Linguistics and the education of language teachers: Ethnolinguistics, psycholinguistics, and sociolinguistic aspect*, Washington D.C.: Georgetown University Press.
- CANAU, J. 2006. *Interculturalidade e educação escolar*. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano e Cultura/s (GECEC).
- CORBETT, J. 2003. *An intercultural Approach to English Language Teaching*. London: Multilingual Matters
- GIL JAURENA, I. 2002. La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: Una guía para su evaluación y desarrollo. En *Aula intercultural: El portal de la educación intercultural* (disponible en URL: http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/ines_gil.pdf ; acceso 30 de junio de 2013).
- GUILLÉN, C. 2004. Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, p. 835-851.
- HYMES, D. H. 1971. Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- IGLESIA, A. 2000. *La mezcla de géneros en el cine actual. Propuesta didáctica de La Comunidad* Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer. Disponible en URL http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Orti_Roberto.pdf, acceso 20 de octubre de 2013.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. 2001. El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, págs. 23 -37.
- MERTES, L. 1991. Thinking and Writing. *Middle School Journal*, 22, pp 24-25
- MUÑOZ SEDANO, A. 2001, Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. En *Encounter on Education*, 1, 81-106.
- ONTORIA PEÑA, M. 2007. El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE. En *RedELE*, número IX. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf> acceso 18 de octubre de 2013.
- ORTIZ TERUEL, R. Y GARCÍA COLLADO, M. A. 2011. *Desarrollo de la competencia intercultural a través del cine: lectura de 3 escenas de Celda 211*. COMPROFES-Congreso Internacional de Profesores de Español, Instituto Cervantes.
- PAUL, R. y ELDER, L. 2004. *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico 7 y Herramientas*. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en URL: <http://www.criticalthinking.org>
- SERCU, L. 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: an International Investigation*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SCRIVEN, M; PAUL, R. 1992. *Critical Thinking defined*. Critical Thinking Conference, Atlanta, USA.
- VAN EK, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

LA CULTURA SEGÚN EL CRISTAL CON QUE SE MIRE

Martha Renée Navarro y María Fernanda García

Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de Río Cuarto.
m.n.navarro@hotmail.com, mariafgl@gmail.com

El presente proyecto establece el vínculo literatura-historia en un marco interdisciplinario que promueve la concepción de unidad cultural discursiva, dialógica e indivisible. El estudio se asienta sobre las transgresiones a los límites ya en crisis entre las disciplinas literatura e historia y supone, además la desnaturalización de los centros ideológicos de poder-sentido, privilegiados como verdad científica entre los siglos XVIII y XX.

Comprendida como un producto ideológico, la cultura es para el teórico ruso Mijaíl Bajtín el resultado de luchas de relaciones económicas, sociales y políticas entre distintas clases. Es en el acto cultural en la que los individuos adquieren la autoría de una agencia que responde en acto humano, es decir, mediante el ejercicio de su responsabilidad creativa. De este modo, la producción simbólica permite la apropiación de la realidad. Dicha producción de significación signica, la cual construye ideología, se transforma en el modo de comunicación por excelencia pues, como sostiene el Círculo de Bajtín, el signo llega a ser *la arena de la lucha de clases*. A la luz del teórico ruso este trabajo analiza la novela inglesa *Wuthering Heights*, de Emily Brontë, como producto ideológico del siglo XIX. Signo que encierra experiencias profundas, esta novela es parte de una arquitectónica en la que la complejidad creativa responde a la complejidad político-social contextual. Nuestro objetivo es estudiar a través del análisis del personaje clave de la novela, Heathcliff, aquellas resignificaciones de sentidos que definen relaciones de poder de la época. Cultura, signo y recepción son las categorías que enmarcan la organización de este análisis.

Enmarcado en el Proyecto de investigación “Relación Discursiva Literatura-Historia y su Relevancia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Contexto de la Universidad”¹, este trabajo comunica parte del proceso de estudio de las relaciones entre la literatura y la historia. Desde una perspectiva filosófica se aborda la cultura como el espacio donde ambas disciplinas transgreden sus límites y se convierten en partes de un mismo todo de naturaleza ideológica y de esencia cultural. Para comprender este todo es necesario estudiar la cultura según la concepción que de la misma elabora el teórico ruso Mijaíl Bajtín (1895–1975). Nuestro objetivo es comprender formas de vínculo entre la literatura y la historia y, por ende, destacar su potencial para generar pedagogías noveles. Para ello proponemos estudiar, a través del análisis de Heathcliff, protagonista de obra *Wuthering Heights* [Cumbres Borrascosas]² de la escritora inglesa Emily Brontë, aquellas resignificaciones de sentidos que en distintos momentos históricos definen las relaciones de poder del siglo XIX. La comprensión de la recepción de la obra de Brontë se torna fundamental para el análisis de las resignificaciones del signo en dependencia de la cultura.

Para el filósofo, crítico literario y sociólogo Mijaíl Bajtín la cultura es *el producto ideológico por excelencia, resultado de las condiciones materiales de producción y de la lucha de clases* (Arán, 2006:75). Como tal, la cultura no es estática ni cerrada; por el contrario, ésta se presenta dinámica y compleja en oposición a *un homogéneo intemporal* o a *una espacialidad compartimentada* (Arán, 2006:76). Por esta razón, la comprensión de la cultura supone el conocimiento de la(s) ideología(s) que se pone(n) de manifiesto tanto en los discursos originados en cierta cultura como en los discursos que dialogan con estos. La cultura, mani-

fiesta en cada acto cultural que se convierte en mónada, refleja la(s) realidad(es) y a la vez se refleja en la(s) misma(s). Valentín Voloshinov, miembro del Círculo de Bajtín, manifiesta asimismo que la cultura *refleja y refracta otra realidad, la que está más allá de su materialidad* (Voloshinov, 1992:30). Por lo tanto, la participación activa y responsable del ser humano en esa acción que Bajtín denomina *acto ético* resulta sumamente relevante si se considera el poder de la cultura. En otras palabras, *el acto cultural* deviene resultado de dicho acto ético.

Debido a su complejidad, la cultura no encuentra otra forma de realización sino el signo mismo, realidad plurisignificativa plena de significados y de sentidos. El signo es, según Voloshinov, *una vasta zona de creatividad ideológica*. Cabe destacar en este concepto la presencia de dos aspectos relevantes: en primer lugar, la originalidad y, por ende, la diversidad que la creatividad implica; en segundo lugar, la conflictividad que diferentes ideologías provocan. Es por ello que Voloshinov define al signo como *la arena de la lucha de clases* (1992:49), arena en la que el proceso de significación y el de resignificación están impregnados de ideología y adquieren una fuerza única. De este modo, producto ideológico, signo e ideología se desarrollan en un vínculo vital. Los miembros del Círculo de Bajtín afirman que *todo lo ideológico posee una significación signica* y, en otras palabras, que *el carácter signico es la determinación general de todos los fenómenos ideológicos* (Voloshinov, 1992:33). Queda manifiesto, así, que todo signo es ideológico.

La importancia del signo en sí reside asimismo en el hecho de que, como realidad plurisignificativa de segundo grado, éste logra las relaciones entre las distintas esferas culturales. Cabe recordar que Bajtín destaca tres grandes esferas que conforman la cultura: la esfera ética, la artística y la científica. En el presente trabajo es la esfera artística la que se encuentra en discusión, particularmente la literatura, arte que según Bajtín constituye la forma privilegiada de expresión. Cada una de estas esferas de la cultura es independiente a causa de sus singularidades y especificidades. Sin embargo, también según el filósofo ruso, es la literatura la que se nutre de las otras esferas para constituirse finalmente como discurso que se relaciona tanto con otros discursos artísticos como con los no artísticos. La Profesora Pampa Arán agrega, en relación a la idea bajtiniana, que *el arte se nutre de todos los contenidos de la realidad (circundante) envueltos en las valoraciones sociales, políticas, morales: materia de su arquitectónica, donde el mismo tejido de la vida se representa como algo nuevo, bajo otra perspectiva* (Arán, 2006:77). De este modo, el signo creado en esta esfera, particularmente el signo literario, emerge singular por cuanto posee una cierta ideología y una forma material específica. Por ello, y por su capacidad discursiva, la literatura, la cual se transforma en una unidad indisoluble con la cultura, es un modo complejo de apropiación reevaluada de la realidad.

Finalmente, y en consideración del signo como forma expresiva de la cultura por excelencia, es relevante abordar la cuestión de la recepción. En relación con el acto cultural o producción signica, este trabajo destaca la relevancia de los procesos de significación y resignificación. Dichos procesos se ponen de manifiesto no sólo en la creación de signos, sino también en la interpretación de los mismos; se trata de una interpretación que re-crea y se apropia de la(s) realidad(es) en discusión. La recepción de un acto cultural conlleva a una (re)significación crítica del signo. Según Arán, es allí donde reside el aporte del análisis semiótico de Bajtín. Los fenómenos culturales son *parte de un sistema significativo material de grandes proporciones y de larga historia, cuyo sentido es reinterpretado a la luz de las transformaciones en el cuerpo social*. Al considerar no sólo la recepción en el mismo contexto de producción de la obra literaria, el proceso de interpretación se abre a otros contextos espaciales y temporales. El texto como signo es interpretado a la luz de otras ideologías y así entra en diálogo con otros textos. Los procesos de (re)significación superan toda frontera espacial y temporal y de esta forma el signo convive con otros signos.

Wuthering Heights es la única novela de Emily Brontë. Fue publicada por primera vez bajo el pseudónimo de Ellis Bell en 1847, casi un año antes de morir su autora. Su recepción inicial fue tibia en el mejor de los casos ya que, a pesar de haberse reconocido su originalidad y estructura innovadora, la extraña trama desconcertó a algunos críticos, quienes la desearon por burda, desagradable y alarmante. Ambientada en los sombríos y desolados páramos del paisaje yermo de Yorkshire, en el extremo norte de Inglaterra, la historia rompía por completo los cánones del “decoro” que la Inglaterra victoriana exigía a toda novela, tanto en el tema escogido como en la descripción de sus personajes. Precisamente, *Wuthering Heights* es la narración de una historia dramática y trágica. Comienza con la llegada del niño Heathcliff al hogar de los Earnshaw, el cual es traído por el padre de la familia desde Liverpool. Ignoramos de dónde ha salido esta criatura que pronto trastornará por completo la tranquila vida de su familia adoptiva como así también la de sus vecinos, los Linton. Es una historia de amor y venganza, de odio y locura, de vida y de muerte. Catherine Earnshaw y Heathcliff desarrollan una relación de dependencia mutua a lo largo de su vida, desde la infancia hasta más allá de la muerte. La libertad y naturaleza salvaje de Heathcliff no son lo más idóneo para una mujer que pretende ser respetable, y Catherine terminará casándose con el hijo de los Linton, Edgar, terrateniente y magistrado de la región. Éste le dará un hogar, Thrushcross Grange, estabilidad emocional y ascenso social. A lo largo de dos generaciones, cuyos nexos comunes serán Heathcliff y la observadora y narradora, Nelly Dean, descubrimos el pasado y el presente de los personajes, en versiones distintas de sí mismos. En resumen, *Wuthering Heights* es una novela arrebatadora y romántica, una venganza que se prolonga hasta el final y un amor que va más lejos todavía.

Wuthering Heights y sus protagonistas han sido objeto de todo tipo de interpretaciones y relecturas que, sin embargo, coinciden en situar a esta novela entre las más brillantes de todos los tiempos. La poderosa, y hosca figura del protagonista masculino domina *Wuthering Heights*. De hecho, Heathcliff ha pasado a la historia de la literatura como uno de los grandes personajes románticos atormentados por sus circunstancias. Esta novela es la obra de una mujer joven que extrajo la inspiración únicamente de sí misma. Emily Brontë nació en Thornton en 1818 y creció y murió en Haworth, Yorkshire, en 1848. Era la tercera hija de un párroco anglicano de origen irlandés. Excéntrico y cerrado, Patrick Brontë fue nombrado rector de Haworth, un pueblo situado en los páramos de Yorkshire al que desde entonces quedó ligada la familia. En su corta y solitaria vida, el genio de Emily Brontë se nutrió de la enorme biblioteca de la parroquia de su padre y la salvaje y desolada vegetación del lugar. El espíritu de la pequeña Emily comenzó a descubrir en el silencio y en las voces de aquella naturaleza, místicas y sobrenaturales correspondencias; a percibir en los grises acontecimientos de sus días, vibraciones metafísicas y demoníacas y a experimentar, en el verdadero corazón de la soledad y la melancolía, muchos éxtasis de alegría silvestre.

A pesar de su aparente aislamiento geográfico, según el crítico británico Matthew Beaumont, Emily Brontë era consciente de la contradicción estructural de la modernidad capitalista. Inmersa en un contexto político-económico social imperialista, la escritora observó que el progreso se lograba sólo a costa de una cierta regresión para la mayor parte de la gente trabajadora. Las industrias minera y del algodón todavía transformaban a Yorkshire en un campo convulsionado durante la década de 1840. En 1842 los manifestantes de la Huelga General [The General Strike] marchaban por las calles de Haworth para dar prueba de la práctica de explotación del capitalismo. Anteriormente, en 1837 y 1838, mientras Emily se desempeñaba como maestra en Law Hill, Halifax, había habido disturbios populares en los que se manifestaba la disconformidad de la clase trabajadora con la Ley de los Pobres, conocida en inglés como Poor Law. Winifred Gérin, conocida estudiosa de la vida de la familia Brontë, expresa que la vista desde la escuela donde Emily trabajaba, en parte alta de

la ciudad, generó una reacción singular en ella. La escritora visualizó una imagen blakeana (Blake-like) del conflicto entre el Cielo y el Infierno en el contraste producido entre la oscura masa agitada de abajo y la serena belleza de las colinas que la circundaban (Gérin, 1978:73).

La novela de Brontë es signo de la complejidad económica, política y social de la época. El conflicto es entre la cultura agraria del pequeño propietario o campesino quien cultiva su propia tierra y la cultura agraria capitalista del terrateniente, dueño de vastas extensiones de las tierras más fértiles de Inglaterra. Éste es el conflicto central que estructura las relaciones sociales en la novela y que se pone de manifiesto en la oposición y confrontación entre Wuthering Heights, hogar de la familia Earnshaw, y Thrushcross Grange, hogar de los Linton. Para Matthew Beaumont, Heathcliff es quien provee un foco para éste y otros conflictos puesto que su otredad resulta clave para comprender la manifestación de los conflictos de la época. Así, develar la verdadera identidad de Heathcliff ha sido una tarea principal para los críticos literarios o los escritores que no sólo han perseguido fines artísticos, sino también políticos y sociales. En la diversidad de interpretaciones *se asocia a Heathcliff con varias víctimas del colonialismo británico, desde los esclavos africanos descartados a los trabajadores irlandeses itinerantes*³. Merced a los contextos de interpretación Heathcliff ha adquirido significados que responden la comprensión de la novela del siglo XIX, y especialmente el entramado económico, político y social que construyen, a su vez, el entramado de la época. La recepción de *Cumbres Borrascosas* no permanece ajena a la apropiación que se hace del mundo, mirada que se hace desde el presente.

Desde el comienzo de la novela, Heathcliff es tratado como una mercancía humana, un artículo de propiedad. Es el Sr. Earnshaw quien en la novela describe cómo había encontrado al chiquito hambriento y sin hogar ni familia en las calles de Liverpool, por lo que había decidido recogerlo y traerlo a casa (Brontë, 1995:36-7). Se estima que en 1772 había quince mil esclavos negros en Inglaterra (Shyllon, 1974:121). La posesión de estos esclavos no fue proscripta oficialmente hasta 1834, cuando el Parlamento legisló en contra de la esclavitud en las colonias inglesas. Según Matthew Beaumont, existe una objetivación de Heathcliff que subraya el indicio de que él puede ser algún subproducto del comercio de esclavos británico, el que no fue abolido hasta 1808, varios años después de los acontecimientos más recientes a narrarse en la novela. El estatus de mercancía que tiene Heathcliff es reforzado en el capítulo siguiente, cuando el viejo Sr. Linton lo identifica como *esa extraña adquisición que su difunto vecino hizo durante su viaje a Liverpool* (Brontë, 1995:50). Inclusive, después de la muerte del Sr. Earnshaw, su hijo Hindley trata a Heathcliff como un esclavo, *ubicándolo junto a los criados y ordenándole que se dedique a las mismas tareas que de cultivo que efectuaban los otros servidores de la finca* (Brontë, 1995:46). Él puede estar obligado a trabajar tanto como cualquier otro criado de la finca, pero no lo hace por el pago. Hindley castiga a Heathcliff por su estatus de hombre libre, más bien como un miembro adoptivo de la familia que un simple trabajador, sometiéndolo secretamente a las condiciones de la esclavitud.

En 'Discurso Ocasional sobre el Problema del Negro' (1849) el filósofo inglés Thomas Carlyle expresa su oposición a la descolonización tras la emancipación de las Indias Occidentales convirtiéndolas en una *Irlanda Negra*, una colonia aún más objetable que *nuestra propia Irlanda blanca o cetrina, muriendo de hambre meretriciamente de época en época a causa de su "libertad" por Acto de Parlamento* (Carlyle, 2005:83-4). Con su críptica y aparentemente compuesta composición racial, Heathcliff, quien por supuesto podría estar genéticamente relacionado con los refugiados procedentes de la otra margen del Mar de Irlanda en la década de 1840, bien puede leerse como lo interpreta Matthew Beaumont: el representante premonitorio de esta Irlanda Negra.

Apropiándose del misterio sobre el origen del controvertido protagonista de *Wuthe-*

ring Heights, Terry Eagleton lo lee como claramente irlandés. *Heathcliff es un fragmento de la Hambruna*, asevera, y va en una suerte de huelga de hambre hacia el fin de su vida, como de hecho lo hace Catherine Earnshaw (Eagleton, 1995:11). Expone, asimismo, que en agosto de 1845, Branwell Brontë, hermano de Emily, hizo un viaje de Haworth a Liverpool. Fue en la víspera misma de la Gran Hambruna, y la ciudad pronto estuvo atestada de víctimas hambrientas. Hacia junio de 1847, aproximadamente trescientos mil irlandeses indigentes habían arribado al puerto. La biógrafa de Emily Brontë comenta que la imagen de esos irlandeses, especialmente la de los niños, fueron inolvidablemente descritas en el *London News Ilustrado* como *espantapájaros famélicos vestidos con unos pocos harapos y un crecimiento animal de sus cabellos negros que casi les tapaba las facciones* (Gérin, 1971:225-6). Sin duda, muchos de estos niños eran hablantes de irlandés. Unos pocos meses después de la visita de Branwell a Liverpool, Emily comenzó a escribir *Wuthering Heights*, cuyo protagonista masculino, Heathcliff, es recogido famélico de las calles de Liverpool por el viejo Sr. Earnshaw. Ya de regreso en su casa, el señor Earnshaw abre su abrigo para descubrir ante su familia *un niño sucio, harapiento, de cabello negro* que produce una especie de “balbuceo”, y quien más tarde será rotulado de diversas formas: bestia, salvaje, lunático y demonio. *Este pequeño Calibán*, observa Eagleton en su relectura de Heathcliff, *posee una naturaleza a la cual nunca se adherirá la educación; y eso es simplemente una forma inglesa de decir que es muy probable que él sea irlandés* (Eagleton, 1995:3).

El origen supuestamente salvaje de Heathcliff sirve para desnudar, por comparación, la brutalidad de su nuevo entorno civilizado. De hecho, *Wuthering Heights* devela la profunda hipocresía y la inherente brutalidad de la civilización burguesa. Según Beaumont, Emily Brontë demuestra que lo brutal, lo no civilizado, es una proyección fantástica estructural a la auto-identificación de la cultura civilizada y que, como tal, en última instancia es una reflexión de la propia identidad fracturada y problematizada de esta cultura. Esto puede observarse en la escena en la que Heathcliff describe cómo, cuando eran niños, él y Catherine son descubiertos espionando lo que ocurre en la lujosa sala de Thrushcross Grange, propiedad del terrateniente Edward Linton. Al ser atrapado, el niño es inmediatamente tratado como un criminal; sólo su aspecto físico es suficiente para ser tildado de ladrón. El magistrado se pregunta asimismo si *la sociedad no se vería librada de un verdadero pillo si lo ahorcaran antes de que volviese a pensar en delinquir* (Brontë, 1995:48).

El aspecto extraño del intruso aún da para más. Según concuerda toda la familia Linton, una vez que han inspeccionado a Heathcliff bajo la luz de la araña, el niño debe ser un gitano. *Se parece mucho al hijo de la gitana que robó mi faisancito domesticado. ¿Verdad, Edgar?*, dice Isabel a los demás (Brontë, 1995:50). Acto seguido, el personaje es arrastrado con violencia hasta el jardín, mientras que Catherine Earnshaw es tratada como una dama. En relación a este hecho, la crítica inglesa Susan Meyer ha observado que *escudriñado con anteojos y declarado un espécimen de alguna rara especie animal, Heathcliff es sometido a la potente mirada de la arrogancia racial que deriva del imperialismo británico* (Meyer, 1996:97). Cuando Catherine regresa a Cumbres Borrascosas, Nelly Dean cuenta que, sus dedos *lucían admirablemente blancos y delicados; se notaba que no había hecho ninguna tarea ni había salido de la casa*. Catherine, por su parte, observando a Heathcliff le recrimina *¡Uy, qué negro estás y qué cara de malo tienes! [...] estás tan sucio..!. Examinó los dedos negros que tenía entre los suyos, agrega Nelly, y luego se miró el vestido, temiendo que ese contacto lo hubiese manchado* (Brontë, 1995:57-8). Esta es la huella digital incontrovertible que identifica su estatus de peón, por una parte, y de extranjero no-europeo, por la otra –dos roles que son representados en la imagen del esclavo que ronda la biografía inicial del personaje.

Otro elemento clave en la interpretación de la identidad de Heathcliff es su lenguaje, violentamente vital y creativo, especialmente en su referencia a Hindley Earnshaw, herma-

no de Catherine y propietario de Wuthering Heights tras la muerte de su padre. El lenguaje de Heathcliff sugiere las inversiones sociales representadas por las rebeliones de esclavos a comienzos del siglo XIX. Su colorida fantasía de borrar, a través del lenguaje, la vida de sus perseguidores principales es maravillosamente creativa en su evocación de toda una cultura de sacrificio humano ritual. Dirigiéndose a Nelly, criada de los Earnshaw, le dice que *no cambiaría la vida que hace Edgar Linton en Thrushcross Grange por la que [hace él allí], ni aunque [le] dieran la satisfacción de poder arrojar a Joseph desde lo alto del tejado y de pintar la fachada de la casa con la sangre de Hindley* (Brontë, 1995:54). Su evocación de toda una cultura de sacrificio humano ritual casi asciende a una secreta celebración romántica de salvajismo, de la barbarie, por parte de la misma Emily Brontë. Según interpreta Beaumont, en una metáfora perfectamente casual, *la hipérbole de un aparentemente descuidado cliché no pensado, adquiere un aspecto francamente sociopático* (Beaumont, 2004:141). El crítico observa que el odio personal de Heathcliff hacia sus perseguidores es una medida de su resentimiento, el que puede estar basado tanto en un análisis de clases rudimentario como en una mera antipatía social. La “condición” misma de Edgar Linton, a la que Heathcliff parece estar aludiendo, está fundada en el sacrificio, en las vidas de los trabajadores y aún esclavos, y en el valor de cambio que su trabajo ha generado para la burguesía agraria.

Tanto en la interpretación de Eagleton como la de Beaumont, Heathcliff es el signo de la lucha. La interpretación comprende la opresión, el abuso, la indigencia. En el personaje se personifica el oprimido por las fuerzas imperialistas británicas. Sin embargo, Heathcliff también podría ser un gitano de Europa oriental, o como Bertha Mason en *Jane Eyre*, un criollo (Creole), o cualquier otro extranjero. Es difícil saber cuán negro es Heathcliff o, más bien, cuánto de su negrura es pigmentación y cuánto de ella suciedad y hiel. Desde distintos rincones del imperio británico del siglo XIX se elabora una permanente construcción de la identidad del personaje. El reclamo de una nacionalidad o una etnia específica responde a una determinada identificación que conecta la otredad de Heathcliff con el lector en un contexto histórico particular, y una interpretación marcada por la dimensión cultural. El redescubrimiento y la revalorización de la historia de amor narrada por Emily Brontë posicionan a Wuthering Heights como signo, en el sentido bajtiniano, de la cultura inglesa del siglo XIX victoriano.

Notas

1. PPI 2012-14, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dirigido por la Prof. Martha Renée Navarro, Ph.D. (ABD) in English.
2. *Cumbres Borrascosas* es el título de la novela traducida al español. Título original en inglés: *Wuthering Heights*. En este trabajo se utilizan los nombres propios originales en inglés (título, personajes, lugares, por ejemplo) a los fines de unificar el uso diverso que de ellos se hace en las tres versiones de la novela y la bibliografía crítica consultada. Para la traducción de las citas de la novela se consultaron, comparativamente, dos versiones en español (1974 y 2008). Para una traducción más efectiva del texto de las citas en inglés se optó por incluir la traducción personal de las autoras en todo el trabajo.
3. Las traducciones al español de los textos críticos en inglés pertenecen a las autoras, quienes asumen total responsabilidad por su veracidad.

Referencias Bibliográficas

- ARÁN, P. (comp) 2006 *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Ferreyra Editor, Córdoba.
- BEAUMONT, M. 2004 Heathcliff's Great Hunger: The Cannibal Other in Wuthering Heights. *Journal of Victorian Culture* 9: 137-63.

- BRONTË, E. 1974 *Cumbres Borrascosas*. Editorial Bruguera, España.
- BRONTË, E. 2008 *Cumbres Borrascosas*. Trad. al español por Juan Izquierdo. Gradifico, Buenos Aires.
- BRONTË, E. 1995 *Wuthering Heights*. Penguin, Hamondsworth (England).
- CARLYLE, T. 2005 Occasional Discourse on the Nigger Question (1849). En Kerry, P. (Ed.) *Literature and Belief*, Special Issue on Thomas Carlyle 25.1-2. Fairleigh Dickinson, University Press, Madison.
- EAGLETON, T. 1995 *Heathcliff and the Great Hunger: Studies in Irish Culture*. Verso, London.
- GÉRIN, W. 1971 *Emily Brontë: A Biography*. Oxford University Press, Oxford.
- GREEN, E. 1987 The Great Famine 1845-1850. En Moody, T. And F. Martin (Eds.) *The Course of Irish History*. Cork, Ireland.
- MEYER, S. 1996 *Imperialism at Home: Race and Victorian Women's Fiction*. Cornell University Press, Ithaca.
- SHYLLON, F. 1974 *Black Slaves in Britain*. Oxford University Press, Oxford.
- VOLOSHINOV, V. 1992 *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid.

BASES MATERIALES DEL CONFLICTO INTERCULTURAL:

UN ANÁLISIS DESDE MARX. CASO PRÁCTICO: COMUNIDAD INDÍGENA DEL RESGUARDO DE PURACÉ, CAUCA, COLOMBIA

*Jhonnathan Alexander Zambrano Hurtado y
Sandra Milena Tintinago Ausecha*

Universidad del Cauca, Colombia. Investigadores Pensamiento Económico Sociedad y Cultura
Grupo de investigación en Ciencias Contables Económicas y Administrativas (GICEA)
zambranojazu@gmail.com; sandratintinago09@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo hace parte de la preocupación establecida alrededor del conflicto acaecido en la zona alta del resguardo de Puracé, Cauca, Colombia. La intención se estructura alrededor de la defensa de los derechos indígenas, pero también de su rol en la división social del trabajo, y cómo ésta ha condicionado la forma de producir, y por ende también, el imaginario que se apoya en este sustento material. La intención es brindar argumentos para el re-direccionamiento de las críticas del Estado (no hacia la comunidad), sino contra el modo nacional de producción capitalista.

CONTEXTO INTERCULTURAL DE ANÁLISIS

La intención noble de dar un lugar al Otro, no se puede ubicar en el análisis extasiado del grupo, sino en la comprensión de su configuración. Esto es, muchas veces se puede cometer el error de realizar una “focalización excesiva sobre las características específicas” permitiendo “cierto exotismo así como episodios de culturalismo, a través de una sobre valoración de las diferencias culturales” (Abdallah, s/f p3). De lo que se trata, en realidad, es de comprender “las culturas [que] son cada vez más cambiantes, lábiles, atigradas y alveolares” (Ibíd., p. 5) a partir del desenvolvimiento de su propias características.

El enfoque intercultural permite ello, pues en él se representa a “la cultura como acto y no (...) como objeto” (Ibíd., p. 8). Esto nos permite, integrar al análisis de la cultura, también el de la diversidad, universalidad y práctica. El primer elemento, hace referencia al aprender a ver, escuchar, estar atento al otro, a su reconocimiento y experiencia de existencia, una experiencia que se adquiere y trabaja. La universalidad, es el desmonte del instrumentalismo, el cual había reducido la realidad a un conglomerado de unidades, con el objetivo de hacer prescindir de una filosofía. Finalmente, la práctica hace parte de un análisis que pone menos acento sobre la forma y la cultura, para dar más importancia al sujeto que actúa e interactúa. Es por esto, que el análisis se estructura alrededor de estos tres ejes de la interculturalidad.

En primera instancia, “no se puede comprender al Otro fuera de la comunicación y de un intercambio” (Ibíd., p. 4). Es decir, como los ámbitos de interacción entre culturas, se dan en el desenvolvimiento de su propio intercambio, es sólo estableciendo lazos como comienza analizándose la situación intercultural.

Para el caso práctico, de un lado tenemos a la institución estatal, la cual establece “la conservación de toda diversidad biológica y cultural, además de los servicios ambientales que presta, [como] la misión del Parque Nacional Natural Puracé [PNNP]”¹. Y del otro, está la comunidad indígena de los coconucos, la cual también ha mostrado su carácter de cuidado y conservación de la naturaleza: en las movilizaciones organizadas alrededor de la deforestación y contaminación de la mina de azufre en los años 50 (Garcés, C., et. Al. . 2010:80), la administración de recursos en las aguas termales, y el derecho sobre los territorios ancestrales en las áreas de traslape². A continuación, el análisis de sus características, como forma de comprender las relaciones con el ámbito material de creación de la existencia.

CARACTERIZACIÓN DE LOS AGENTES QUE ENTRAN EN CONFLICTO: UN ANÁLISIS ECONÓMICO DE SUS PRÁCTICAS CULTURALES

Un primer punto de encuentro, en cuanto trabajo conjunto, lo establece la institución estatal alrededor de los ejes temáticos de conservación. Uno de ellos, es precisamente el respeto por lugares ancestrales, los cuales a su vez es menester proteger. Están por ejemplo los siguientes valores culturales:

Camino Nacional, Camino de los Marranos, lagunas de San Rafael, lagunillas, El Buey, complejo lagunar de Valencia y La Magdalena; volcanes Puracé y Sotará, páramos, áreas sagradas indígenas de los resguardos de Puracé, Río Blanco y Paletará (sitios de purificación, abastecedores de plantas medicinales, lugares de bautizo), especies como el cóndor, oso de anteojos y armadillo. Los criterios utilizados fueron: sitios asociados a la cosmovisión indígena local, sitio asociado a la identidad indígena o campesina y sitios históricos³.

Es observable, entonces, el carácter secundario de Parques. Al proteger la polisémica realidad del indígena, se permite proteger el lugar físico que ha sido revestido de significado. Por lo cual, permite que continúe existiendo la relación imaginada, y en cuanto tal, la materialidad específica del trabajo humano que le da origen. Veamos para comprender ello, las palabras de Marx:

Sólo por el despliegue objetivo de la riqueza del ser humano, la riqueza de los sentidos humanos subjetivos, (un oído musical, un ojo sensible a la belleza de las formas, en una palabra, los sentidos capaces de goces humanos), deviene en sentidos que se manifiestan como formas del ser humano; y, o son desarrollados o son producidos. Porque no son sólo los cinco sentidos, son además los sentidos llamados espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc...), en una palabra, el sentido humano, el carácter humano de los sentidos, que no se forma más que por la existencia de un objeto, por la naturaleza devenida humana. La formación de los cinco sentidos es el trabajo de toda la historia del mundo hasta este día (Marx, C. s.f./1844:79).

Así, los sentidos específicamente manifestados del indígena, en cuanto a su espíritu, se forman por la existencia del elemento natural, adicional al trabajo de la historia de la comunidad hasta el día de hoy. Se trata entonces de dos componentes básicos fundidos, a través, de un fenómeno histórico. Por esto, cuando se establece como eje temático de conservación sitios de cosmovisión, identidad e historia, se logra mantener el sentido espiritual y el trabajo que le sustenta.

Es por esto, que al establecer jurisdicción sobre lugares específicos, la protección del ele-

mento natural implica también el del imaginario que reposa sobre ellos. Pareciera fácil por tanto, establecer un eje que incluya la colaboración de la comunidad en la protección de sus propios lugares tradicionales. Sin embargo, la conservación no establece elemento alguno al desenvolvimiento histórico, pero sí en cambio elabora un lastre por sobre las relaciones sociales que protege.

Hay que partir aquí del hecho, que la relación entre el ser humano y los objetos es siempre cambiante: como “la apropiación de la realidad humana, la manera de comportarse ante el objeto, es [a la vez], la manifestación de la realidad humana” (Ibíd., p. 77). Así, los cambios sobre esta expresión, están dados por las variaciones del objeto, o de su relación e apropiación. Como ninguno de estos elementos causales puede darse como fijo, es claro, que la manifestación de la realidad humana no puede ser nunca estática, sea esta “tradicción” o “elemento ancestral”.

Es por esto, que la institución al no basarse en el conocimiento del fenómeno ancestral, sino en su intervención, es incapaz de comprender la naturaleza cambiante de éste. Y tal hecho, viene dado por las características de su intrusión contenidas en la misión que le define: “Conservar la diversidad biológica y eco-sistémica, proveer y mantener bienes y servicios ambientales, proteger el patrimonio cultural, y el hábitat natural donde se desarrollan las culturas tradicionales como parte del Patrimonio Nacional y aportar al desarrollo humano sostenible”⁴. El móvil de la institución, es en esencia proteger lo que se ha ido destruyendo por la forma económica nacional de producir. Parques nace así de la necesidad de dar un lugar a ese Otro que está siendo golpeado in situ.

Si comprendemos, la intervención institucional de esta manera, podremos comprender su carácter intercultural. Esto es, como “*la organización social y el Estado brotan constantemente del proceso de vida de determinados individuos; pero de estos individuos, no como puedan presentarse ante la imaginación propia o ajena, sino tal y como realmente son (...) tal y como desarrollan sus actividades bajo determinados límites, premisas y condiciones materiales, independientes de su voluntad*” (Marx, C. y F. Engels. 1974:75). Por eso, el Estado sólo puede actuar bajo las limitantes del sistema de vida que le ha creado. Y como, el modo de producción está dado por relaciones capitalistas de explotación sólo en tal ámbito pueden expresarse. Resumiendo, el argumento establecido es el siguiente: la intervención en favor de ese Otro que está siendo dañado por el sistema económico, se establece (por parte de Parques), como forma de mantener la situación de *relaciones sociales nocivas del medio socio-natural*, y además de ello *al objeto afectado*. Un control de daños, que se realiza sin atender el carácter dinámico de los fenómenos culturales protegidos.

Ahora bien, es menester ya vistas las características de la intervención estatal a través del fomento de su propio sistema económico, comprender los ámbitos del trabajo de la comunidad que sustenta sus prácticas ancestrales. Observemos la idea sobre los imaginarios, explicada por Marx refiriéndose al arte griego:

La concepción de la naturaleza y de las relaciones sociales que hay en el fondo de la imaginación griega y, en consecuencia, del (arte) griego, ¿es compatible con los oficios automáticos, los ferrocarriles, las vías férreas y el telégrafo eléctrico? ¿Qué son Vulcano ante Roberts y Cía., Júpiter ante el pararrayos, y Hermes ante el crédito mobiliario? Toda mitología somete, domina y moldea las fuerzas de la naturaleza en la imaginación y por la imaginación: pero desaparece en cuanto se llega a dominarlas realmente (Marx, C. 1989: 153).

De esta primera aproximación, podemos rescatar una idea central en la referencia: el arte está ligado a “ciertas formas del desarrollo social” (Ibíd., p. 153). No es posible enton-

ces observar los imaginarios por fuera de estas fases de crecimiento. Sin embargo, es una pequeña aproximación, Marx dirá que el desarrollo del arte puede seguir fascinando por muchas eras más, o aún más, que es capaz de tener grandes saltos cualitativos aun cuando la sociedad sea un entramado de explotación. Así, entonces, ¿cómo observar el carácter de cosmovisión de la comunidad indígena? Su análisis incluye una compleja red de elementos materiales y prácticas ancestrales que dependen de los tiempos de trabajo. Pero antes de pasar de lleno a analizar tal realidad, primero es menester citar su riqueza cualitativa:

Los Coconucos organizan su pensamiento con base en el sistema de concepción según el cual todas las manifestaciones sociales y naturales tienen a mantener e intercambiar un grado de fuerza llamada 'calor' o 'espíritu' (...) los animales domésticos, 'creados por Dios' y los animales silvestres 'creados por el diablo'. Para la caza de los animales silvestres hay restricciones y cuidados que de no cumplirse se produce la enfermedad conocida como 'mal viento' (...) también hay plantas 'sin propiedades' [que] tienen mayor uso en la vida cotidiana, sirviendo como comestibles, forrajeras, maderables y para leña. Las plantas 'con propiedades' son utilizadas en rituales y medicina tradicional (...)

En el territorio se diferencian las áreas socializadas de las silvestres. Las primeras son las de mayor presencia y actividad humana como la vivienda, la huerta, los potreros y el pueblo. Estos lugares son considerados 'amanzados'; es decir, que dada la continua presencia del hombre, han perdido su carácter espiritual (...) Las áreas silvestres son consideradas 'frías', sin la presencia de sal, con el carácter de 'bravas' y relacionadas con seres espirituales de poder ambiguo y causantes de

enfermedades tales como el 'susto' y el 'mal viento'. El carácter 'bravo' está asociado principalmente con las partes altas de Los Andes: páramos, volcanes y lagunas. Hace referencia a su capacidad de cubrirse de nubes y provocar tormentas o 'paramear' (lluvia menuda) cuando a su entorno entran personas desconocidas o que hacen ruido.

En Coconuco la morada del duende está conformada por las peñas y montañas, el sitio de 'jucas' o capataz (simbolizado como el diablo católico) en el páramo; la 'pantasma negra es asociada con una nube negra y baja que aparece en los días claros (...) En Puracé se dice que el diablo habita en el volcán Puracé y a ambos se les atribuyen las mismas características: el diablo es negro y de ojos rojos, el volcán es negro por fuera y con fuego por dentro (...) la 'madre agua también conocida como 'andulvio', aparece en las lagunas como una mujer bonita o como una culebra de ojos bonitos; es considerada la protectora de los peces y puede otorgar suerte, pero si se enoja este espíritu, la persona 'puede quedar encantada allí para siempre'. La 'madremonte' o 'soledad de monte' es considerada la dueña de la flora no domesticada y en tal condición puede otorgar o no, a los hombres las plantas medicinales silvestres; al arco iris pertenecen los musgos y las llamas de agua (Garces, et. Al. 2010:15).

De toda esta visión acerca del entorno, podemos establecer la base de la mitología, "es decir, la naturaleza y las formas sociales moldeadas ya de una manera inconscientemente artística por la fantasía popular" (Marx, C. 1989:153). El punto es que la forma *específica* del imaginario, está dada por las formas concretas de interacción con el entorno, mientras el ámbito *abstracto* de la cosmovisión se interrelaciona con las dinámicas materiales. Así, en-

tonces, concretamente para el caso estudiado, podemos dar un lugar al espacio *abstracto* de la cosmovisión indígena en el modo de producción en el cual se encuentra viviendo.

Parecería a primera vista, lejano el concepto de cosmovisión y de sistema económico, pero “si no se considera la producción material misma bajo su forma histórica específica, es imposible captar las características de la producción intelectual que le corresponde, ni sus reacciones recíprocas” (Ibíd., p. 24). Una primera mirada rápida a los patrones del imaginario, nos permite analizar un reflejo humano de sentimientos en los elementos naturales. Hay espíritus en los volcanes, las peñas, lagunas, en la flora no domesticada, vientos, lluvia. El medio agroecológico, con conciencia de acción, e impartidor de bonanzas y castigos.

Implica el reconocimiento de un Otro natural, que a pesar no ser explícito, la tradición comunal cuenta que existe y que vive entre nosotros, dándonos la vida, potenciándola o corrigiéndola. Es un espacio que se conserva en la tradición, y pervive en la curiosidad y la intriga, de un medio natural hermoso, magnificante, que lo cubre todo, proporciona un equilibrio, y a la vez ofrece el atractivo del misterio. Es el alma indígena fascinada por la belleza del mundo natural.

Las más bellas relaciones con el medio natural, no implican, sin embargo, ningún sentido para quienes expresan una distinta comprensión de la naturaleza: la concepción del mundo “no es objeto para él [la persona ajena], porque mi objeto no puede ser más que la manifestación de una de las fuerzas de mi ser” (Marx, C. s.f./1844:79). Las fuerzas del ser, a su vez son disposiciones subjetivas para sí, esto es, desarrollo de un sentido humano correspondiente, que permita la *sensación comprensiva*, “el carácter humano de los sentidos” (Ibíd., p. 79.). Así, frente a ciertos elementos naturales se ha desarrollado la esencia misma de su comprensión respectiva, y sólo entonces el sentido práctico de la cosmovisión se hace auténticamente social.

DINÁMICAS DEL CONFLICTO INTERCULTURAL

Cuando Parques Naturales establece la necesidad de conservación ambiental y cultural, las personas de hecho ya cuidan sus propios elementos culturales por medio de sus tiempos de trabajo. Esto es, tanto la fascinación y el respeto al medio natural según patrones ancestrales del indígena, son contrarios al impulso instrumental del capitalismo, y por ello, necesitan de un espacio de vida alejado de las dinámicas del trabajo. Dinámicas a las cuales Marx llamó *tiempo libre*, un elemento de crecimiento personal, que incluye tanto tiempo de trabajo intelectual como trabajo del productor para sí mismo y su comunidad, es decir, espacios de vida por fuera de los cultivos agrícolas comerciales. Este espacio de vida es:

(...) el tiempo para el pleno desarrollo de la persona, que a su vez, reacciona de nuevo en la fuerza productiva del trabajo como su más grande poder productivo (...) El tiempo libre -que es tanto tiempo de inactividad, y tiempo para una actividad superior- ha transformado naturalmente a su poseedor en sujetos diferentes, y él entonces entra al proceso directo de producción como un sujeto diferente. Su proceso es, entonces, tanto disciplina, en lo que respecta al ser humano en el proceso de llegar a ser; y, al mismo tiempo, práctica, la ciencia experimental, materialmente creativa y científicamente objetivante, en cuanto ser humano que se ha transformado, en cuya cabeza existe el conocimiento acumulado de la sociedad (Marx, C. 2006a/1857-1858:236)

Esta conservación popular del medio ambiente y la cultura ancestral, los indígenas lo han realizado a través de la lucha que mantienen con los embates capitalistas por conser-

var lo propio. Sin embargo, lo que sí hay que reconocer, es que lo autóctono no es siempre sinónimo de relaciones positivas con su medio. Así, por ejemplo, ciertas prácticas si bien pueden establecerse como elementos a rescatar, también pueden hacerlo como acciones que amenazan a toda una especie natural, observemos la siguiente tabla que denota el carácter destructivo de algunas acciones dadas por las prácticas tradicionales:

| Objeto de conservación | Función | Clase de uso | Tipo de uso | Actor beneficiado |
|--|-----------------------|---------------------------------------|--|---|
| <i>Droaetus isidori</i> Águila Crestada, Guaman) | Cultural | Ornamental | Trofeo (amenaza aves corral) | Comunidad |
| <i>Anas georgica</i> pato pico de oro) | Económica | Comercio | Carne, Alimento | Cazadores |
| <i>Fulthur griphus</i> Condor) | Cultural | Mágico Religioso | Trofeo (amenaza aves corral) | Cazadores |
| <i>Bolborhynchus ferrugineifrons</i> Perico de los nevados) | Cultural Económico | Esparcimiento Comercio | Mascota Venta animal vivo | Comunidad Traficantes |
| <i>Aburria aburri</i> pava negra) | Cultural | Esparcimiento | Mascota | Comunidad |
| <i>Dgnorhynchus icterotis</i> loro orejiamarillo) | Cultural Económico | Esparcimiento Comercio | Mascota Venta animal vivo | Comunidad Traficantes especies de |
| <i>Sarkidiornis melanotos</i> Pato Brasileño) | Cultural | Ornamental | Trofeo | Cazadores |
| <i>Dodonthoporus hyperythrus</i> Perdiz Colorada) | Cultural | Esparcimiento | Mascota | Comunidad |
| <i>Tapalopsittaca amazonina</i> Cotorra montañera) | Cultural Económico | Esparcimiento Comercio | Mascota Venta animal vivo | Comunidad Traficantes especies de |
| <i>Mazama americana</i> venado soche) | Económico | Comercio | Carne-alimento | Cazadores |
| <i>Mazama rufina</i> venado rojo) | Económico Cultural | Comercio Elaboración utensilios | Carne-alimento Herramientas (caucheras, patas) | Caza Cazadores |
| <i>Puma concolor</i> león de montaña) | Económico Cultural | Ornamentación Comercio | Trofeo (amenaza) Venta de piel | Comunidad cazadores |
| <i>Pudu mephistophilus</i> venado conejo) | Cultural | Ornamental | Trofeo | Cazadores |
| <i>Ferpailurus yagovaroudi</i> gato pardo) | Económico | Ornamental | Venta piel | Cazadores |
| <i>Ferpailurus tigrina</i> tigrillo gallinero) | Económico | Ornamental | Trofeo (amenaza) | Comunidad |
| <i>Choloepus hoffmani</i> oso perezoso) | Económico | Económico | Carne-alimento | Cazadores |
| <i>Lontra longicaudis</i> nutria) | Económico Cultural | Comercio Religioso | Mágico Chamanismo, cascos, cosmovisión, buena suerte | Médicos tradicionales |
| <i>Vasua nasua</i> cusumbo) | Económico Cultural | Comercio Religioso | Mágico Venta piel protección, prevención maleficio | Médicos tradicionales Cazadores |
| <i>Tapirus pinchaque</i> danta) | Cultural | Comercio Religioso | Mágico Chamanismo, cascos, cosmovisión, buena suerte, carne | Médicos tradicionales Cazadores |
| <i>Tremarctos ornatus</i> oso de anteojos) | Cultural | Comercio Religioso | Mágico Chamanismo, cascos, cosmovisión | Médicos tradicionales Cazadores |

Cuadro 1. Cosmovisión indígena de las especies objeto de conservación. Fuente: Parques Nacional Natural Puracé.

Podemos observar funciones tanto de índole económico como cultural. El primero hace parte de la mercantilización acaecida sobre animales y árboles, y representa una expresión directa del carácter de instrumentalización de la naturaleza dada por las relaciones capitalistas de producción. El ámbito que nos interesa de lleno es el segundo: el rol cultural de los objetos de conservación.

Si ciertas prácticas dañan el medio natural, es claro que ellas deben abolirse. En tal hecho, es que la institución estatal ha actuado, quedando en el lugar de la “práctica que daña”, un espacio a re-significar. Es aquí donde se observan los primeros elementos del choque intercultural: lo que ya está establecido, se cambia, tanto en su práctica como en su concepción, para dar un nuevo concepto, no desde el miedo, la divinidad o los demonios, sino alrededor de un único elemento, que es el de la razón. Aquí la razón asesina la tradición que ha luchado por vivir.

Así, cuando se argumenta acerca de las especies a proteger, se pone en el lugar de la práctica equivocada, una restricción directa dada desde el exterior de la comunidad. La enseñanza que brinda Parques Naturales no se basa en un fin de transformación de la base material en la que se ubica la cultura, sino en la cancelación simple de los aspectos que afectan al entorno natural, sin observar su significación. Así, la institución se equivoca porque

restringe, según lo que considera correcto desde la idea de desarrollo sostenible *capitalista*, cuando en realidad las prácticas son buenas o malas, no por el modo de producción nacional y sus problemas, sino según los argumentos de la realidad comunal.

Con ánimo de ser un poco más claros, pongamos el siguiente ejemplo: talar árboles en vía de extinción es una mala práctica, no porque al hacerlo se atente contra el concepto científico del desarrollo capitalista en armonía con la naturaleza (argumento de Parques), sino porque en la relación de vida que tiene la comunidad con los ciclos naturales, tal práctica es un punto negativo en cuanto proyecto comunal de existencia. Esto es lo vemos fácilmente, cuando los indígenas establecen pautas de conservación de cuidado del entorno y recursos, rechazando así la presencia de Parques Naturales, pero incluyendo sus imperativos de conservación consciente.

Hagamos algunas notaciones interesantes a este respecto. La *comunidad* misma, en este caso específico, expresa el principio intercultural: la influencia de esta cultura exterior, predispone como queriendo enseñar, las limitantes de la producción capitalista con sus propios argumentos, es decir, según las teorías que surgen de su propio seno problemático (y no de acuerdo a la realidad comunal del indígena). No se está diciendo, que los conceptos surgidos del seno de la investigación científica, sean incorrectos, sino que son *inadecuados*. Al imponer los conceptos a una cultura, no está enseñando el alcance de todo el concepto principal, sino que en cambio, se incorporan sus pautas generales los cuales la cultura integra a su sentido práctico.

Es por esto, que desde la comunidad, para poder comprender y enfrentar los conceptos ajenos, es necesario, conocer el propio modo de producir. La comunidad indígena al conocer sus propios condicionamientos, y la división de los tiempos de su trabajo logra comprender las dinámicas de su tradición. Así, por ejemplo, el concepto de propiedad del ganado bovino, acompañado de las plantas utilizadas igualmente por tal concepto, hacen parte de las consideraciones culturales de trofeo, carpintería, caza o mascota de las especies silvestres. Es el impulso de “hacer mío” y de significar tal operación, el cual encuentra su sustento por la categoría social de la propiedad del capitalismo.

Si bien no podemos establecer, que tales prácticas culturales nacen con el modo de producción capitalista, sí podemos establecer el nexo de supervivencia de las primeras a partir del segundo. Luego, su relación actual permite plantear como principio, que la comprensión económica dominante de la naturaleza y todo su entorno, influencia a su vez, la reproducción de ciertas prácticas, a la vez que otras las elimina. Y es en este punto, en donde encontramos finalmente el punto de re-direccionamiento de las críticas hechas a la comunidad, para hallar como responsable al propio sistema dominante.

Todo el esquema, finalmente queda así: la realidad capitalista condiciona tanto la existencia de la institución de conservación, como las prácticas ecológicas o no de la comunidad. En la primera, es el impulso económico dañando los recursos del país, lo que promueve su protección; en la segunda, es la transformación de las prácticas ancestrales en elementos de escape a través del tiempo libre, adicional, a criterios sobre qué prácticas sobreviven y cuáles no, lo que establece su condicionamiento.

CONCLUSIONES

Ha sido la perspectiva intercultural, la cual nos ha permitido comprender las bases materiales del conflicto entre Parques y la comunidad indígena. En cuanto a la diversidad, se ha podido establecer el carácter ambiguo de la institución de conservación, y el de la

comunidad. El uno, posee un argumento sólido acerca del efecto en el medio natural de ciertas actividades antrópicas, pero no así, los argumentos reales de la comunidad para influenciarla; por su parte, la gente establece a través de su forma de producir, los tiempos de trabajo, donde algunas de las prácticas defendidas pueden ser anti-ecológicas. El carácter universal juega, un rol fundamental en la comprensión de este conflicto: no se trata de dos agentes en un espacio vacío, sino de dos elementos sociales, enfrentados por la lógica de su relacionamiento con las categorías económicas dominantes.

Finalmente, la práctica es parte inherente del análisis marxista, y es en este punto donde se puede colocar una primera aproximación como propuesta de cambio de la realidad intercultural. Es claro, que mediante ciertas restricciones dadas por Parques Naturales, o la misma autoridad del resguardo, se pueden cambiar las acciones antiecológicas. No obstante, el asunto de la interacción adecuada con el medio ambiente, va más allá de las prohibiciones, incluye cambios de la causa de tal manifestación. Esto es así, porque la norma sólo exhibe una orden política, más no así, un sustento para tal mandato. Por ello, integrar el concepto según propios argumentos de la comunidad, es la primera parte, la segunda, es hacer que tal argumento se transforme a sí mismo, en una nueva *praxis* productiva.

Comprendemos, por tanto, que al transformar la forma como concebimos los tiempos de trabajo, y la reducción de la prioridad del tiempo directo de producción comercial, podemos por ejemplo, empezar a estructurar nuevas categorías de relaciones solidarias con el medio, que nos ayuden a comprender que lo que hagamos en “los territorios mansos” (o cultivables) es equivalente a lo que se haga en los salvajes. Esto es, la comprensión que no hay diferenciación explícita, sólo un medio natural que no puede ser concebido ni tanto en el exterior ni como práctica cotidiana, con un carácter instrumental.

Notas

1. Parque Nacional Natural Puracé [PNNP]. 2004. Plan de manejo Parque Nacional Natural Puracé. Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Recuperado el día 15 de mayo del 2013 de la página web: www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/.../ParquePurace.pdf, p. 15.
2. III congreso interno del resguardo indígena de Puracé. 2012. Mandato del III congreso: Vereda Chichiguara noviembre 8, 9, 10 y 11 de 2012. Puracé, Cauca.
3. Parque Nacional Natural Puracé [PNNP]. Plan de manejo Parque Nacional Natural Puracé, p. 112.
4. PNNC. 2009. Misión. Ministerios de ambiente y desarrollo sostenible. Recuperado el día 11 de noviembre del 2013 de la página web: <http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/php/decide.php?patron=01.0>, p. 1

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH, P. s.f. Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Asociación Bernard Grégory. Recuperado el día 12 septiembre del 2013 de la página web: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/preteille_espanol.pdf
- GARCÉS, C., C. CERÓN, M. DOUMIER, & C. ZAMBRANO. 2010. Geografía humana de Colombia, región andina central (Tomo IV, Volumen I). Bogotá, Instituto colombiano de cultura hispánica. Recuperado el día 15 de junio del 2012 de la página web del Banco de la República: <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/geografia/geohum4/indice.htm>
- III CONGRESO INTERNO DEL RESGUARDO INDÍGENA DE PURACÉ. 2012. Mandato del III con-

- greso: Vereda Chichiguara noviembre 8, 9, 10 y 11 de 2012. Puracé, Cauca.
- MARX, C. y F. ENGELS. 1974. La ideología alemana (5ta Ed.). Wenceslao Roces (Trad.) Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- MARX, C. 1989. Contribución a la crítica de la economía política. Kuznetsov M. (Trad.). Editorial progreso. Recuperado el día 12 abril del 2012 de la página web: http://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/contribucion_a_la_critica_de_la_economia_politica.pdf
- MARX, C. 2006a/1857-1858. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: Grundrisse (Vol. II) (décimo tercera Ed.). México, Siglo XXI Editores
- MARX, C. s.f./1844. Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. Recuperado el día 10 de mayo del 2013 de la página web: <http://es.scribd.com/doc/164975064/Manuscritos-MARX>
- PARQUE NACIONAL NATURAL PURACÉ [PNNP]. Plan de manejo Parque Nacional Natural Puracé. Ministerio de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Recuperado el día 15 de mayo del 2013 de la página web: www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/.../Parque-Purace.pd
- PARQUES NACIONALES NATURALES DE COLOMBIA [PNNC]. 2009. Misión. Ministerios de ambiente y desarrollo sostenible. Recuperado el día 11 de noviembre del 2013 de la página web: <http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/php/decide.php?patron=01.04>

SUJETOS NÓMADES

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA HISTORIA DE VIDA DE UNA MIGRANTE BOLIVIANA EN RÍO CUARTO

Romina Núñez Ozan

Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria, Departamento de Historia,
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto
rominaozan@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

Las migraciones internacionales no son fenómenos autónomos, con una lógica propia e independiente, sino que están íntimamente conectadas con procesos históricos, económicos, sociales y políticos de alcance global.

En este sentido, en la Argentina y en Río Cuarto, la afluencia de migrantes bolivianos en las últimas décadas ha sido una muestra de estas instancias de movimientos poblacionales que se insertan al mercado laboral, fundamentalmente ocupando espacios productivos que la oferta de mano de obra local no logra satisfacer por distintas causas.

Las expectativas que se presentan antes de migrar, como las implicaciones después del desplazamiento, están profundamente marcadas por el género: no es lo mismo cambiar de lugar y llegar a un nuevo país siendo mujer que siendo hombre, y esta variación se observa en múltiples aspectos; desde expectativas y obligaciones ante la familia, pasando por el tratamiento en el mundo laboral y las opciones reales de trabajo. En este sentido los datos censales sobre migraciones internacionales de los últimos años arrojan dos resultados de importancia: por un lado la concentración en grandes urbes y por otro la feminización. A partir de lo antes dicho se advierte una preocupación cada vez mayor por el estudio de los procesos migratorios en clave de género

La reconstrucción de los itinerarios o trayectorias migratorias y de los roles sociales que las migrantes bolivianas elaboran sobre sí mismas y sobre el papel que cada miembro de la familia desempeña en el proceso migratorio contemporáneo hacia nuestro país, ofrece elementos para reflexionar acerca del papel de las mujeres en tal proceso.

El objetivo del trabajo es presentar el proyecto de investigación de Trabajo final de Licenciatura en Historia, que se origina a partir del trabajo de campo etnográfico en el desempeño de una ayudantía en la cátedra Antropología Social, sobre la temática general de las migraciones andinas en las ciudades mediterráneas argentinas y específicamente el abordaje de las problemáticas de la migración boliviana en la ciudad de Río Cuarto.

RELATOS BIOGRÁFICOS E INVESTIGACIÓN SOCIAL.

En las últimas décadas ha tenido lugar una creciente valorización en las ciencias sociales de los procedimientos biográficos, esta revitalización puede incluirse en un contexto más amplio que privilegia la metodología cualitativa. En este marco paralelamente se desarrollan trabajos acerca de la vida cotidiana y privada, de las experiencias de minorías y

diversos grupos sociales.

Este proceso entraña también la valorización de la subjetividad y de las relaciones interpersonales, reivindicando asimismo la particularidad y la diversidad de los sujetos comunes en un mundo donde convergen culturas.

Entonces en la investigación social y específicamente en las ciencias histórico-antropológicas sus metodologías y técnicas son variadas. La historia de vida se inscribe dentro de las técnicas de la investigación con sus características propias, como lo es su particular perspectiva de aproximación al objeto de estudio: el hombre en una doble dimensión, social y cultural. Dicha aproximación se obtiene a partir del trabajo de campo, hablando, escuchando, registrando.

Para Magrassi y Roca, el documento humano es un relato de la experiencia individual que revela las acciones de un individuo como actor humano y participante de la vida social. (Magrassi, Roca 1980: 30-31). Una historia de vida surge a partir del pedido de un investigador para que una persona narre su vida, los antropólogos sociales son quienes más asiduamente han empleado esta suerte de *autobiografía hablada*.

Por lo cual, como sostiene Roxana Guber:

"...la relación entre investigador y entrevistado no es una simple herramienta que permite acceder a información es la instancia misma del conocimiento. Es relevante para el conocimiento social en la medida en que constituye, ella misma, una relación social y, por lo tanto, está inundada de situaciones socialmente significativas." (Guber, 2005:82)

En el mismo sentido Rocchietti, encuentra en el relato de vida que se explorará, la dimensión de los sujetos con la expectativa de delinear una fuente heurística pero, también de captar y/o reconstruir el montaje personal y en co-autoría, que se desliza cada vez que la técnica de recolección de datos se pone en acción y bordea lo biográfico (Rocchietti et al, 2000: 42)

Relatar la propia vida implica un esfuerzo por dar sentido al pasado, al presente y a lo que este contiene de proyecto, en ese proceso reflexivo las experiencias personales se articulan con dimensiones temporales y sociales, por tal razón el relato de una vida es relevante no solo en sí mismo, sino en conexión con la historia de la región, grupo, medio social, y cultural, en síntesis en cuanto es emergente de un complejo entramado social y cultural

Por lo tanto teniendo en cuenta que la historia de vida, es la forma más específica de acercarse a la realidad social, ya que permite el diálogo con la sociedad que nos es ajena, se intentará reconstruir las trayectorias de vida de una migrante, a partir de una perspectiva de género. Se pretende mostrar que las entrevistas en profundidad y los relatos de vida de mujeres migrantes ilustran los procesos de subjetivación y cambio cultural, como así también las formas de interiorización de la cultura en relación con el género, la capacidad de negociación de los valores y significados de género.

CONCEPTOS NOMÁDICOS

El abordaje de la investigación pretende centrarse en algunos conceptos tomados de la filosofía del género, precisamente el concepto vertebrador del análisis del relato de vida es el de *sujeto nómada* de la filósofa italiana de Rosi Braidotti que entiende el nomadismo como una progresión vertiginosa hacia la desconstrucción de la identidad, una molecularización del yo:

“El nómada no representa la falta de un hogar ni el desplazamiento compulsivo; es más bien una figuración del tipo de sujeto que ha renunciado a toda idea, deseo o nostalgia de lo establecido. Esta figuración expresa el deseo de una identidad hecha de transiciones, de desplazamientos sucesivos, de cambios coordinados, sin una unidad esencial...” (Braidotti, 2010: 58)

En tanto:

“Aunque la imagen de los “sujetos nómades” está inspirada en la experiencia de personas o culturas que son literalmente nómades, aquí el nomadismo en cuestión se refiere al tipo de conciencia crítica que se resiste a establecerse en los modos socialmente codificados de pensamiento y conducta. No todos los nómades son viajeros del mundo; algunos de los viajes más importantes pueden ocurrir sin que uno se aparte físicamente su hábitat. Lo que define el estado nómada es la subversión de las convenciones establecidas, no el acto literal de viajar” (Braidotti, 2010:31)

Cynthia Pizarro, especialista en procesos migratorios e identidades, define las *marcaciones de etnicidad* como procesos que intentan fijar las fronteras de la identidad, esencializando las características culturales o raciales de los grupos étnicos. (Pizarro, 2013: 334). Pero es en el devenir de las trayectorias de la migración que comienza un proceso de “desmarcación” de la etnicidad a partir de la concurrencia de conductas individualistas consecuencia de las nuevas subjetividades emprendidas por el *sujeto nómada*. El caso que nos ocupa advierte sobre la “desmarcación” identitaria producida en el devenir de su historia de vida. Es pertinente, en este tipo de etnografías particulares, la definición que aporta sobre identidad García Linera, que la expresa como *una afirmación categórica del ser en el mundo*, en este sentido contempla la posibilidad de que el sujeto pueda identificarse en contextos diferentes de maneras diversas, esto implicaría cambios identitarios.

“Toda identidad es una pertenencia que hereda el devenir histórico de su correspondiente referencia social; y en ese sentido es una caracterización, es la lealtad a un contenido definido. Pero a la vez la identidad es un contenido, una referencia o fidelidad que es diferente a otros contenidos, ubicaciones sociales o herencias, frente a las cuales la identidad elegida u obtenida diverge y busca diferenciarse (...) Cada persona-y no otras distinta a ella es la que, dependiendo del contexto, hace salir y destacar un tipo específico de identidad ; en ese sentido decimos que las identidades son situacionales y tienen un alto margen de contingencia porque dependen del entorno en el que los sujetos se desenvuelven”(García Linera 2014: 10-11)

Es así que el ser humano construye de manera permanente identidades y diferencias constitutivas de su ser. Braidotti sostiene que:

“...la identidad es una noción retrospectiva (...) la identidad del nómada es un mapa de los lugares en los cuales él/ella ha estado; siempre puede reconstruirlos a posteriori, como una serie de pasos de un itinerario. Pero no hay un triunfante cogito supervisando la contingencia del yo; el nómada representa la diversidad móvil; la identidad del nómada es un inventario de huellas...” (Braidotti, 2010: 45)

Siguiendo las conceptualizaciones de Rosi Braidotti, puede concebirse la conciencia nómada como una forma de resistirse a la asimilación u homologación con las formas dominantes de representación del yo.

ETNOGRAFÍAS EN CONTEXTO BARRIAL: “LAS DELICIAS”

El cambio que se produjo en la disciplina antropológica a mediados del siglo XX conllevó un proceso de diversificación de los objetos y lugares de estudio esto hizo necesario tener que definir el espacio como un aspecto fundamental de las etnografías. En este sentido, Auyero recomienda retomar los aportes de Loïc Wacquant, que si bien trabaja en un universo diferente, “el ghetto negro” en Estados Unidos, nos exhorta a tomar seriamente la categoría espacial como elemento central en los procesos de destitución social:

“Nos convoca a mirar cuidadosamente la concentración geográfica de la pobreza, la acumulación de distintos tipos de marginalidad en territorios de relegación (...) Wacquant nos invita a analizar los procesos por los cuales las villas y otros enclaves de pobreza urbana están dejando de ser los lugares en lo que los segmentos inferiores del mercado de trabajo se reproducen, lugares transitorios en el proceso de movilidad ascendente de las clases trabajadoras. De igual manera que el ghetto negro norteamericano, estos enclaves están dejando de ser lugares para convertirse en espacios de sobrevivencia...” (Auyero 1997 : 9-10)

El barrio Las Delicias cuyo nombre hace referencia al pasado, ya que era una zona de quintas frutales para comienzos del siglo XX y su producción se comercializaba utilizando ese nombre de venta, se encuentra ubicado en el noreste de la ciudad de Río Cuarto en las márgenes de la ribera norte del río.

En Las Delicias conviven tres zonas cada una con su historicidad, la primera ubicada al norte es la parte más antigua, donde se observan viviendas similares a la de cualquier otro barrio de la ciudad, esta zona limita al norte con un barrio cerrado “Country Riverside” y ese límite esta materializado por un paredón. La segunda zona se encuentra en el corazón del barrio y se caracteriza por que sus casas son producto de un plan de relocalización de villas de emergencia llevado a cabo por el gobierno provincial a mediados de los '90. El tercer sector o zona del barrio es la más nueva y se encuentra hacia el sur, cercano a las márgenes del río. Las viviendas son precarias, predominan materiales como chapa y madera, en este sector convergen migrantes bolivianos y criollos, los migrantes se dedican generalmente a la construcción y los argentinos en general a la venta de arena en carros y muchos se encuentran desocupados

ADELFA

Adelfa de unos treinta y ocho años es comerciante en el Barrio las Delicias precisamente en el tercer sector o zona descrita anteriormente. Su simpatía y extroversión no dejan de llamar la atención ya que generalmente no son las mujeres con las que se hace contacto en primera instancia sino luego de que hayan sido autorizadas por sus padres o esposos.

La historia de Adelfa es significativa quizás porque cuando en muchas otras historias de vida se refleja que del mandato colectivo no se puede escapar, en ella como “individuo singular” hay una conciencia nómada que en palabras de Braidotti es la forma de resistirse a la asimilación u homologación con las formas dominantes de representación del yo. A partir de las entrevistas se pueden establecer en su relato nudos dramáticos en los cuales ella misma hace un desplazamiento de su propia historia hacia el género por lo tanto esto llevó a dar ese enfoque en clave de género a la investigación.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El propósito del trabajo final es interpretar los procesos de subjetivación que lleva a cabo “una mujer real” para poder sujetarse a un nuevo mundo, al cual decide insertarse. En estos procesos es el sujeto el que construye subjetivaciones: de género, económicas, laborales, en el sistema de creencias etc. y esto implica nuevas identificaciones en el devenir de la migrante.

La pregunta inicial de la cual se parte y que define el problema de investigación puede enunciarse de la siguiente forma: ¿Hasta qué punto en el análisis de una historia de vida se pueden reconocer los procesos de subjetivación que se construyen en un contexto de concurrencia de culturas? ¿Los procesos de subjetivación en dichos contextos producen nuevas afirmaciones del sujeto en el mundo?

Esta pregunta derivó en la formulación de la hipótesis siguiente:

El análisis de la historia de vida de Adelfa, migrante boliviana en Río Cuarto, permite interpretar los diversos procesos de subjetivación que se construyen en el contexto de la migración y que implican cambios identitarios.

Objetivo general:

- Interpretar los procesos de subjetivación y de redefinición identitaria llevados a cabo por una migrante boliviana, a partir del análisis del relato de su historia de vida.

Objetivos específicos:

- Identificar los procesos de subjetivación y el cambio identitario a partir del análisis de la historia de vida.
- Demostrar que en algunos procesos migratorios lejos de primar la exaltación de la etnicidad se produce una “des-marcación” de la misma.

En cuanto a los pasos de investigación que se procederá se pueden enumerar en: Se procederá los siguientes pasos de investigación

- 1) Registrar una biografía de una mujer boliviana en el contexto barrial.
- 2) Analizar ese testimonio en sus distintas instancias dramáticas.
- 3) Interpretar esa historia personal a partir de conceptos de conciencia nómada.
- 4) Historizar este proceso frecuente en el mundo global.

CONCLUSIONES

El estudio de los procesos migratorios se ha convertido en un tema de relevancia en las últimas décadas, este es abordado desde diversas disciplinas en este caso particular desde la historia oral y la antropología, es así que una de las posibilidades de interpretar dichos procesos pueda concretarse partir de los relatos orales, de las historias de vida.

Las expectativas antes de migrar como las implicaciones después del desplazamiento son profundamente marcadas por el género. Por tal razón en los últimos años se advierte una preocupación cada vez mayor por el estudio de los procesos migratorios en clave de género.

Por último, se pretendió mostrar a partir del proyecto de investigación, que las entrevistas en profundidad y los relatos de vida de migrante ilustran los procesos de subjeti-

vación y cambio cultural y en este contexto los conceptos nomádicos permiten interpretar aquellos relatos singulares, alejados de los parámetros convencionales.

Referencias Bibliográficas

- AUYERO, J. 1997. Wacquant en la villa. En: Apuntes de Investigación I del C.E.C y P. FLACSO. Buenos Aires
- BRAIDOTTI R. 2000. *Sujetos Nómades*. Paidós Ibérica. Madrid
- GARCIA LINERA, A. 2014. Identidad Boliviana. Nación, mestizaje y plurinacionalidad. Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Presidencia de la Asamblea Legislativa plurinacional. La Paz.
- GUBER, R. 2005. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. Buenos Aires
- MAGRASSI, G; ROCA, M. 1980. *La historia de vida*. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.
- PIZARRO C. 2013. “La bolivianidad en disputa.(Des) marcaciones de etnicidad en contextos migratorios”. En KARASIK, Gabriela A. (coordinadora) (2013) *Migraciones Internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Ciccus.
- ROCCHIETTI A. M. (et.al) 2000. “Relatos de vida: construcción del montaje y dimensiones de investigación”. En BARBIERI, Mirta Ana (Comp.) (2000) *Los relatos de vida en la investigación social*. Universidad nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

HISTORIA DE DESARRAIGO:

LA VISION FEMENINA DE LA MIGRACION BOLIVIANA

Débora De La Torre y Agostina Marinconz Peruchin

Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

INTRODUCCIÓN

Los flujos inmigratorios a la Argentina siempre se piensan como una migración de ultramar; esta idea nace durante el primer cuarto del siglo XX. A partir de 1930 el movimiento poblacional de los países limítrofes hacia Argentina aumentará, como bien explica García Vázquez, *“el noroeste argentino fue el primer escenario de estas migraciones, recibiendo a paraguayos, el sur a chilenos y el noroeste a bolivianos”*(García Vázquez 2005: 30 a)

Las migraciones no aparecen de un momento a otro, sino que son largos procesos históricos. En el siguiente trabajo, nos centraremos en las migraciones desde Bolivia hacia la Argentina, la cual se remonta hacia los años 20 cuando los ingenios de Salta y Jujuy empiezan a buscar mano de obra extranjera. Estos flujos migratorios comienzan a cobrar importancia entre las décadas del 40 y del 70, en un principio, los migrantes venían a ocupar el lugar que dejaban los provincianos, los “gringos” que se trasladaban a las grandes ciudades pampeanas. Estos últimos daban paso a los “paraguas”, “chilotes” y “bolitas”, los cuales no se instalaban, sino que iban y venían, en el marco de trabajos temporales.

La segunda etapa que se inaugura a partir de los 70 va a ser una migración de bajada, que va a empezar a instalarse en las ciudades buscando trabajo, ascenso social y consolidación de su comunidad en los nuevos lugares de residencia.

¿Por qué migrantes? Esta pregunta desemboca en la expulsión de pobladores por parte del Estado Plurinacional de Bolivia, al respecto es García Vázquez, plantea que *“no podemos desengancharnos de hilo conductor de la historia de Bolivia para explicar los factores de expulsión de su población durante el siglo XX”*(García Vázquez 2005:41 b).

Bolivia se encuentra dentro del grupo de países latinoamericanos más pobres y es el mejor ejemplo representativo de que la riqueza del suelo tuvo como consecuencia el hambre y la explotación de su población. Tras su independencia Bolivia no creó una nación que respetara la diversidad étnica, esta independencia fue para un grupo social y racial limitado, ya que la mayor parte de su población continuaba con su condición de servidumbre. La clase dominante boliviana llevó adelante la expropiación y la venta de tierras de las comunidades, favoreciendo la propiedad privada frente a la tierra comunitaria.

La principal causa de la incapacidad del Estado boliviano para alcanzar un desarrollo económico y una estabilidad demográfica fue su dependencia hacia el sector minero.

La revolución de la década del 50 marcó un antes y un después en el vecino país limítrofe. La reforma agraria de 1953 planteó el dilema: propiedad privada *versus* propiedad colectiva. Paralelamente a esta reforma agraria se da una crisis en el sector minero; la crisis social, económica y política generó conflictos y tensiones internas.

Como bien lo expresa García Vázquez

“los factores de expulsión de la población boliviana hacia Argentina tienen sus raíces en un proceso histórico muy complejo. (...). A mediados del siglo XX estamos frente a una Bolivia con una crisis inflacionaria que trajo consiguientemente el ajuste de salarios y la falta de trabajo; un país con una población mayoritariamente campesina en un hábitat saturado por la agricultura de subsistencia y con un bajo porcentaje de su población absorbida por la minería; y finalmente, un país con su población en movimiento (...) con nuevas expectativas de vida, que se sienten atraídos por la ciudad (...). Todos estos factores crean las condiciones necesarias para que una población opte por una salida migratoria externa o interna, temporaria o permanente”.(GarcíaVazquez2005: 48 c)

Partiendo de esta historicidad el siguiente trabajo pretende abordar la historia de vida de dos migrantes bolivianas, Niset y Nancy Valencia Cartagena, con el fin de analizar su proceso migratorio, las condiciones que lo impulsaron, sus vivencias en Bolivia y en Argentina, y específicamente su establecimiento en la Ciudad de Río Cuarto, indagando sobre su contexto laboral, sus lazos de parentesco, su relación con la comunidad, todo esto interpretado desde su mirada femenina.

HISTORIA DE VIDA DE NANCY Y NISSET VALENCIA CARTAGENA

En el marco del Seminario de Ciencias Sociales, y con la propuesta de la docente a cargo de trabajar sobre “la historia de vida” de migrantes bolivianos, comenzamos, en un primer momento, reconociendo el ámbito barrial en el cual desempeñan sus tareas comunitarias, ubicado en el “Barrio Las Delicias”. Donde observamos sus viviendas, sus actividades económicas cotidianas, su instituto escolar, su religiosidad, etc.

Posteriormente, y luego de una entrevista frustrada con Carlos Arias, logramos hacer contacto con Nancy y Niset Valencia Cartagena por medio de la amistad de una vecina de Banda Norte.

El día miércoles 13 de Noviembre de 2013 nos acercamos a su negocio de venta de ropa “Urkupiña” ubicado en la avenida Marcelo T. de Alvear al 300. Allí acordamos la concreción de la entrevista para ese mismo día a las 19:30 horas.

La entrevista se realizó en la casa de Octavio y Delfina Sánchez vecinos y dueños del local que alquilan las hermanas Valencia en el cual desarrollan su actividad económica. El matrimonio nos cedió el living de su casa, para desarrollar la entrevista ya que el local comercial es muy pequeño.

Luego de preguntarles si nos permitían registrar en un audio la entrevista y utilizarla para la investigación, comenzamos a dialogar. La charla fue amena y fluida, duró 1:20 hs, se entablaron vínculos de confianza y respeto, pudiendo abordar así temas profundos relacionados a la familia, al matrimonio, a su condición de mujeres, a sus experiencias con respecto a la discriminación, la explotación laboral y la xenofobia. Se vivieron momentos de alegría y también situaciones emotivas.

Para el desarrollo de este trabajo nos centraremos en la problemática de género, teniendo en cuenta lo que implica ser una mujer migrante dentro de una sociedad boliviana, extremadamente machista, que subordina a la mujer en todos los aspectos de la vida.

La migración siempre ha sido asociada al hombre migrante y la mujer se ha hecho visible bajo su condición de dependencia, tanto en su rol de esposas, madres o hijas. Existen diferencias en el papel que juega la mujer en este proceso, donde puede lograr su propia

independencia y autonomía o enfrentar pérdidas o problemas adicionales.

La proletarización y la migración son a menudo dos fenómenos paralelos, la primera puede ser permanente, estacional o temporal. La migración desde Bolivia ha sido fomentada gracias a las posibilidades de trabajo en el mercado argentino y también debido a las crisis en el país vecino. En este marco las mujeres bolivianas se han enfrentado a un mercado de trabajo informal que las discrimina debido a sus rasgos físicos y condiciones culturales, sufriendo así una desigualdad al nivel de salario, derechos, y condiciones entre las propias mujeres, exponiéndolas a una situación de explotación laboral.

Al respecto Niset, nos cuenta una situación que le tocó vivir, relacionada con la explotación laboral:

“Cuando vos vas a pedir un trabajo te dicen, eh, vos entras, y a mí me paso, entre ennn para limpieza, la señora me ve la tonada de mi piel, la tonada de mi habla y me dice “¿cómo te llamas?” “Niset”... El nombre también lo mismo y ahí me reconoció que era boliviana y me dice “yo te voy a pagar así” y no era el precio que me había dicho, y bueno lo acepte porque era también un buen precio a lo que otros... Pero en vez de poner, esa casa era muy grande, y en vez de poner tres empleadas me puso a mí, porque sabía que yo trabajaba más y cobraba menos. Yyyy yo le dije a la señora, si usted tenía tres empleadas, y con un sueldo menos, me tiene solo a mí, y eso que la casa era re grande... Y te ven que sos boliviana y quieren aprovecharse y ponerte más horas y pagarme menos. (Niset Valencia Cartagena, 20 años, Estudia en el IPEM 28 y trabaja en la tienda de ropa de su hermana, es de Cochabamba, migro en 2008)

Como dice Moore “el pensar que la migración de la mujer se debe al matrimonio y a otros factores no económico conlleva la total falta de interés por el éxodo de la mujer, que se ve relegada a la esfera doméstica por oposición a la esfera productiva y económica”(Moore 1991: 120 a)

Los conflictos entre Hombre y mujeres y las relaciones de género son primordiales para comprender porque migran las mujeres. Según Bryceson la mujer puede migrar como consecuencia de un divorcio o del fallecimiento de algún familiar; en el último caso la mujer va a buscar trabajo para enviar dinero a su casa, pero en el primer caso la mujer estará desposeída y necesitara ayuda de su hermano o padre. Por lo que se puede pensar que las mujeres emigran porque han perdido acceso a los medios de producción o porque tratan de huir de algún desacuerdo familiar. En el caso de Nancy ella decide migrar por problemas con su esposo, al respecto nos cuenta:

(...) Yo le dije me voy yo, trabajo y luego tú te vienes, pero no me vine así... (Se emociona) me vine pensando bien porque él no cambiaba de actitud, o sea de lunes a sábados al mediodía trabajaba era correcto en su trabajo pero en la casa no (Risas) asique no se podía esta así peleando, golpes no llegaba no, pero gritos, y les afecta mucho a los niños y me vine, me vine y le dije yo me voy primero y luego tú te vienes, después de un tiempo te vienes, bueno me dice, pero hasta el día de hoy no quiero que venga.(...)

(...)No, no he pedido el divorcio, si yo quiero ir pero el tema es mucho presupuesto son mis dos hijos y yo son tres pasajes ida y vuelta pero y que tal sí, yo le conozco, él va a cerrar y va a decir quieres el divorcio yo te doy, pero te vas sola no con los hijos eso era su, eso era más que todo, si quieres irte ándate sola, siempre me decía sola, no con los hijos o sea se agarraba el, trabajos donde trabajas pero yo lo voy a poner sirvienta, con la boca habla

pero llegado el momento, págame a mí que voy a ser la sirvienta le decía pero tampoco me quería pagar(...) (Nancy Valencia Cartagena, 30 años, madre de dos hijos, vino desde Cochabamba, trabaja en su local de ropa)

Teniendo en cuenta el trabajo de Dandler y Medeiros se puede afirmar que la gran mayoría de las mujeres bolivianas desarrollan actividades que generan ingresos para el mantenimiento cotidiano de sus familias desde edades muy tempranas, especialmente actividades domésticas y agrícolas, tanto en zonas rurales como urbanas. Esta gran participación de la mujer en la vida cotidiana no se ve interrumpida en los procesos migratorios.

En el mundo entero existen numerosos casos de familias que están estructuradas en torno a mujeres, las cuales son responsables de llevar el sustento económico al hogar, además de encargarse de la crianza y cuidado de sus hijos. Teniendo en cuenta esto podemos entender el caso de Nancy, nuestra entrevistada, quien trabajaba precariamente en su país de origen y enfrentaba fuertes conflictos en su vida matrimonial; como un ejemplo de mujer que migro a la Argentina buscando mejorar la condición de vida de ella y sus hijos, enfrentándose al desafío de ser jefa de familia.

Elizabeth Jelin plantea que el incremento de hogares urbanos en el que existe una "jefe mujer" es el resultado de procesos de separación, divorcio, viudez. Citando a Ross y Sawhill dice que "el hogar encabezado por mujeres es "de transición" en un doble sentido: "etapa de transición" en el ciclo de vida de las mujeres, precedido y seguido por otros tipos de inserción hogareña; y transición en los modelos de familia y matrimonio". (Jelin1978)

Para Moore "debido a los cambios experimentados en el sistema de parentesco (...) muchas mujeres (...) han perdido la seguridad que antes obtenían de las redes y relaciones de parentesco". (Moore 1991: 85 b) En contraposición el caso de Nancy nos muestra que fueron sus propios lazos de parentesco los que le dieron la seguridad para enfrentar la separación y el desarraigo, consecuencia del proceso de migración.

El mayor prejuicio es el relacionado a la ecuación: ausencia de varones = control femenino = marginación = pobreza. Sin embargo, como bien señala Peters no ocurre lo mismo en todos los casos, y esta ecuación deja de tener sentido en el caso de nuestra entrevistada, ya que ella, sin la figura de un hombre ha podido sacar adelante su hogar gracias a su trabajo y a la ayuda de sus hermanos, construir su propia casa y alejarse de la pobreza y la marginación. Al respecto ella manifiesta:

(...) tuve esa oportunidad de venirme y me vine para mejorar y mejore porque aquí llegue trabaje con mi hermana bajo techo.(...) Me vine buscando algo mejor para mí y para mis hijos, allá si tengo casa, pero es una casa en el terreno de mi marido y vivir ahí no es bonito y te lo digo yo, no es bonito que la cuñada que la suegra(...) fui dominada no lo pude sacar separar de su familia yo quería separarme y vivir en otro lado, por eso yo me vine, yo siempre decía quiero casa propia quiero casa propia ahora si recién me estoy haciendo aquí (...) Si aquí estamos junto con mi hermana pero mi casita, ella también tiene dos hijos yo también dos (...) Si ambos nos hicimos dos piezas cada uno tiene su pieza y ahí estamos viviendo ahora si en dos años (...) Si porque allá si tengo, pero imagínate como es vivir allá, estoy bien aquí. (Nancy Valencia Cartagena, 30 años, madre de dos hijos, vino desde Cochabamba, trabaja en su local de ropa, migro en 2011)

Coincidimos con Magliano en el rol primordial que desarrollan las mujeres bolivianas en la reproducción de sus identidades culturales; dicha reproducción es llevada a cabo en el ámbito doméstico, partiendo desde la comida, la enseñanza de la lengua materna, las

actividades étnicas, y el manejo de la vestimenta.

Si bien esta reproducción cultural la podemos observar tanto en Niset como en Nancy, ellas nos aportan una perspectiva diferente en relación a la vestimenta, ya que manifiestan su comodidad y gusto por la ropa no tradicional. Al respecto señala Niset:

“(...) Pero yo digo, hasta ahora voy a Bolivia, y le digo “¿para qué le compras tan grande? Parecían monjas así, a lo grande. ¿Para qué lo compraste tan grande? Cuando crezcan ya va a estar todo descoloreado, ya no va a tener ni modelo, ni color le digo (...) es una cuestión de que no me gusta” (Niset Valencia Cartagena, 20 años, Estudia en el IPPEM 28 y trabaja en la tienda de ropa de su hermana, es de Cochabamba, migro en 2008)

Esta visión diferente es producto de la influencia socio cultural que le brinda la Argentina; esta es tan fuerte que cuando regresan a su país de origen, se han olvidado de algunas tradiciones cotidianas. Esto se puede ver en nuestras entrevistadas en el siguiente fragmento:

“(...) Te dice un precio por ejemplo de un mantel, 80, eh... Rebájame... eh te rebaja a 75. Rebájame más, un poquito. “70”. Nunca tiene un precio fijo, siempre tienes que pedir rebajas (...) acá yo ya me acostumbre a no pedir rebaja, fui allá y compraba, y me dice mi hermana “que ¿estás loca vos? Pedí rebaja” Ah! “Rebájame” (...) se olvida uno, pero hay que acordarse (...)” (Niset Valencia Cartagena, 20 años, Estudia en el IPPEM 28 y trabaja en la tienda de ropa de su hermana, es de Cochabamba, migro en 2008)

Sin embargo mantienen sus tradiciones culturales en lo relacionado a culinario, lo religioso, y fiestas patrias.

Con respecto a las tradiciones culinarias, nos contaban que en su departamento se consume...

(Nancy): nosotros somos de Cochabamba. Y allá... eeee...Nuestra tradición es eh... este condimento... ¿Cómo se llama? El ají... (...)

(Niset): Hace falta algo acá. Hay de todo comida. Aquí lo único que puede faltar para que todos los paisanos vengan es el ají, y lo habían puesto al ají... Ya está, ya está (...)

En el aspecto religioso, mencionaron la fiesta a la Virgen de Urkupiña, y nos comentaban como celebran su misa en el barrio. Así no contaba Niset:

“(...) para la Virgen de Urkupiña se hizo una fiesta grandecita en la casa y vino un padre que habíamos programado la misa, vino eh cantaba pero las mujeres no somos muy participes eh, y eran muy calladitas. Bueno, cuando acabo de bendecir, bueno, lo hicimos al modo boliviano (...). (Niset Valencia Cartagena, 20 años, Estudia en el IPPEM 28 y trabaja en la tienda de ropa de su hermana, es de Cochabamba, migro en 2008)

También nos mencionaron el K'oa, que es su ofrenda a la Pachamama:

“Nancy: Los primeros viernes del año, del mes no? Primer viernes que cae del mes hacemos una reunión, el K'oa

Niset: Con braza tipo incienso todo preparado para la Pachamama para que no nos falte comida, todo eso lo quemamos terminamos y...”

Además mencionaron como festejan “El día de Bolivia”, y los actos que preparan para

el 6 de agosto, así nos decía:

“Niset: Si bailamos negritos eh

Nancy: Para el 6 de agosto

Niset: El 6 de agosto o para el teatro para encuentro de comunidades habíamos, la familia, la familia Valencia había armado un grupo negrito y habíamos bailado y, si siempre somos participes nosotros. (...) el 6 de Agosto es el día de Bolivia y lo hicimos ahí en el anfiteatro”

CONCLUSIÓN

Luego de esta experiencia podemos concluir que los procesos migratorios han transcurrido de forma diferente a lo largo del tiempo.

Si bien desde nuestro país las migraciones fronterizas no han sido deseadas, debido a la fuerte impronta de la inmigración del ultramar concebida como factor de “desarrollo y progreso”, en los últimos 10 años, gracias a políticas estatales, se ha flexibilizado medianamente la aceptación de migrantes fronterizos.

Esto importante tener en cuenta que la migración, como proceso de desarraigo, condiciona y modifica radicalmente la vida de sus protagonista. En el caso de la mujer como consecuencia de cambios y continuidades, llega a redefinir su propio rol en el ámbito familiar, económico y cultural. A pesar de estar sujeta a procesos discriminatorios, es la encargada de mantener viva sus arraigadas tradiciones; aunque no deja de estar exenta de influencias propias del nuevo medio social en el que vive.

A pesar de este contexto nacional, a nivel regional, y en lo que respecta exclusivamente a la ciudad de Río Cuarto, Nancy y Niset expresan una gran conformidad con respecto al lugar donde eligieron migrar teniendo en cuenta que han alcanzado sus mayores anhelos, como mejoras en la condición de salud, vivienda y vida familiar. Si bien ellas rescatan la amabilidad, la solidaridad, el respeto y otros valores, manifiestan no estar exentas de ciertas discriminaciones por parte de la sociedad riocuartense.

Las antiguas concepciones con respecto a la migración siempre han estado unidas a la noción del hombre y el trabajo, creemos que es importante, a partir de este trabajo, dar a conocer el papel fundamental que juega la mujer en el proceso de migración, ya que esta no está siempre asociada o subordinada a la migración de su marido, sino existen ejemplos de mujeres, sobrepasan la barrera cultural y machista originaria de la sociedad boliviana, y migran solas o con sus hijos en busca de mejores condiciones económicas y sociales, transformándose en jefas de hogar y sustento familiar.

De nuestra entrevista rescatamos el valor de Nancy, y el apego a los lazos familiares, a la hora de tomar la decisión de enfrentar los preceptos culturales y abandonar a su marido, para migrar a la Argentina junto a sus hijos, anhelando un mejor futuro; sin olvidar el rol fundamental que juegan sus hermanos, a la hora de brindarle un sostén emocional y material para darle el valor de enfrentar esta nueva etapa de su vida.

Por tal motivo consideramos que el papel de la mujer en la migración no es pasivo, por lo que no merece una negación e invisibilización de su rol por parte de los estudios académicos, ya que es el eje de la economía familiar y la impulsora de la reproducción cultural de su comunidad.

Referencias bibliográficas

- GARCIA VÁZQUEZ, C. 2005. *Los Migrantes. Otros entre nosotros. Etnografía de la población boliviana en la provincia de Mendoza*. Universidad Nacional de Cuyo.
- JELIN, E. 1978 *La Mujer y el Mercado de Trabajo*. ESTUDIOS CEDES. Buenos Aires.
- MAGLIANO, M. J. 2007 *Migración de mujeres bolivianas hacia Argentina: cambios y continuidades en las relaciones de género*. En: <http://alhim.revues.org/2102>.
- MOORE, H. 1991. *Antropología y feminismo*. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer. Madrid.

HISTORIA DE VIDA DE UN MIGRANTE BOLIVIANO:

IDENTIDAD, NEGACIÓN Y APROPIACIÓN CULTURAL

Maida Cornejo y Amalia Moine

Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo el registro de una historia de vida de un migrante boliviano radicado en la ciudad de Río Cuarto, a partir de la realización de una entrevista en profundidad.

Para llevar adelante nuestro trabajo de campo se partió de categorías analíticas (migración, historia oral, cultura, identidad) que nos permitieran observar desde donde emerge nuestro sujeto entrevistado, para realizar un análisis de las perspectivas que nos aportó acerca de su vida, su cultura, sus experiencias.

LA HISTORIA ORAL Y SUS APORTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA: SUBJETIVIDAD, MEMORIA COLECTIVA E IDENTIDAD

“La historia oral constituye una herramienta historiográfica para reconstruir algunas cuestiones complejas de la historia contemporánea a partir de registros orales producidos por medio de entrevistas, cuyos contenidos se transforman en fuentes” (Barela et al., 2012:5).

Hacer historia sobre la marcha de los acontecimientos o sobre temas contemporáneos al historiador, sin duda sometido a las subjetividades propias de su tiempo, tiene la virtud de registrar una historia donde lo humano está presente en toda su complejidad. *“Contiene la sensibilidad del momento, una conciencia particular que se perdería si la historia se escribiese un siglo después” (Barela et al., 2012:6).*

Reconocer que el saber histórico está permanentemente motivado e inspirado desde el hoy ha permitido escribir la historia más reciente con una disposición democrática, es decir, ha permitido que sean los mismos pueblos los que dejen señal de su visión del presente y el pasado, y en función de él, definir su identidad. De este modo la historia oral recupera un espacio para la historia no oficial y tiene un alcance mucho mayor que lo estrictamente relacionado con hechos y personas destacadas con la escena política y militar; involucra también lo cotidiano y lo cultural, lo particular enmarcado en lo social.

Para Barela, Miguez y García Conde, la subjetividad, la memoria y la particularidad de la fuente son características que definen a la historia oral.

Los informantes que cuentan el relato de sus vidas, lo hacen en su doble calidad de individuos singulares y de sujetos colectivos. Cada uno de ellos es único, pero en el proceso de construcción de su subjetividad han sufrido la influencia familiar, barrial, social, socioeconómica, cultural del medio en que han vivido o viven. En este sentido, *“las fuentes de la memoria son consideradas como percepciones sociales de los hechos que están inmersos en procesos y contextos sociales más amplios” (Barela et al., 2012:18).*

Pero si bien las memorias personales son únicas e irrepetibles, uno nunca recuerda solo, siempre está inmerso en un orden colectivo que lo contiene y, como sostiene Maurice Halbwachs, *“las memorias están siempre enmarcadas socialmente”*.

En el campo de la historia oral, la entrevista aparece como un dispositivo de obtención de información, por un lado, irreductible a la interacción personal entre entrevistador y entrevistado y, por el otro, habilitante de la producción de discursos que entrañan la emergencia de lo no conjeturado previamente por el investigador. Es una técnica cualitativa de intervención en la realidad y obtención de información relevante para la construcción de un objeto de investigación (Cf. Messina y Varela 2011:126).

FACTORES DE EXPULSIÓN DE LA POBLACIÓN BOLIVIANA. ARGENTINA COMO CENTRO DE ATRACCIÓN

En Argentina las migraciones estuvieron habitualmente relacionadas a las de ultramar. Hacia fines del siglo XIX, Argentina se configuró como un país agroexportador, con la convicción de que a partir de este modelo se llegaría a la civilización mediante la incorporación de migración europea; una de las medidas para lograr esto fue una política migratoria destinada a atraer esta población, bajo el lema *“Gobernar es poblar”* (Cf. García Vázquez 2005:27).

La migración limítrofe siempre estuvo presente pero, a partir de 1930 se intensifica, producto del desarrollo de la industrialización y la urbanización que conlleva la demanda de mano de obra con la finalidad de disminuir los costos de producción. Este proceso aumentará a lo largo del siglo veinte sobre todo a partir de 1950 y 1960.

El desplazamiento de bolivianos hacia Argentina fue un proceso paulatino, por etapas, desde el noroeste hasta los principales centros urbanos del país. Según la autora Cristina B. García Vázquez, el primer periodo, comprendido entre 1914-1947, se trataría de una migración rural – rural de carácter estacional. Este semi-proletariado rural dejaba a la familia en su comunidad de origen para luego volver con el dinero ganado como bracero en los ingenios azucareros de Salta y Jujuy. Se trataba de un ciclo estacional que complementaba el ingreso familiar. Durante la última década de este primer periodo surgen nuevas alternativas laborales, por ejemplo el desarrollo tabacalero en Salta y, en menor medida, la horticultura en Jujuy.

El segundo periodo en el proceso del flujo migratorio boliviano hacia Argentina, se inicia en la década de 1950, se caracteriza por un aumento considerable de bolivianos asentados en territorio argentino, se modifica el carácter de inmigración golondrina con lo que se incrementa la permanencia de estos en el país receptor y en las nuevas zonas de atracción como Capital Federal, el Gran Buenos Aires y Mendoza. Esta nueva migración busca la posibilidad de ascenso social a través de la educación gratuita y el ahorro.

De esta manera se asiste a una migración que pasa de la itinerancia a un proceso de bajada y asentamiento en comunidades desde el Noroeste hasta Córdoba, Mendoza y Buenos Aires.

A la hora de comprender las migraciones bolivianas, *“no podemos desengancharnos del hilo conductor de la historia de Bolivia para explicar los factores de expulsión de su población durante el siglo xx”* (García Vázquez 2005: 41).

Bolivia es uno de los países más pobres de América Latina y uno de los ejemplos más representativos de que la riqueza de sus suelos fue la causa del hambre y de la explotación de la mayor parte de su población. Un país que ha contribuido al desarrollo de los países

industrializados, por ser fuente de las materias primas más demandadas por estos, primero con la extracción de plata, más tarde, a finales del siglo XIX y durante el siglo XX, con la de caucho, petróleo y principalmente del estaño. Estas explotaciones no hicieron más que favorecer a los capitales extranjeros (ingleses y estadounidenses) y a su aliada oligarquía local. Así, *“la dependencia de la economía boliviana del sector minero ha sido la principal causa para encontrarnos con una Bolivia de mediados del siglo XX incapaz de alcanzar un desarrollo económico, tecnológico y demográfico equilibrado”* (García Vázquez 2005: 44).

La crisis inflacionaria, el ajuste de salarios, la falta de trabajo, una población mayoritariamente campesina en un hábitat saturado por la agricultura de subsistencia, un bajo porcentaje de su población absorbido por la minería y un país con su población en movimiento en busca de nuevas expectativas de vida, son los factores que crean las condiciones necesarias para que una población opte por una salida migratoria externa o interna, temporaria o permanente. Y Argentina, en este caso, era una alternativa posible (Cf. García Vázquez 2005: 44).

Los principales departamentos expulsores de población boliviana son: Potosí, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y Tarija; todos ellos geográficamente cerca del noroeste argentino y cultural e históricamente relacionados con nuestro país.

El migrante boliviano entrevistado nació el tres de febrero de 1977 en Betanzos, perteneciente al departamento de Potosí, uno de los mayores expulsores de mano de obra de Bolivia, y según nos comentaba, allí la población se dedicaba al comercio y la agricultura. Luego de haber cursado sus estudios primarios y secundarios, ingresó a la Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno, en Santa Cruz de la Sierra a estudiar ingeniería forestal medioambiente, pero, por problemas económicos, tuvo que abandonar en el año 2000, a los 21 años de edad, aproximadamente.

En busca de una fuente laboral, llegó a la Argentina en el año 2001, momento en que el país atravesaba una profunda crisis económica que terminó por afectar todas las esferas de la sociedad.

Esta crisis financiera y política que sacudió a Argentina durante el 2001 contribuyó a modificar las representaciones que los migrantes bolivianos tenían acerca de nuestro país, tanto en aquellos que se disponían a migrar desde su lugar de origen como en los que se encontraban establecidos en territorio argentino. Apareció la imagen de un país inseguro en lo relativo a la vida cotidiana y a lo laboral, haciendo resurgir la añoranza de volver a su lugar de origen que para aquel momento se presentaba con rasgos positivos, asociados a la tranquilidad y la paz. Sin embargo, el país siguió ofreciendo, entre otras cosas, la posibilidad de trabajar, de educarse y hacer usufructo de bienes y servicios en un grado disímil, superior –si se puede-, al alcanzable en Bolivia (Cf. Ami *et al.*, 2005). A pesar de los cambios políticos y socioeconómicos que afectaron a la Argentina, la imagen de país próspero y de amplias posibilidades para la ascensión social había quedado plasmada desde la llegada de los migrantes europeos.

Esta imagen de la Argentina como una nación insegura pero de oportunidades, en referencia con Bolivia, en donde pueden obtenerse bienes y servicios, y que posibilita el progreso y la ascensión social, fue la que llevó a nuestro entrevistado a emprender su camino de migración, como puede observarse en su propia declaración:

“no es que... esta ideología de que en Bolivia, que tenemos muchos de que en Bolivia no hay trabajo... no es que en Bolivia no hay trabajo, si hay... pero que pasa cuando uno sale de su país siempre con la idea de que vas a ganar más afuera... no es porque allá no hay trabajo, si hay trabajo capaz

para estar mejor, pero yo gracias a dios ya estoy establecido acá... entonces vine a trabajar primero cortando ladrillos en los hornos después entre a trabajar en construcción, bueno después empecé a emprender esto (se refiere a la tienda de la cual es propietario) pero hoy tengo mi propia empresa constructora hago departamentos para mí, los vendo los alquilo, gracias a dios".

En Argentina, la ruta que sigue el migrante es Tucumán, San Juan, San Luis, y luego se radica definitivamente en la ciudad de Río Cuarto, siempre en busca de mejores oportunidades laborales, comenzando como un trabajador en la construcción, hasta convertirse en un propietario, motivado por la idea de progreso y bienestar. Y esta fue, quizá, la imagen que movilizó a muchos bolivianos a emigrar de su país de origen, hacia otros países, en donde todo parecía estar al alcance de sus manos, en donde sus sueños podían hacerse realidad, y la Argentina brindaba la posibilidad de ascender socialmente.

LA DIMENSIÓN CULTURAL: IDENTIDAD, NEGACIÓN Y APROPIACIÓN CULTURAL

La dimensión cultural cobra una importancia central. Todas las culturas cambian, permanentemente; el cambio, la transformación, es la forma de ser de la cultura. En ese sentido no hay culturas "puras", la cultura como repertorio de recursos sociales, cambia siempre (Cf. Bonfil Batalla 1987: 99-100). Participar significa algo más que tener una cultura o compartirla. Significa una relación específica con esa cultura. Y en tanto la cultura es un fenómeno colectivo, significa también una relación específica con la colectividad, el grupo que es el portador histórico de una determinada cultura. Es la colectividad la que define un "nosotros" distinto de "los otros", a partir del reconocimiento de una cultura propia diferente.

Es una cultura propia porque el grupo tiene un cierto grado de control sobre los elementos que la constituyen, es decir, porque tienen la capacidad de decidir sobre el uso que se da a los recursos culturales (Cf. Bonfil Batalla 1987: 103).

En este sentido, merece un análisis el concepto de identidad étnica.

"La identidad étnica es una ideología que se manifiesta a nivel individual y colectivo, y que expresa la pertenencia (y la aceptación correspondiente) a un determinado grupo étnico, entendido como un conjunto delimitado de individuos que se reproduce biológica y socialmente, y que participa de un mismo ámbito de cultura autónoma, es decir, que ejerce en forma legítima el control sobre un repertorio de recursos culturales propios. Con base en ese ámbito de cultura autónoma, un grupo étnico se particulariza frente a otras sociedades, y la identidad étnica funciona como una identidad contrastiva a partir de que la pertenencia a un grupo étnico implica el acceso al control y uso de determinados recursos culturales" (Bonfil Batalla 1987: 112).

La capacidad de decisión sobre los elementos culturales define cuatro ámbitos posibles dentro de la cultura en función de quien ejerce el control cultural. En el primero, la cultura autónoma, los recursos son propios del grupo y también lo es la capacidad de decisión. En oposición está el ámbito de la cultura impuesta. Ni los elementos culturales, ni las decisiones son del pueblo considerado. Son elementos extraños, ajenos, que actúan en obediencia a decisiones también extrañas, ajenas. El colonialismo, en este campo, tiene una larga experiencia.

Al hablar de cultura apropiada, Bonfil Batalla se refiere a los elementos ajenos que un

pueblo puede poner bajo su control cultural en un momento dado. En el ámbito de la cultura enajenada, los recursos culturales forman parte de la cultura del grupo; pero éste ha sido privado de su capacidad para decidir sobre ellos (Cf. Bonfil Batalla 1991: 108-109).

Pero, como sostienen Gerlero y Cardinaux, así como hay crecimiento o innovación e incorporación desde otras culturas (transculturación), hay también degradación, desintegración y pérdida de elementos culturales. Por lo tanto la cultura es dinámica, ya que se halla sometida a los cambios variables en intensidad, magnitud y profundidad (Cf. Gerlero y Cardinaux 2003: 111).

En nuestro caso, la persona entrevistada niega la cultura propia de su país de origen, y de la que él participaba mientras residía allí, no está de acuerdo con el sistema de significaciones que ésta conlleva, con las prácticas, como puede observarse en sus propias palabras:

“y mira allá hay cada cosa que, ósea festejan en diferentes fechas, que la pachamama, que español sería la santa tierra, que eso lo hacen en cualquier lado, una de las peores costumbres que tiene Bolivia es esa... festejar la pachamama, cualquier lugar donde toman posición tienen que adorar, es una adoración, esa es la peor costumbre que tiene Bolivia, ahí se juntan dan de comer, tiran comida, tiran bebida, tiran coca, tiran cigarros, tiran alcohol, dan hasta sus cosas, ofrendando. Lo veo como un desperdicio, pero lo hacía, me prendía en todo, pero no de tal modo como la gente mayor, yo estaba casi adolescente pero igual fui participe”.

A continuación también sostiene:

“el día de los muertos, esa es otra de las peores costumbres que tiene Bolivia, la fiesta de todos los santos, aparte de llorar en las tumbas hacen de todo”.

Así nuestro entrevistado estaría dentro de aquellos individuos en donde su cultura se ve degradada, desintegrada, y sus valores originarios sufren una alteración por lo cual sus estructuras cognitivas, que implican dimensiones evaluativas y conductuales, son desplazadas por otras que le permiten interpretar la realidad desde significaciones diferentes a las de su formación.

Los individuos son portadores de diversas identidades. Así sucede porque cada sujeto tiene relaciones con determinados grupos, con una clase social, una cultura en general. A esto puede sumarse una religión, y en cada caso se pueden documentar cambiantes grados de intensidad relacional. Pero, en una situación de ruptura, pone a los sujetos ante una carencia que se concreta en la imposibilidad de reiterar ciertos rasgos que garantizaban hasta el momento una interacción exitosa con el entorno social general (Cf. Garreta 2001:129).

Así, cuando se le pregunto al migrante si una vez instalado en la ciudad de Rio Cuarto, mantenía contacto con otros migrantes bolivianos, él afirmó:

“Al principio... pero después me di cuenta de que todo lo que ellos hacían estaba mal, iba en contra de los principios y valores de dios, después me aleje”.

Los exilios, las migraciones, los desarraigos, generan y son una muestra en negativo de la percepción de la identidad. Adquieren particular relevancia las reacciones de resistencia ante esta sensación, o situación concreta de deprivación, o despojo de la mismidad que produce una aculturación manifestada en el surgimiento de mecanismos de defensa de uno o un conjunto de rasgos que a partir de la asunción de la ruptura o pérdida, comienzan a adquirir renovada importancia y conforman un nuevo sistema de afirmación y posiciona-

miento en la negación cultural.

Así, los migrantes, en un contexto ajeno, pueden manipular su identidad de origen: la afirman o la niegan, según las circunstancias, en su relación con los otros. La negación definitiva de la identidad étnica significa la renuncia a participar en un determinado sistema social a través del cual se ejerce (así sea sólo virtualmente) el control sobre un acervo de recursos culturales exclusivos.

El migrante entrevistado atraviesa por un proceso de aculturación, y negación cultural de elementos culturales que caracterizaban a su propia cultura, a partir de incorporar elementos culturales ajenos (de tipo emotivos o subjetivos, que comprenden las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados) mediante el proceso de apropiación, a decir de Bonfil Batalla, con lo que el individuo no sólo puede decidir sobre el uso de tales elementos, sino que es capaz de producirlos o reproducirlos, el proceso de apropiación culmina y los elementos correspondientes pasan a ser elementos propios. Así, el individuo hace suyo este elemento cultural que incorpora, como es la religión cristiana evangélica, y desde esa postura, rechaza, niega aquellas tradiciones, rituales, costumbres, calificándolas como una religiosidad, y que, es eso lo que permite calificar a Bolivia como un “país atrasado, pobre”.

LINGÜÍSTICA Y GLOTOFAGIA

La identidad lingüística se construye en la interacción comunicativa y depende de factores cognitivos, afectivos, conductuales que se materializan a través de las actitudes lingüísticas. El lenguaje se constituye como la principal herramienta que utiliza la cultura para manifestarse como tal.

En el caso de un migrante, la identidad lingüística es también un vínculo que crea el individuo con la comunidad de habla de la que se hace miembro y cuya variedad de lengua adopta como suya propia. En el proceso de adaptación el migrante, en este caso boliviano, intenta borrar de su habla todos los signos que lo identifiquen como externo a la sociedad en la que se inserta.

Para Calvet, un teórico fundamental de la sociolingüística, el proceso de sustitución de las lenguas originarias atravesaría diferentes estadios, hasta llegar a la consiguiente implementación y adopción del español.

El primer estadio, que él denomina “el colonialismo naciente”, estaría caracterizado por la presencia de un bilingüismo en la sociedad. En este sentido, se observa la presencia de una lengua dominante, que se habla por necesidad o interés; es ante todo resultado de una situación económica: la lengua dominante es adoptada por aquellos que, territorialmente, están cerca del poder, o son sus representantes, y por aquellos que tratan con él; y una o varias lenguas dominadas (Cf. Calvet 2005: 77-78). Lentamente, y según los casos, se pasaría a un segundo estadio, “el colonialismo triunfante”, caracterizado por el monolingüismo, en el cual la escuela y los medios de comunicación actuarían para la consolidación de la lengua dominante. Esto lleva de manera embrionaria a la desaparición en cierto plazo de la lengua dominada.

La dinámica implicada llevaría inevitablemente al tercer estadio de este proceso de sustitución lingüística, caracterizado por la “glotofagia consumada”, en la cual se consumaría la muerte de la lengua dominada, digerida definitivamente por la lengua dominante.

En el caso de nuestro entrevistado, puede identificarse claramente en sus palabras como en su socialización primaria, aprende a hablar quechua, y luego, en el proceso de su socia-

lización secundaria, en la escuela, se dio un forzado y paulatino abandono de la lengua propia, para adquirir la lengua “dominante”:

En este caso, la lengua quechua, que es característica del departamento en el que nuestro entrevistado desarrolló su niñez, constituye un recurso cultural propio, de la cultura distintiva de ese lugar, de su cultura autónoma, a decir de Bonfil Batalla. Pero, a partir de esa cultura autónoma, se dan los procesos de innovación, apropiación, es la condición para la invención y la reinención permanente de la cultura (Cf. Bonfil Batalla 1987: 108). Luego, la persona entrevistada, incorpora como lengua el español, se trata de un elemento cultural ajeno, pero que el individuo pone bajo su control cultural en un momento dado: en este caso, cuando inicia la escuela; y se transforma en un recurso cultural propio.

En esta situación en concreto, la escuela aparece encuadrada dentro del proceso de la glotofagia. El tronco de la cultura está formado por la acumulación de las tradiciones y su eje fundamental es el lenguaje; de esta manera se revela una propiedad decisiva de la cultura: su transmisibilidad a partir del proceso de socialización y del proceso de educación. Sin embargo hay una capacidad para seleccionar, discriminar, admitir, readaptar o rechazar elementos de otras culturas.

CONCLUSIONES

El registro de la historia de vida de un migrante boliviano, a los fines de entender la cultura, permitió comprender que, no hay culturas “puras”, la cultura como repertorio de recursos sociales, cambia siempre.

Entonces, la cultura que trae consigo el migrante no queda intacta, sino que se da la introducción de elementos culturales ajenos, tal es el caso de la religión, y que, luego pasan a formar parte de la cultura propia. En nuestro caso, la persona entrevistada niega la cultura propia de su país de origen, y de la que el participaba mientras residía allí. Así, el individuo hace suyo un elemento cultural que incorpora, como es la religión cristiana evangélica, y desde esa postura, rechaza, niega aquellas tradiciones, rituales, costumbres, calificándolas como una “religiosidad”, y que, es eso lo que permite calificar a Bolivia como un “país atrasado, pobre”.

Entonces, por todo lo dicho anteriormente, podemos deducir que se trata de un individuo singular, ya que el sujeto entrevistado proporciono una perspectiva crítica de su cultura originaria, brindo juicios valorativos acerca de los rituales, costumbres que se practican en su país de origen, como así también juicios de valor sobre su vida, sus experiencias, y las prácticas culturales de las que el formaba parte mientras residía en Bolivia.

Referencias bibliográficas

- AMI, M ; P, COLOMBO Y OTROS. 2005 “Las migraciones de los países limítrofes hacia la Argentina – entre el desarraigo y la esperanza– El caso de Bolivia y Paraguay”. En: <http://www.cyta.com.ar/ta0403/v4n3a3.htm>.
- BARELA, L; M, MIGUEZ Y L, GARCIA CONDE. 2012 “Algunos apuntes sobre historia oral y como abordarla”. Ed. Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico. Bs. As. Argentina.
- BONFIL BATALLA, G. 1983. Lo Propio y lo Ajeno. Una Aproximación al Problema del Control Cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 103, UNAM (México).
- BONFIL BATALLA, G. 1987. “Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales” En: GARCIA CANCLINI, N. (Ed.) *Políticas culturales en América Latina*. Editorial Grijalbo. México.

- CALVET, L . 2005 *"Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia"* Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As. Argentina.
- GARCIA VAZQUEZ, C. 2005 *"Los migrantes. Otros entre nosotros"* . Ed. EDIUNC. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.
- GARRETA, M. "Introducción al tema de la identidad". En: GARRETA, M; BELLELLI, C (Comp.) *La Trama Cultural. Textos de Antropología. 2ª edición.* Ediciones Caligraf. Buenos Aires. 2001.
- GERLERO, M Y N, CARDINAUX. 2003 *"Sociología argentina"* Ed. Docencia. Bs. As. Argentina.
- HIRSCH, S Y A, SERRUDO. 2010 *"La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas"* Ed. Noveduc. Bs. As. Argentina.
- MESSINA, L Y C, VARELA. "El encuadre teórico - metodológico de la entrevista como dispositivo de producción de información" En: ESCOLAR, C Y J, BESSE. 2011 *"Epistemología Fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales"* Ed. Eudeba. Bs. As. Argentina.

HISTORIA DE UNA VIDA EN PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA:

SER MIGRANTE Y MUJER

Lucrecia Evangelina Nievas

Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto
lucre_nievas@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de los aportes que brinda al conocimiento de la realidad social la Antropología Social, más específicamente lo que ofrece a partir de la metodología de la Historia Oral, campo de conocimiento de confluencia conceptual y metodológica de diversas perspectivas de análisis social, así como ámbito donde convergen prácticas científicas de distintas disciplinas de las ciencias sociales¹. A partir de las historias de vida las nuevas reflexiones sobre la sociedad centran sus preocupaciones en los procesos sociales y la vida de la gente "común". Es aquí donde se plasma la alteridad, porque se tiende a privilegiar a las clases subalternas en lugar de las dominantes, poniendo las bases de una historia de la no-oficialidad (Benadiba *et al*: 2005).

En este entramado confluyen dos problemáticas que se plantean en dos ámbitos diferentes pero que tienen en común el hecho de presentarse ambas como críticas a lo establecido: por un lado, las discusiones epistemológicas referidas a la veracidad y la contrastación de las ciencias sociales, planteo que no es nuevo pero que se reaviva con los nuevos trabajos surgidos tras el embate posmoderno, y por otro lado, la especificidad del conocimiento de una realidad social a partir de una historia de vida cuyo caso no aparece como una reafirmación de la generalidad, sino contrastando con los supuestos que se tienen sobre la cuestión de las migraciones, en especial de las migraciones de bolivianos hacia la Argentina desde fines de la década del '80 a la actualidad. Utilizo la metodología de Barth cuando analiza a los grupos étnicos, es decir, un método que combina lo teórico con lo práctico (Barth: 1976).

En la práctica general, cuando se habla de migraciones, la mirada suele estar puesta en el colectivo masculino, que es el que, generalmente, toma la iniciativa de migrar en busca de mejores condiciones laborales y de vida y, por ello, la participación de mujeres y niños surgen como complementarias de este tema central. La propuesta que aquí se exhibe es la de mirar con nuevos ojos, razón por la cual la entrevista se realizó a una mujer boliviana que migra hacia la Argentina, evitando la minimización que suele hacerse de su participación en los procesos sociales. La mujer se constituye en *otro* que es preciso conocer y esta comprensión nos la puede facilitar la antropología.

Por otro lado, la transcripción de la entrevista en forma completa pretende privilegiar la postura del entrevistado, permitiendo que surja su voz sin la intermediación de la visión de la sociedad envolvente que el investigador social personifica.

LA ANTROPOLOGÍA Y EL INTERÉS POR LAS SOCIEDADES ACTUALES

La antropología desde sus primeras épocas y hasta nuestros días ha intentado dar cuen-

ta de la otredad². Sin dudas, esta ha sido su especificidad frente al resto de las Ciencias Sociales y a su vez, permite delimitar su campo de acción.

Sin embargo, el arribo de la posmodernidad en las ciencias sociales ha generado discusiones que hacen que se ponga en duda que ese deba ser su mayor aporte y la posibilidad de validez científica del conocimiento obtenido del trabajo de campo. Los cuestionamientos de Clifford Geertz advierten de la dificultad que se presenta frente a la eventualidad de afirmar la validez del conocimiento etnográfico dado que no existe la posibilidad de contrastación, pues una determinada sociedad estudiada en un tiempo y lugar determinados nunca volverá a ser la misma, aunque esté muy aislada de la sociedad globalizada. Además, argumenta que el escrito etnográfico se encuentra más cercano a la literatura que a la ciencia. Clifford Geertz sostiene que:

*“el orden de un sinnúmero de detalles culturalmente muy específicos ha sido la principal manera por la cual la apariencia de verdad –la verosimilitud- es buscada en los textos. La capacidad de los antropólogos de hacernos tomar por serio lo que dicen tiene menos que ver con una apariencia factual, o de un aire de inteligencia conceptual, que con su capacidad de convencernos de que lo que ellos dicen resulta de haber penetrado realmente en otra forma de vida, todo esto se debe a la naturaleza altamente situacional de la escritura etnográfica”.*³

Christian Ghasarian, por su parte, nos instruye respecto a la cuestión. Para el autor:

- Los antropólogos reivindican cada vez más la “vaguedad artística” que caracteriza su trabajo de investigación. Si bien se acuerda que “el campo es de rigor” no se engendra siempre un acuerdo sobre lo que podrían ser notas de campo estándar.
- No hay ni consenso metodológico ni etnografía ideal. La investigación no puede ser dominada. Puede ser mejorada con un único precepto fundamental: el respeto por las personas estudiadas (Ghasarian, C.:1994).

De la misma manera aparecen frente a nuestros ojos las limitaciones de este pensamiento. El científico social no puede sentirse desanimado en su práctica pensando la posibilidad de invalidez de los conocimientos que produce. Tiene frente a sí las dificultades por las que atraviesan las comunidades a las que estudia a los que el antropólogo debe representar, ser voz de aquellos que han sido desprovistos de voz, dar visibilidad a sus problemáticas. Sin embargo, el antropólogo se presenta en el campo con un bagaje de conocimientos, con su propia cultura que es la de la sociedad envolvente y las relaciones que establece con sus objetos de estudio son asimétricas, ejerce sobre los “otros” su posición dominante.

Aun así, el antropólogo de las últimas décadas ha reflexionado sobre estas cuestiones y las mismas no le son ajenas, de manera tal que intenta en todo momento neutralizar esta asimetría haciendo que los resultados de su investigación sirvan para lograr una mayor calidad de vida de sus sujetos de estudio. Este reconocimiento de esta búsqueda de compensación, esta toma de posición, no implica de ninguna manera aceptar que hoy se sea menos objetivo que los antropólogos que aquí y allá sirvieron a los fines de la sociedad envolvente. Los antropólogos del pasado tras sus aspectos de neutralidad y objetividad caían en una forma de estudio planteada desde el poder que trascendía en racismo, exclusión, discriminación y refuerzo de las desigualdades. Estas problemáticas se convierten hoy en el fin que tienen los antropólogos y justifican el estudio de otros individuos, la intervención en una comunidad con la intención clara de reducir las asimetrías impuestas. Esta posibilidad está

abierta en Argentina desde que se instituyera en la UBA la carrera de Ciencias Antropológicas, pues sus precursores fueron una muestra viviente de unión entre teoría y práctica, de compromiso con los sujetos estudiados⁴. Como lo plantean Visacovski y Guber:

“Surge la responsabilidad y lealtad hacia los pobladores que el investigador visita diariamente durante largos meses. Si el trabajo de campo se da en una realidad donde hay miseria, enfermedades, desnutrición, falta de elementos esenciales para la vida, el problema de la responsabilidad se hace urgente ¿se deben solucionar los problemas inmediatos? ¿Se debe actuar directamente sobre el pueblo estudiado brindando elementos que tiendan a aumentar su grado de conciencia sobre su situación de marginalidad y los medios para superarla? La noción de que todo lo que se necesita es conocimiento ignora el núcleo del problema que enfrenta el sociólogo: nuestro conocimiento debe ser usado para producir cambios humanos positivos, comunicando a las autoridades y grupos clave la existencia de realidades desconocidas por muchos” (Visacovski et al: 1999).

Debe actuar como el “intelectual orgánico” que esboza Antonio Gramsci, dejando atrás la típica actitud de los intelectuales tradicionales (Gramsci, A.:1967). Como reflexiona Victoria Bertullo:

“Dar lugar al Otro, o a los diversos Otros y sus diversas visiones, en la escritura a través de citas extensas que no recorten su palabra según nuestras expectativas sino que el Otro aparezca en tanto alteridad, escrituras en coautoría, la incorporación de la imagen, darnos un lugar en el texto a nosotros como autores (explicitar quién habla) cuestionando nuestros propios anclajes y supuestos dando cuenta del carácter dialógico de la actividad etnográfica” (Bertullo, 2012)

Sería una alternativa viable a estos cuestionamientos que corren el riesgo de aportar una indefinición que conduzca en la praxis a la justificación de las diferentes modalidades de dominación, exclusión y racismo, pues si no hay “verdad” en las producciones etnográficas de la misma manera tampoco es necesario actuar frente a esas realidades, dado que la acción partiría de una interpretación falaz.

Ya sea que nos planteemos una cosa u otra, es fundamental que entendamos la necesidad y centralidad de la Etnografía. Ésta, entendida como método, presenta como práctica principal el trabajo de campo. Como se argumentaba anteriormente, se establece entre el investigador (*nosotros*), y el sujeto investigado (*los otros*), relaciones de asimetría.

El tema que aquí se debate es el del antropólogo del mundo subdesarrollado que estudia su propia sociedad. Las posiciones son tres: una es que el ser antropólogo en su propia sociedad es una gran ventaja; la segunda que es una gran desventaja y que el mejor aporte de un antropólogo “subdesarrollado” es el que este puede hacer abandonando su posición profesional y presentando una interpretación desde adentro de la realidad como “nativo”; la tercera posición es: ¿en qué medida un científico social puede entender su propia sociedad? Es la que encierra el problema más crítico⁵.

HISTORIA DE VIDA DE UNA MUJER MIGRANTE

En las instancias previas de la entrevista el investigador se encuentra con un bagaje de conocimientos que debe explicitar y hacer conscientes a manera de reflexión sobre su propia práctica. Debe decirse que se presenta al trabajo de campo imbuido de conceptos que

ha adquirido en su carrera, en la adquisición de conocimientos académicos y con creencias sobre lo que va a estudiar, sobre lo que considera que se debe hacer y cómo se debe hacer, sobre lo que piensa del mundo y de la realidad social en la que está inserta la comunidad en la que va a intervenir.

La historia de vida que se presenta es la de una mujer boliviana migrante que va desde su país de origen hacia la Argentina, y se inserta en las problemáticas del desarrollo del capitalismo enmarcados políticamente en estados nacionales. El desarrollo de la entrevista se planteó desde el enfoque de la trayectoria como migrante en función de lo que constituye el drama de serlo.

De la entrevista puede observarse que las realidades de los migrantes difieren, no todos vinieron siendo pobres, como es el caso de nuestra entrevistada, pero puede inferirse que es la realidad que atraviesa la mayoría.

La persona entrevistada proviene de la provincia de Sud Cinti, Bolivia. La misma es una de las diez provincias que componen el departamento de Chuquisaca.

La historia de vida que se analiza aquí se encuentra atravesada en todo momento por la cuestión de género, pero también por cuestiones de clase y de racismo, en menor medida. La perspectiva que se privilegia para estudiarla es la primera porque ha sido determinante y es un factor de sujeción, de desigualdad y de influencia difícil de hacer visible y de contrarrestar.

Por un lado, las razones de migración de la persona entrevistada no estuvieron guiadas por factores de pobreza o exclusión sino por todo lo contrario. Criada y educada en una familia de buena posición económica y social, vivió con sufrimiento la situación de ser atendida más por empleadas que por sus padres, quienes encarnan un modo de vida burguesa, casi a imitación de la burguesía victoriana, la cual no dedicaba tiempo a la crianza de sus hijos y cuya tarea fue delegada a personas encargadas de cumplir dicha función. Actitud que no ha cambiado a través del tiempo. Desde su perspectiva crítica de sus padres, es que decide salir de su casa.

Pero aquí se hace presente la perspectiva de género, pues vio el matrimonio como posibilidad de alejarse de esa realidad familiar que experimentaba como dolorosa, lo que deja entrever la posibilidad de encontrar la aprobación familiar y principalmente paternal, para dejar el seno del hogar.

La situación se presenta nuevamente cuando, a raíz de discusiones con su marido, vuelve a Bolivia, y recibe la respuesta negativa de su padre que la conmina diciendo *"nadie de la familia se separó, vos no vas a ser la primera"*. Además se vislumbran de forma implícita, aunque no explícitamente, situaciones de violencia de género, sobre las cuales no se pone énfasis. Se observa que la realidad de la que proviene posee un fuerte componente patriarcal. En otros aspectos también es visible, por ejemplo, en el requisito de pedir la mano de la hija pretendida y la obligación de contar con la aprobación paternal. Además, deja en claro las ocupaciones que continuamente debe realizar en su hogar, razón por la cual no aceptó que la entrevista se realice en su residencia, y que dejó en claro.

Por otro lado, la situación de dominación en la que se vio inmersa al decidir migrar hacia otro país, alejada de los lazos familiares que la sostenían, la pérdida de su posición económica, la dura situación laboral, la circunstancia de precisar de la ayuda masculina (de su cónyuge) para tramitar papeles de ciudadanía, demuestran que las vinculaciones entre géneros aunque, en general, tengan igualdad en el derecho, en la práctica siguen desarrollando una asimetría que se refuerza a lo largo del tiempo, en especial en el ámbito doméstico. Frente a estas cuestiones la antropología debe recurrir a la alteridad intentando

develar estas permanencias implícitas en nuestras sociedades y que permiten sustentar parámetros patriarcales.

ANEXO

Entrevista a Miriam J.⁶

- Me llamo Miriam J., tengo 33 años, hace 14 años que estoy en la Argentina, acá en Adelia María hace 9 años. Primero cuando vine de Bolivia, el primer lugar al que vine fue a la provincia de Entre Ríos en la localidad de Chajarí, ahí tramité mi documento porque hay que traer de allá todo legalizado, los certificados, todo eso legalizado para tramitar el documento, el DNI. Para entrar al país vine con el pasaporte pero como mi marido ya estaba acá ya hacía muchos años que estaba acá, desde los once años que está mi marido, así que él sabe qué papeles te piden para tramitar un documento acá y él me dijo que tenía que traer el certificado legalizado por el cónsul argentino y cuando presentás todo eso empieza a tramitar y yo lo hice en Chajarí, en Concordia, y al año me llegó el documento pero primero es por un año, es temporario y después viene a ser definitivo. Estuvimos ahí trabajando en la quinta.

¿En qué año naciste?

Nací en el año 1980 en Camargo, Sud Cinti, provincia de Chuquisaca, es un departamento, junto con Sucre. No sé porqué se llama así. Mi madre tiene un negocio, como un restaurante, que vende comida, y mi papá en el campo, es propietario, no trabaja él solo, porque trabaja con gente porque él solo no puede.

¿Cómo fue tu infancia?

Mi infancia fue buena. Mi infancia fue linda, somos dos hermanos nada más, nunca sufrí de nada, mi hermano y yo teníamos todo lo que pedíamos, no fue una infancia sufrida como la de otros chicos que se ve.

¿Cómo fue tu vida en el ámbito escolar de tu país?

Allá desde el primero hasta el quinto era la primaria, luego hasta el octavo es el intermedio y luego viene primer a cuarto año que terminás el bachillerato, en cambio acá yo... bueno ahora ya estoy entendiendo con el nene, pero antes yo me perdía es muy distinto el sistema educativo, acá termina sexto grado todavía en la escuela, en cambio allá en sexto nos llevaban a otro colegio con chicos de secundario.

¿Cuáles son las festividades que conmemoran en tu país?

Si cada provincia tiene su día, el 25 de mayo es el día de Chuquisaca, el 6 de agosto, el día de la patria. Yo ya me olvidé, como estás más acá te vas olvidando, el 17 de agosto es el día de la bandera creo porque yo ya me olvidé. Igual que el himno, el himno a Sucre no me acuerdo si me preguntas no sé nada o sea no me acuerdo. La gente que viene más a la Argentina es la gente del campo, la gente sufrida que tiene bajos recursos, que les cuesta salir adelante allá y toman rumbo para acá. Yo por ejemplo si no hubiera conocido a mi marido yo jamás hubiera salido de Bolivia, hubiera ido a la Universidad, no me hubiera casado, hubiera hecho otro camino, cuando uno es joven comete el error de pensar que andar con novios es una cosa linda entonces cuando vine acá dije qué sufrimiento, yo tengo mis propios campos para trabajar, yo jamás fui, no toqué una azada jamás, porque siempre mi papá trabajó con un montón de gente, y vine acá a carpir yuyos, a tocar una planta de morrón, era

cosa de otro mundo, me quería morir. El primer año sufrí un montón porque salía en Chajarí a la ruta, me quería venir pero no sabía para cual lado era el rumbo que tenía que tomar así que otra vez me volvía a la casa con mi marido, por ahí peleaba porque él me contó otra historia él a mí, nunca me habló él de trabajar y a mí tampoco se me paso por la cabeza de preguntarle, qué íbamos a hacer, era muy joven terminé el secundario y al otro año me casé. A esa edad por más que te dicen, todo es malo lo que te dicen tus papás, al contrario, ellos por ahí lo que te dicen uno piensa que por envidioso nada más. Porque mi papá cuando me fueron a pedir la mano mi papá muchas veces me dijo “Miriam ¿estás segura de lo que estás haciendo? ¿Te querés casar? ¿No querés ir a estudiar, ir a la universidad, terminar una carrera? ¿A qué provincia quieres ir? Yo quería ir a Cochabamba. Pero el problema era que mi papá y mi mamá peleaban mucho no sé qué problema habrán tenido ellos, porque yo cuando tenían que tomar una prueba me costaba un montón meterme en la cabeza era todo lo que veía en la casa, incluso a la maestra tenía que pedirle que me tomara la prueba otro día, así que yo quería salir de mi casa sí o sí, por ahí uno dice tenés plata tenés todo pero yo siempre dije no es tener plata, yo ahora veo en mis hijos, lo más importante no es la plata, no lo importante es el amor, eso era lo que me faltaba en casa porque mis papás siempre se sentían ocupados, mi mamá no tenía tiempo para compartir conmigo no cada uno a su trabajo y vos quedás con la chica que te atiende. Para mi comunión mi mamá me compró zapatos lindos, vestido, lindo, todo lindo pero me dejó que fuera sola, porque no “como me voy a perder la venta” ella vivía solamente para la plata, ni ahora ella cambió, cuando voy a una fiesta de fin de año yo voy de acá para allá, hoy no me preocupo de ir para allá porque yo cuando voy siempre están ocupados, llega la navidad o la Nochebuena y ellos van a todas partes y al final tengo que pasarla sola.

¿Es decir que en tu caso no viniste por problemas económicos ni a través de la ayuda de un familiar?

En el caso de mi marido si, él a los once años perdió a su papá y a su mamá que se murieron después tenía un hermano en Córdoba que lo fue a buscar a él para ayudar a criarlo, a los once años es un niño todavía, ya estaba trabajando, tuvo que dejar la escuela, y así se crió él.

¿Cómo se conocieron?

Ahí donde yo vivo tiene un hermano él y dice que por muchos años no lo vio a su hermano y bueno un enero fue para allá y ahí nos conocimos y yo tendría catorce años, y él iba y venía y me escribía, pero para mí era una relación pasajera, no pensaba en formar una familia, en cambio él lo tomaba en serio, y cuando terminé el último año fue para allá y me fue a pedir la mano y a mí me sorprendió, allá se acostumbra así no es como acá y más si sos la única hija salís casada sino no, me lo dijo mi papá “mi hija sale bien casada o sino no” y siempre me dice mi papá “nadie se separó en la familia y no vas a ser vos la primera vos elegiste ese marido si te golpea es tú problema porque vos lo elegiste”.

Cuando voy para allá algunos no me conocen más, por ahí le preguntan a mi mamá quien es esa chica, “no si es mi hija”.

Después nos casamos con mi esposo y después nos fuimos a Chajarí, A ese lugar fuimos porque él siempre estuvo pegado del hermano, donde iba el hermano él iba y después se trasladaron a Corrientes. Era un pueblo pero vivíamos en el campo en una casa de madera en situación bien precaria, en malas condiciones. Pero por la forma de trabajo y sin documentos no podés ir a ninguna parte los salarios eran bajos pero la plata alcanzaba para vivir. En ese tema de la plata nosotros cuidábamos mucho. Siempre trabajamos en quintas, en Corrientes trabajábamos el tomate, en un campo de un italiano que era muy bueno, allí estuvimos dos años, en este lugar era un poco mejor pero se sufre cuando venís y no tenés

a quien recurrir pero allí en Corrientes la gente era muy buena, gente sencilla, buena, no como la gente de plata que siempre te trata menos, en cambio la gente pobre lo poquito que tienen lo comparten con los demás. Yo así me sentía feliz, porque eso no lo había tenido en mi casa, a mi nene le doy todo porque yo lo tuve y no tengo porqué hacerlo pasar por faltas, pero yo le demuestro amor, yo me siento feliz, pero no con mis papás, en cambio acá es distinto, por eso no tengo ganas de volver, nunca lo pensé, por más que tenga todo allá, algún día que no estén mis padres venderé lo que tienen. Mi hermano hizo administración de empresas y trabaja en la municipalidad allá. Tiene un buen trabajo.

Si no hubiera conocido mi marido jamás me hubiera venido, cuando peleó con mi marido le digo que me voy pero tengo mis hijos, mi papá me invita para las vacaciones y me paga todo, no tengo problemas.

Después de Corrientes nos fuimos a Buenos Aires, él se fue para allá de vacaciones cuando fui a Bolivia y su hermana le dijo que allá se ganaba un poco más y entonces nos fuimos. Yo no quería tener hijos en ese momento porque no estaba preparada pero mi marido si quería, fuimos a La Plata un pueblo Olmos, donde está la cárcel de Olmos, ahí se trabajaba la verduras, en quintas, luego fuimos a Bavio con los animales, allí tuve a mi hijo en el 2001, luego nos fuimos a la quinta de nuevo pero ahí no ganábamos nada, nunca nos fue bien, después nos vinimos a Adelia María y conseguimos trabajo acá porque mi marido tenía unos primos por San Basilio. Yo me quedo con el nene y él me dice que va a ver si consigue un trabajo por acá, no teníamos nada ahorrado, cuando estábamos en Corrientes si teníamos heladera, y eso pero tuvimos que vender todo para ir a Buenos Aires porque el viaje era largo. Cuando llegamos a Adelia María trabajamos en campos de Sobrero, en tambos, no sabíamos nada de ese trabajo, acá me gustó la tranquilidad que tenía el pueblo, en Buenos Aires no dormía tranquila porque uno escuchaba que habían violado a una chica. Cuando mi marido dijo que vamos a Córdoba quise venirme enseguida. Primero trabajamos en San Basilio, luego nos vinimos a un tambo en Adelia María de Alione, ahí trabajamos diez años, juntamos plata y nos compramos un sitio y empezamos a hacer construir la casa después nos cansamos, mi marido comenzó a trabajar en La Pureza, no se ganaba tan bien como en el campo y nos fuimos a Huanchilla a otro tambo, ahí nos compramos un auto, nos complicaba porque la escuela quedaba muy lejos, para llevar al chico, y además computación, inglés, en el campo no lo dan, tecnología, tampoco. El primer grado lo hizo en el campo y luego volvimos a Adelia María, a un tambo, en el campo podés hacer quinta y ahorrar unos pesos, en cambio en el pueblo tenés que comprar todo. Las otras familias no sé como vienen los de la esquina son de Oruro más frío en cambio nosotros somos del valle, más calor, yo soy de Tarija aunque nací en Sucre, la actividad principal la verdura, la fruta, las flores, todo el tiempo es verde, flores.

Luego nació mi hija acá, Tarija es como Río Cuarto un pueblo grande. Me gusta la tranquilidad del pueblo, ya no me acostumbro más a estar allá en Bolivia. No tengo vinculación con los demás migrantes de Bolivia en Adelia María. La mayor parte de los que vienen son del Norte, por ejemplo yo de todos los lugares donde estuve no encuentro ninguno que sea de Tarija.

¿Hoy trabajás con tu esposo?

Si, y me gusta, me encanta el campo, porque yo siempre viví en la ciudad, ahora que vine al campo me gusta más acá incluso cuando voy a visitar a mi mamá y a mi papá ya no me acostumbro más, estoy unos días y me quiero venir para acá.

¿Tenés vinculación con los demás migrantes de Adelia María?

Ninguna porque son de distintas provincias, yo tendría que tener vinculación si fueran

de la misma provincia que yo soy entonces andamos bien.

¿Es decir que ustedes no se relacionan entre sí?

Yo sé que acá de los negocios van a Río Cuarto a jugar al fútbol pero la mayoría de los que vienen son del norte, por ejemplo yo soy de Tarija, que está en el sur, más pegado a la Argentina y en todos los lugares que estuve no encuentro a ninguno que sea de Tarija. En el norte padecen más dificultades en el trabajo, la gente que viene es más del campo, la gente del pueblo imposible que venga.

¿Cómo te relacionás con la gente de Argentina?

Apenas te ve te preguntan de dónde sos, apenas llegué al pueblo todos te miran parece que fueras un extraño no sé si te ven como si tuvieras cuatro ojos o qué con tres manos qué se yo. Igual cuando entrás a un negocio te preguntan de dónde sos, de donde venís con quién trabajás. La gente cree que todos los que vienen de allá es porque son pobres y no tienen trabajo, no es así.

Porque piensan que no hay trabajo allá, pero no es así capaz que tenés más trabajo que acá por ejemplo yo si no tuviera mis hijos, mejor si estuviera allá porque yo tengo mis campos qué puede hacerme falta. En cambio acá no tengo nada, no tengo amigos y por ahí acá cuando empezás a progresar te miran, *Uhh!! ¿Estos de dónde hacen plata?* Te dicen, empiezan a tener envidia, bronca, cuando compramos el auto, piensan que la plata viene de arriba, pero nosotros laburamos, cuidamos el peso, no estamos todos los días con la milanesa y el asado.

¿Con tus hijos sufriste discriminación?

Si en la escuela, tuve que ir a hablar con la maestra y le dije que acá en la Argentina no somos los únicos bolivianos los únicos inmigrantes, también hay italianos, aparte bolitas ¿por qué? Donde en la palabra Bolivia hay una "t" ¿por qué tienen que llamarte bolita? Yo le dije a un señor con mala educación a un hombre que nos llamó bolita que eso era lo que tienen entre las piernas, y le dije a la directora, que yo soy boliviana, pero el nene es argentino. Ya no tiene porqué sufrir el nene así.

¿La discriminación provino desde sus compañeros?

Si, las docentes no, ahora vino una nota del colegio que mi hijo había insultado a un niño porque lo habían llamado 'boli', bueno él me dijo que por eso reaccionó así, pero la maestra eso no lo ve.

¿Para trabajar tenías papeles? ¿Ustedes tienen la nacionalidad argentina?

No tenemos una radicación, te preguntan si querés la nacionalidad pero yo no quise, no, yo soy tarijeña, es un pueblo hermoso si tiene la posibilidad de viajar, no tengo porqué decir otra cosa. Allá se comen muchos picantes pero acá nada, no me puedo acostumbrar, ahora cuando viajo la montaña me da terror, cuando veo eso ya me mareo, pero antes no me pasaba, cuando terminás el colegio realizás un viaje por toda Bolivia, podés poner de padrino al presidente mandando una carta documento y el presidente paga todo, ahora no sé si es así. Yo salí del colegio en el 97 y en el 98 me casé.

¿Cómo te sentís cuando volvés a Bolivia?

Me siento una extraña, incluso con mis padres hasta pido permiso para entrar a la casa y mi mamá me dice "¿entrá si es tuya la casa!" me siento ajena a esa casa. Para comer o tocar la heladera me siento ajena, como es todo mío soy la única hija, igual el nene le dice señora, yo le digo que no le diga así, no lo llevo mucho a Bolivia, como no está acostumbrado no le gusta mucho.

¿Qué costumbres tenías allá?

Bueno allá cada región tiene su música, La Morenada es más de La Paz, de donde yo soy se escucha más el folklore parecido al de acá, como el del Chaqueño Palavecino. En Potosí, Oruro se baila más el Carnavalito. En Santa Cruz que limitan con Brasil, tienen otra música y físicamente son más crecidos, más altos y tienen otra hablada. Yo soy mezcla de mi papá que es de Potosí y mi mamá es rubia, pero me parezco más a mi papá, le ganó mi papá. La gente de Tarija es más blancona, mi abuelo es blanco, allá había muchos italianos, que eran propietarios de tierras, después vino una democracia y una reforma agraria y a mi abuelo le tocó según como me cuenta mi abuelo, pero ya me olvidé. Acá hay muchas abuelitas que cuentan como vinieron de Italia, sus padres. A mí me encanta viajar, me encantaría ir a España para conocer, tengo amigas del secundario que se fueron a trabajar allá y que les pagaban muy bien.

Hoy están en crisis económica...similar a la ocurrida en el 2001 en Argentina...

¿Ah sí? A nosotros nos agarró el corralito teníamos ahorros y perdimos todo. Íbamos al banco filas y filas de colas de reclamos pero no recuperamos el dinero.

¿Trabajaron siempre "en blanco"?

Sí. Mi marido cuando lo conocí trabajaba en blanco porque él ya tenía papeles, y yo incluso me los hice enseguida y siempre trabajé en blanco hoy también cuidando una anciana me tienen en blanco. Lo que yo veo es que mucha gente de Bolivia trae acá a otros a trabajar y los esclaviza, por eso nosotros comenzamos a trabajar solos. Cuando trabajábamos con el hermano de mi marido él siempre quería ganar más y nosotros ganábamos una miseria.

Los vecinos son bravos si pudiera llevar mi casa a otra parte lo haría. Una vez hubo una tormenta y decían "¡ay, por qué no se llevará a todos esos que no son de acá!" y yo decía entre mí "¿por qué no se llevará a todos esos que son vagos y están rascándose?" y no se preocupan por trabajar, pero no se preocupan porque les dan todo, les dan los remedios, el comedor, y ahora con la asignación por hijo tienen todo, acá nosotros tuvimos que trabajar mucho para tener nuestra casa, tomar leche todos los días en el almuerzo y cena para poder hacernos la casa, a veces no teníamos para comer pero al albañil le pagábamos.

Cuando nos separamos de sus hermanos empezamos a tener nuestras cosas porque nunca teníamos nada. Cuando fuimos a Buenos Aires con su hermana no ganábamos nada, primero nos dijo que íbamos a ganar pero nunca nos alcanzaba. Los parientes te hacen trabajar como un burro y ganás menos que ellos que no hacen nada. Por ahí mi marido se tenía que levantar a las doce de la noche a cargar un camión y al otro día venía la hermana con una botella de 900 (cm³) de aceite y con eso te pagaba. Un día le dije a mi marido, si vos no te separás de tu familia yo me voy y entonces mi marido vino para acá a buscar trabajo.

¿Qué sentís viviendo fuera de tu país?

Y... se sufre, no se tienen a tus padres, a nadie. Mis hijos tienen ocho años de diferencia entre sí. En cambio yo prefiero no estar con muchas personas. El día que mis padres sean viejos me traigo a mi papá yo me llevo mejor con él, siempre hubo diferencias, por eso sufría mucho. Yo prefiero a mi papá, que tenga salud.

Los cambios y sufrimientos te hacen crecer, aprendés a valorar las cosas, sufrir me hizo bien, siempre decía cuando era más joven, si tengo de todo para qué voy a trabajar. Acá cuando me peleaba con mi marido me iba, solo necesitaba la plata para el pasaje porque yo le cobraba por lo que trabajaba. Pero dejé de irme así cuando tuve chicos. Si mi marido me decía algo le pedía para el pasaje y me iba, él no me creía y cuando llegaba, mi papá me corría, me decía "si te pega o cualquier cosa es tu problema, vos no te vas a separar", y me daban

la plata de vuelta, mi mamá me quiere dar plata para hacer estudiar al nene.

Si mandás dinero ellos reciben dólares y luego ese dinero va una caja de ahorro. Cuando sea abuelita me voy a morir allá. Ahora ellos (sus padres) no pueden venir porque sus padres viven y tienen que cuidarlos.

CONCLUSIONES

En el marco de las migraciones que se producen en todo el mundo y producto del complejo y controvertido proceso que solemos llamar *globalización* se producen los procesos migratorios de todo el mundo.

La historia de vida aquí presentada plantea, la posibilidad de reducir las asimetrías existentes dando voz a los que están desprovistos de ella: la superposición de subyugación que implica ser migrante y mujer se traduce en un silencio que reafirma la desigualdad de clase, de género y de origen que los científicos sociales deben combatir desde sus producciones académicas.

La mirada sobre esta temática, intenta no ser ingenua o superficial en cuanto a las desigualdades que se presentan en la relación entre entrevistado y entrevistador, pero tampoco lo es sobre los riesgos que se corren si no se interviene en la realidad estudiada de manera positiva, es decir, intentando generar las posibilidades de cambios que terminen con situaciones de dominación.

Agradecimientos

Fue fundamental el incentivo proveniente por parte de la cátedra de Antropología Social y, en especial, de la profesora Ana María Rocchietti, dando espacio para que los alumnos se interioricen en estas problemáticas, pongamos en cuestión nuestros supuestos y nos acerquemos a las problemáticas sociales de los latinoamericanos.

Notas

- ¹ BENADIBA, L.; D. PLOTINSKY. 2005 *De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la Historia oral*. Imago Mundi. Buenos Aires. Pp.
- ² LINS RIBEIRO, G. 2000 *Descotidianizar, extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica*. En: BOIVIN, M y ROSATO, R. Constructores de otredad.
- ³ GEERTZ, C. 1989 *El antropólogo como autor*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- ⁴ Los compiladores muestran en diferentes casos, como el de Santiago Bilbao, como la práctica antropológica no puede estar separada del contexto en el cual se produce así como también la necesidad de que el investigador social se comprometa con sus sujetos de estudio. Vessuri, H. 1999 *La observación participante en Tucumán 1972*. En: Visacovski, S. Guber, R. 1999 *Historias y estilos de trabajo de campo en la Argentina*. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- ⁵ En: GEERTZ, C. 2000. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- ⁶ Se omitió el apellido por pedido de la misma entrevistada.

Referencias bibliográficas

- BARTH, Frederik (comp.) 1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Introducción. FEC, México D.F. pp. 9-49.
- BERTULLO, V. 2012 *El antropólogo como autor y la autoridad etnográfica. Reflexiones teóricas en el marco del proyecto Capes-UdelaR*. Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay, Vol. 10:

163-171

- BOIVIN, M. 2003 *Constructores de Otrredad*. Eudeba. Buenos Aires.
- FENTON, S. 1999. *Ethnicity, Racism, Class and Culture*. London: Macmillan. Chap. 1: 28-60. "Ethnicity and the Modern World: Historical Trajectories."
- GEERTZ, C. 1989 *El antropólogo como autor*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- _____ 1992 *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- GHASARIAN, C. 1994. *La Etnografía reflexiva*. Serie Antropológica. Ediciones del Sol.
- GRAMSCI, A. 1967 *La formación de los intelectuales*. Grijalbo, México.
- GUBER, R. 1997 *El salvaje metropolitano*. Legasa. Buenos Aires.
- LLOBERA, J. (ed.). 1975 *La antropología como ciencia*. Anagrama, Barcelona.
- ROSALDO, R. (1991). *Después del objetivismo*. En *Cultura y verdad*. Nueva propuesta de análisis social. Grijalbo, México.
- VISACOVSKI, S. GUBER, R. 1999 *Historias y estilos de trabajo de campo en la Argentina*. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.

CONFLICTOS MIGRATORIOS ENTRE ARGENTINA Y BOLIVIA, HISTORIAS DE VIDA Y RELACIONES INTERCULTURALES

Julieta Somale y Matías Ríos

Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto
postmaster@unrc.edu.ar

INTRODUCCIÓN

El eje del trabajo de campo estuvo orientado hacia la interculturalidad, teniendo en cuenta los intercambios de población de los países limítrofes de América Latina y la interacción que se produjo entre los diversos grupos identitarios; prestando especial atención en la ciudad de Río Cuarto y el cambio de su entramado social producto de dichas migraciones; sobre todo, provenientes de Bolivia.

Al entrar en contacto y observar a los distintos grupos, se tienen en cuenta los que se denominan “*símbolos diacríticos*” que son parte de la identidad y muchas veces se van disolviendo al llegar al nuevo medio.

Para el abordaje de dicho trabajo, se realizó una “entrevista abierta ya que permite al entrevistado armar lo que va a contar y el orden en que lo contará, también llamadas comúnmente *historias de vida*” (Barela; García Conde; Miguez 2012: 30).

El testimonio vivo como fuente histórica tiene un alcance mucho mayor que lo estrictamente relacionado con hechos y personas destacadas de la escena política o militar; involucra también lo cotidiano y lo cultural, lo particular enmarcado en lo social. Los informantes que cuentan el relato de sus vidas, lo hacen en su doble calidad de individuos singulares y de sujetos colectivos. Cada uno de ellos es único, pero en el proceso de construcción de su subjetividad han sufrido la influencia familiar, barrial, social, socioeconómica, cultural del medio en que han vivido o viven. En este sentido, “las fuentes de la memoria son consideradas como percepciones sociales de los hechos que están inmersos en procesos y contextos sociales más amplios” (Barela; García Conde; Miguez 2012: 15).

LAS MIGRACIONES DE BOLIVIA A ARGENTINA A LO LARGO DEL TIEMPO Y EL CONTEXTO POLÍTICO-ECONÓMICO DE FINES DEL SIGLO XX

Hacia finales del siglo XIX, la República Argentina se configuró como un país agroexportador, creyendo que era uno de los caminos posibles para atraer a la tan anhelada civilización y sepultar el pasado hispano-indígena. Este modelo de país fue posible gracias a un conjunto de medidas complementarias de todo orden, entre ellas: “una política migratoria, confeccionada para recibir el exceso de población europea, y un plan de expansión territorial para apropiarse de las tierras que pertenecían a poblaciones indígenas no sometidas aún por el Estado argentino. Bajo el lema “Gobernar es poblar”, se negó al indígena, al mestizo, al negro, y al criollo; quienes pasaron a convertirse en los marginados del nuevo Estado nacional.” (García Vázquez, 2005: 27).

Así, en Argentina la migración siempre ha estado asociada a las de ultramar, europeas principalmente; pero a lo largo de los años también se han producido migraciones terres-

tres, provenientes de países limítrofes.

A lo largo de la historia colonial de América, junto con los circuitos comerciales también se produjeron movimientos de personas. En el núcleo del centro norte argentino, la migración estuvo relacionada al comercio de mulas y plata, pero tras la ruptura del orden colonial se conforma un circuito que marca esa frontera; anteriormente existía una unidad geográfica y de población, la independencia marca una frontera política que luego se transformaría en una frontera social.

La Primera Guerra Mundial y la crisis económica de 1929 provocaron una rápida caída de la corriente poblacional europea y un giro en la política económica y migratoria del país. La década de 1930 marca el inicio del proceso de industrialización y la inevitable atracción de los centros urbanos como Capital Federal y el Gran Buenos Aires. Durante estos años el despegue económico de las regiones subordinadas a la Pampa Húmeda, demandaron mano de obra que disminuyera los costos de producción.

Hacia la década de 1940 se producen migraciones internas desde el norte del país a los centros industriales como Córdoba, Buenos Aires y Rosario; el lugar de los trabajadores estacionales fue ocupado por migrantes de países limítrofes.

Las migraciones latinoamericanas no son nuevas, siempre han estado presentes, pero se visualizan mejor en el plano de las políticas neoliberales. A mediados de siglo XX la migración era itinerante (iban y volvían), pero desde 1970 hacia adelante se comienzan a formar comunidades en el interior de las ciudades Argentinas.

Desde 1990 los migrantes comienzan a contemplar la posibilidad de ascenso social, mediante la educación gratuita y muchos buscaron lograr un ahorro para poder enviar dinero a sus familiares. Gran parte de esta población ocupa un lugar importante dentro del área de producción del país, pero a pesar de ello no todos están totalmente incluidos en los reclamos colectivos sindicales y a pesar de haber migrado con las intenciones de buscar una vida mejor, algunos viven en los márgenes de pobreza.

Al aumentar las tasas de desempleo en la década de 1990, la discriminación institucional, manifiesta en una política migratoria restrictiva para los migrantes de países lindantes, se hizo evidente en la búsqueda mediatizada de ilegales de origen limítrofes. "En vez de reconocer las causas que provocaron el aumento del desempleo, el discurso oficial comenzó a hablar del problema de los migrantes de los países limítrofes y los titulares periodísticos llevaron la controversia a la opinión pública." (García Vázquez, 2005: 35-38)

La búsqueda de un "chivo expiatorio" convirtió a los migrantes limítrofes en los indeseables del momento, porque además reunían una serie de rasgos etnoraciales que no se ajustaban al modelo de país que desde hacía más de un siglo se había imaginado bajo una indiscutible mentalidad europeísta.

"En Bolivia, en 1985 tomaron el poder las fuerzas conservadoras con una política de liberalización de los mercados, privatización de empresas públicas, desregulación de fuerza laboral, despido de trabajadores y cierre de empresas públicas; este régimen se extendería por 20 años" (Linera, 2010). A lo largo de todo este periodo siempre hubo protestas y reclamos de los sectores menos favorecidos pero se daban de manera dispersa, sin repercusión y sin irradiación, esto cambiaría a partir del año 2000 en que ocurrió un intento del gobierno de privatizar recursos públicos no estatales, como el sistema de aguas, el cual es muy complejo dentro del campesinado indígena boliviano.

CONCEPTUALIZACIONES TEÓRICAS PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

Desde la década del 60 existen corrientes antropológicas que ya no se dedican al estudio de las sociedades no occidentales, sino que estudian aspectos de la propia sociedad como la pobreza. (Rocchietti, 2000: 105). Así, “el indígena, sujeto de la etnografía, comenzaba a interesar menos como cultura primitiva que como campesino y se empezaba a tomar en cuenta la complejidad de los problemas culturales, además de los económicos y demográficos, de los emigrantes que salían de las comunidades tradicionales, indias o mestizas, para probar suerte en las ciudades” (Rocchietti, 2000: 105-106).

En Latinoamérica la pobreza, se encuentra superpuesta a relaciones interétnicas, que se vuelven relaciones de clases en el mercado nacional. La pobreza puede ser considerada como un efecto del subdesarrollo de la esfera económica-nacional, a expensas de la concentración y apropiación de riquezas por los grupos dominantes, pero sus características también están ligadas a las formaciones culturales de cada país.

La pobreza puede ser clasificada en tres categorías:

- Pobreza integrada: poseen trabajo estable y vínculos sociales sostenidos, o pertenecen a comunidades rurales donde prevalecen los lazos de parentesco.
- Pobres en condición de vulnerabilidad: tienen condiciones de empleo precario y relaciones familiares y sociales frágiles.
- Pobres marginalizados: no tienen trabajo ni relaciones sociales contenedoras, es la situación en la que se suelen encontrar vagabundos, ex presidiarios, toxicómanos, etc.

Según Tylor, la cultura es “todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre” (Taylor, 1975: 29).

Sin embargo, en América Latina no se puede hablar de una cultura a nivel nacional, ya que los Estados se han constituido sin tener en cuenta a aquellos grupos que no reunían las características acordes al modelo de país que se buscaba constituir. Estos grupos son las llamadas *etnias*, son grupos humanos portadores de lenguas y culturas diferenciadas de las que predominan en el ámbito estatal, y que en América Latina son los descendientes de las sociedades precoloniales. También puede estar integrada por esos mismos descendientes que hayan sufrido agudos procesos de desplazamiento lingüístico y transfiguración cultural, pero que igualmente reclaman su derecho a ser considerados y considerarse diferentes a la colectividad estatal (Bartolomé, 2005: 160-161).

Por eso las sociedades latinoamericanas se encuentran constituidas como “*sistemas interétnicos*”, los cuales son sometidos a procesos externos e internos que van redefiniendo su característica constitutiva a lo largo del tiempo, de acuerdo a los cambiantes intereses de alguno o de varios de los sectores participantes. Dicho sistemas construyen contextos sociales heterogéneos, en los cuales las normas culturales que orientan las conductas se ven comprometidas por las fuerzas dominantes (Bartolomé, 2005: 149-150).

Lo que se denomina cultura a nivel país es la que conciben los grupos dominantes y se ha denominado subcultura a la que encarnan los grupos que puede formarse a partir de la edad, grupo étnico o género de sus miembros. “El concepto de subcultura añade un severo juicio de valor a la consideración de la cultura de los pobres, porque sugería que se trataba

de una cultura menor y, que los pobres estaban atrapados en una configuración de costumbres e instituciones que los inmovilizaba históricamente, haciendo muy difícil la tarea del “desarrollo de la comunidad” en dirección al progreso social”. (Rocchietti, 2000: 107).

Existen movimientos étnicos dentro de países donde son minoritarios numéricamente, pero hay otros casos, en donde estos grupos son la mayoría de la población; estos últimos arrastran ya siglos de relaciones coloniales y neocoloniales con el Estado y entonces sus movilizaciones pueden tener más referentes que toque al conjunto del país, es este el caso de Bolivia.

Calvet, insiste en que todo comienza al asignar nombres. *“El desprecio por el otro (es decir, el desconocimiento o la incompreensión del otro desprovistos de cuidado y esfuerzo por conocerlo o comprenderlo) se manifiesta desde los primeros contactos precoloniales en la empresa taxonómica”* (Calvet, 2005: 72). Ese derecho de dar nombre es la vertiente lingüística del derecho a tomar posesión.

El Estado monoétnico excluyó desde 1825 hasta 1952 a toda persona que no pudiere expresarse por escrito en español. “En 1954 Bolivia se reconoció como una nación culturalmente homogénea en su lengua y su cultura, pero no fue hasta 1994 que se reconocieron oficialmente la pluriculturalidad y la multiétnicidad mediante una política lingüística que abarcó también a las lenguas indígenas. Sin embargo, no consiguieron ser reconocidas como lenguas oficiales hasta 2006 cuando se aprobó el proyecto de Ley que confirió el estatus de idioma oficial a muchos idiomas indígenas hablados en diversas regiones del país incluyendo al quechua, el aymará y el guaraní hablados extensamente” (Cancino, 2008).

En la división internacional del trabajo el desarrollo de los países industriales se debe al dominio que ejercen sobre países que se encuentran en desventaja por ser productores de materias primas, alimentos y mano de obra barata. Los principales productos que aquellos demandan pueden ser localizados en una región dada, que en determinada coyuntura histórica se convierte en central y en un polo de atracción para las poblaciones de las regiones periféricas (García Vázquez, 2005: 49).

Existen casos de algunos países periféricos con una incipiente industria profundicen su proceso de industrialización y se inicie el despegue económico de sus regiones más postergadas para responder al mercado interno. En consecuencia, estas últimas se convierten en centros de atracción para aquellos países periféricos con desequilibrios estructurales de larga data.

ANÁLISIS: HISTORIA DE VIDA

A lo largo del relato y análisis no se utilizará el verdadero nombre del entrevistado, con la finalidad de preservar su identidad; el pseudónimo escogido es Juan Tejada y Rosa de Tejada.

Dicha entrevista fue realizada el sábado 9 de noviembre de 2013 entre las 14:00 y las 16:00 hs en el domicilio de los entrevistados, Barrio San Antonio de Padua, ciudad de Río Cuarto. Previamente se había obtenido el número telefónico de Juan Tejada mediante el contacto realizado por los miembros del equipo que conforman la cátedra con los integrantes de la Comisión Directiva de la Comunidad Boliviana de Río Cuarto, de la cual él forma parte.

Juan Tejada nació en La Paz, Bolivia en 1972, miembro de una familia ensamblada ya que fue huérfano de madre desde niño y su padre formó una nueva pareja con la cual también tuvo hijos; por lo que Juan convivía con su madrastra, su padre su hermano de sangre

y sus hermanastros; su padre trabajaba en el sector agropecuario, en las quintas. Juan antes de migrar trabajaba en una empresa, en la que era sereno y encargado del depósito; previamente había realizado parte de los estudios secundarios, los cuales no terminó porque le era muy difícil trabajar y estudiar conjuntamente.

A fines de 1990 Juan renuncia a su trabajo en busca de uno mejor, además su mujer (Rosa) para ese entonces trabajaba como empleada doméstica pero no pudo seguir realizando esta actividad porque tenía a su hija (Marina) que le demandaba su atención al ser pequeña. Un día Juan se encuentra con un amigo con quien se reunía a jugar al fútbol, y este le sugirió migrar a la Argentina, ya que tenía un hermano viviendo en dicho país y según su testimonio se encontraba en una buena situación.

Juan se decidió a migrar por lo que sacó el pasaporte y realizó los demás trámites correspondientes; en un primer momento decide viajar solo con su amigo para encontrar un trabajo y establecerse y luego mandar dinero para que su familia se trasladara hacia Argentina. Pero su amigo, no sacó pasaporte, le dijo que iban a pasar caminando y Juan se confió.

Primeramente se dirigieron a Santa Cruz, porque desde allí se podían conseguir pasajes directos hasta Buenos Aires y Mar del Plata. Compraron el boleto de la empresa Flecha Bus y llegaron en colectivo hasta la frontera, pero allí las cosas no ocurrieron como estaba previsto, ya que en la oficina de Flecha Bus de Yaquiba les dijeron que sus boletos no servían, por lo mismo, habían pagado \$ 400 y en total Juan había juntado alrededor de \$ 600. En la frontera el grupo que intentaba pasar a Argentina se encuentra con un hombre que le solicitó el pago de \$200 para ayudarlos a cruzar; él los trasladó hasta Pocitos (Argentina), este recorrido lo tuvieron que realizar caminando hasta que llegaron a un hospedaje donde tuvieron que pagar \$ 20 para pasar la noche. Allí se presentó otro hombre que seleccionó a los ancianos y embarazadas para que se trasladan con él y poder cruzar la frontera vestidos de empleados ferroviarios. El resto tuvo que caminar por el monte y la arena durante 6 horas para evitar ser vistos por Gendarmería, llegaron a un pueblo de la provincia de Jujuy alrededor de las 20:00 hs y luego fueron a una casa, donde les dijeron estas mismas personas que los trasladaron que estuviesen listos para las 2:00 de la madrugada porque debían continuar el viaje. Llegó una camioneta con la cual debía de ingresar definitivamente a la Argentina, el traslado lo debieron realizar todos escondidos para no ser avistados por la policía. Pero el viaje se tornó largo y no llegaban a ningún destino, en un momento la camioneta se detiene, les piden que se escondan y les dicen que ya volvían, esto no ocurrió así y fueron encontrados por un policía quien los envió a un cuartel de Gendarmería y de allí nuevamente a Tarija (Bolivia).

Juan y su amigo debieron conseguir dinero para cubrir las necesidades básicas, y además poder hacer los reclamos correspondientes, pero éstos fueron en vano. Desde Santa Cruz se comunicaron con sus esposas para avisarles que se encontraban en la Argentina, lo cual no era cierto, además se hallaban sin dinero por lo que vendieron sus pertenencias, parecían resignados a trabajar en esa ciudad.

Luego averiguaron si podía cruzar a Argentina por Paraguay, el amigo de Juan se sacó el pasaporte y viajó solo; no tuvo inconvenientes para ingresar al país, los llamó a Juan para comunicarle que no había problema para ingresar por esta vía. Fue por esta razón, que Juan decide comunicarse con su familia, decirles la verdad, y luego trasladarse con ellos.

Rosa lleva a cabo los trámites pertinentes para adquirir el pasaporte, al igual que su hija. Una vez ingresados a la Argentina se instalan en Mendoza, a fines del año 2000 en el que permanecieron por 7 años. El comienzo de su vida en Argentina fue mucho más duro de lo que esperaban ya que era una situación muy complicado del país y la propia población mendocina les decía que habían llegado en un mal momento. Juan consiguió trabajo en

las quintas dedicadas a la producción hortícola, la cual se encontraba muy alejada de San Carlos. Fue un momento difícil para la familia, por lo que tuvieron que vivir en una casa de barro y beber agua de las acequias, la cual no era potable; además de que Juan no estaba acostumbrado a un trabajo tan arduo como este.

Como consecuencia de esta situación, Juan quería regresar a su país, pero su mujer le dijo que no lo harían y que ella trabajaría junto a él, porque además habían conseguido un préstamo de \$1000 y debían devolverlo. Para ese entonces el matrimonio ya tenía dos hijas más (que actualmente tienen 9 y 7 años).

En este entonces su hija estaba terminando los estudios primarios, por lo que querían mejorar su situación para que continuara con sus estudios ya que en Mendoza el colegio estaba muy alejado y no tenían vehículo para trasladarse. Rosa tenía su hermanas y hermano viviendo en Río Cuarto, quienes los visitaban periódicamente y vieron que su forma de vida era precaria, por lo que decidieron ayudarlos para que se trasladar a Río Cuarto en busca de un mejor empleo y para que su hija pudiera continuar con sus estudios. Por medio de sus cuñados Juan consiguió trabajo como yesero y Rosa como empleada doméstica. Su vida en Río Cuarto comenzó a estabilizarse, y empezaron a concretar sus objetivos, ya que desde su llegada a la ciudad hace alrededor de 6 años, ambos siempre tuvieron empleo, su hija termino los estudios secundarios e ingresa a la universidad para estudiar abogacía.

CONCLUSIÓN

Una vez desarrollada la entrevista, es posible analizar las perspectivas que confrontan. El migrante estudiado llegó a la Argentina en una busca de una mejor oferta laboral como se ha sugerido desde el posicionamiento teórico, aunque se presentan otros aspectos en los que se difiere como por ejemplo, el no haberse instalado en un núcleo industrial como el Gran Buenos Aires, Córdoba o Rosario sino que su primer destino laboral fue en Mendoza dedicándose a la producción hortícola, donde debió afrontar situaciones de pobreza vulnerable debido a su precario modo de vida y los frágiles lazos sociales.

Durkheim establece una diferenciación entre compartir y participar de la cultura; lo primero, tiene que ver con conocer las normas sociales que forman parte del estilo de vida, es conocer los códigos. Mientras que participar de la cultura, es asumir un rol dentro de la misma y esto, alguien debe permitirlo. El individuo entrevistado se encuentra participando de la cultura, ya que según se sus palabras se siente como un Argentino más, se relaciona con la población y está abierto a entablar vínculos. Pero esto ha significado que deje de lado muchas de las costumbres de su país, como es el caso del idioma el que solo habla cuando se comunica con su hermano y su padre.

El momento en que Juan decide migrar las legislaciones de nuestro país se mostraban desfavorables para los migrantes de países limítrofes; por lo que su paso a la Argentina puede ser considerado conflictivo por todas las peripecias que debió atravesar.

En cuanto a su lengua, el individuo ha sufrido en cierta manera un colonialismo lingüístico, ya que en primera instancia había adquirido el idioma aymara, el cual utiliza solo dentro del ámbito familiar y dicha lengua es reconocida recientemente en Bolivia como oficial por parte del estado. Por lo tanto en su proceso de socialización prevalece el idioma castellano.

Los migrantes además de por su nacionalidad pueden ser clasificados de acuerdo a otro criterio que encierra las siguientes categorías:

- Individuos singulares: tienen la capacidad de ver hacia atrás su vida, reflexionar y

hacer un juicio justo de la misma.

- Individuos individualizados: es el producto de nuestra sociedad, el hiper-individuo que vive para sí y en sí; lo que lo asusta es la vejez y ve a los hijos como una carga económica.
- Individuos plurales: son los que conviven con parientes, gente que migra sola, pero que rápidamente trae al resto de su familia, tiene una gran fidelidad a ellos.

El caso analizado representa a un migrante plural, debido a que se trasladó junto a su familia, convive con ellos y una vez establecido en Río Cuarto mantiene vínculos con los familiares de su esposa. Conjuntamente le da mucha importancia a que sus hijas se integran a la sociedad mediante el estudio y su principal objetivo es que mediante el trabajo puedan sostener la formación de sus tres hijas.

Referencias bibliográficas

- ALBÓ, X. 2002. *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. Ministerio de Educación de Bolivia- Unicef y CIPCA, La Paz, Bolivia.
- BARELA, L; GARCÍA CONDE, L; MIGUEZ, M. 2012. *Algunos apuntes de historia oral y cómo abordarla*. Patrimonio e Instituto Histórico. Ministerio de Cultura. Buenos Aires.
- BARTOLOMÉ, M. A. 2005. *Encuentro con la etnicidad. Antropología Política y Relaciones Interétnicas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Centro INAH. Oaxaca (México).
- CALVET, L-J. *“Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia”*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As. 2005.
- CANCINO, R. *“El mosaico de las lenguas de Bolivia. Las lenguas indígenas de Bolivia ¿Obstáculo o herramienta en la creación de la nación de Bolivia?”* Diálogos Latinoamericanos, núm. 13, junio, 2008, p. 0, Aarhus Universitet. Dinamarca. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16201305>.
- DURKHEIM, E. *“Las Reglas del Método sociológico”*. Editorial La Pleyade. Bs.As. 1975.
- GARCÍA VÁZQUEZ, C. B. 2005. *Los migrantes. Otros entre nosotros*. Ediunc. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- ROCCHIETTI, A. M. 2000. *La cultura como verdad, pobreza latinoamericana*. Herramientas 12.
- TAYLOR, C. 1993. *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. Fondo de Cultura Económica. México D.F
- TAYLOR, C. *La ciencia de la Cultura*. En: KAHN, J. S. (Comp.). *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama. 1975.

CONTROL SOCIAL Y JUSTICIA EN UNA VILLA DE FRONTERA

EL JUICIO A DONATO ROSALES (1860)

Melina Celeste Barzola
Departamento de Historia,
Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de Río Cuarto
melina_249@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación del plan de becas de la SECyT, UNRC, titulado: “Control social y relaciones interétnicas en la frontera sur Cordobesa. Una aproximación a partir de los juicios a pobladores del Río Cuarto, 1860-1869”. Procura estudiar la problemática del ejercicio del *control social* por el gobierno provincial sobre la población que habitaba en la región del Río Cuarto en la segunda mitad del siglo XIX, teniendo en cuenta las relaciones que estos pobladores establecían con los grupos indígenas del otro lado de la frontera. La hipótesis que se sostiene es que en la década de 1860 la justicia que se aplicó en la Frontera Sur cordobesa procuró el control y disciplinamiento político, social y económico de los pobladores del Río Cuarto reacios al orden estatal. Sus vínculos con los indígenas de la pampa central fueron una de las causas principales por las que se los penalizó. Para ello el gobierno utilizó como mecanismo de poder y control a la justicia, que condenaba a estos pobladores por relacionarse con los grupos indígenas según criterios propios.

En esta investigación se analizará particularmente un juicio sustanciado contra Donato Rosales, un habitante de la campaña, acusado de robo de ganado (abigeato) en 1860 en Río Cuarto, quién años después termina siendo condenado a muerte por su vinculación con las montoneras provinciales. Se trata de un documento de carácter jurídico conservado en el Archivo Histórico Municipal de Río Cuarto (AHMRC). El objetivo general es establecer y explicar los mecanismos de aplicación de la justicia. Se examinarán, específicamente, los *criterios de prueba* que este juicio aporta los cuales permiten observar procedimientos que todavía se ajustaban a una justicia de Antiguo Régimen. También se tendrá en cuenta la práctica del abigeato: su conceptualización como delito y las razones por las que las autoridades judiciales lo condenaban duramente.

EL CONTROL SOCIAL EN LA FRONTERA DE RÍO CUARTO: POLÍTICAS DE POBLAMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS

Desde su fundación en 1786 la villa de la Concepción del Río Cuarto desempeñó el rol de población fronteriza durante casi nueve décadas. Su estratégica ubicación geográfica, en lo que era por entonces un corredor terrestre desde Buenos Aires a Cuyo, favoreció a las elites vinculadas con la actividad comercial y ganadera. Sin embargo, la cercanía de la frontera representó un factor limitante para el desarrollo de ambos rubros. Hacia la segunda mitad del siglo XIX, los sectores sociales más representativos demandaron políticas de contención a fin de garantizar la normal circulación de bienes y mercancías. Estos mismos hacendados

y comerciantes tenían a su cargo la estructura institucional local y regional, ejerciendo funciones públicas y militares en la villa y en el departamento fronterizo. Mientras los juzgados, la policía y la comandancia eran desempeñados por productores ganaderos, los cargos de concejiles eran ocupados en su mayoría por comerciantes (Basconzuelo 2011:562).

Los acontecimientos que ocurrieron en la región del río Cuarto a comienzos de la década de 1860 -vinculados con el estallido de las montoneras en varias provincias argentinas- permiten comprender el accionar de la justicia. Por una parte, la represión de los levantamientos, requirió que las fuerzas militares apostadas en el río Quinto, se replegaran hasta el río Cuarto, dejando así desguarnecida la frontera con los ranqueles. Simultáneamente, el Estado comenzó a ejercer un control social más marcado, persiguiendo a través de la policía y los jueces de paz a los diferentes sujetos reacios al orden que se procuraba imponer (Pérez Zavala y Tamagnini 2012). De manera paralela, se observa una reactivación de la antigua preocupación de poblar la Frontera Sur. La combinación de ambos intereses hizo que, a manera de castigo e igual que había ocurrido a fines de la colonia, las autoridades trasladaran en forma compulsiva a los autores de determinados delitos (Punta 2011:195), haciendo así un uso político de la justicia. Por eso, autores como Rustán establecen una vinculación entre las políticas de poblamiento y la judicialización. Los funcionarios necesitaban categorizar como reos a algunos pobladores rurales para justificar su traslado y llevar adelante dichas políticas de poblamiento fronterizo (Rústán 2005: 82).

Como en épocas anteriores, las autoridades apelaron a la estrategia de construir “estereotipos” de sujetos a los que se atribuyeron determinadas acciones consideradas delictivas, de manera de poder luego justificar su traslado a la frontera (Cf. Punta 2011; Rustán 2005). En ese marco, se trazaron criterios de demarcación social definitorios de los atributos y los perfiles de inclusión y exclusión (Barral et al 2007:129) siendo las figuras más comunes las de “perjudiciales, vagos y malentretenidos”.

A lo largo del siglo XIX, su connotación fue cambiando, aplicándose a nuevos sujetos y prácticas sociales. En este punto, vale la pena remarcar que la figura delictiva y la construcción de estereotipos sociales fueron previas a la difusión efectiva del delito y que el rigor de las penas no se relacionaba necesariamente con la gravedad de la infracción. De este modo, se elaboró una suerte de molde donde se fueron introduciendo las conductas condenables. Esta operación fue central porque permitió construir un ideal definido donde los indeseables eran los expulsados de la ciudad o de la jurisdicción, que vivían en lugares despoblados (incivilizados, con indios). Por ello, la pena que se le aplicó al vago –que fue visto como un germen ajeno a la ciudad a la que ponía en peligro- fue el confinamiento al margen de la comunidad civilizada (Barral et al 2007:102).

JUICIO A DONATO ROSALES: PROCEDIMIENTOS JUDICIALES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, la práctica de abigeato (robo de ganado) constituyó una de las mayores preocupaciones a resolver por la justicia. El crecimiento de la demanda por parte del mercado internacional de artículos ganaderos llevó a los productores a plantear sus quejas ante las autoridades por las apropiaciones de ganado (Yangilevich 2008:125). El juicio contra Donato Rosales permite observar las características de esta práctica en la región del Río Cuarto y cómo se la judicializaba. El sujeto en cuestión fue imputado de robo de ganado y venta ilegal de otros animales, mulas y yeguas, junto a su hijo Rosario. Puntualmente se lo acusó del robo de una vaca perteneciente a Livorio Gómez hacendado y vecino de la *Villa del Río Cuarto*. Para dar claridad al hecho y sentenciar al acusado, se llamó

a varios vecinos y conocidos de los involucrados que se presentaron como testigos (catorce en total) y dieron sus declaraciones ante el Sub Intendente de la Policía y su escribiente. Claramente se trata de una práctica de abigeato.

La primera observación que se puede hacer es que los procedimientos judiciales que se aplicaron en la década de 1860 siguen siendo los heredados del período colonial. Si bien el proceso revolucionario implicó una renovación institucional, en el ámbito de la legislación criminal los cambios no se dieron de manera acelerada. Por el contrario, la normativa elaborada durante la década de 1820 retomó muchas de las disposiciones vertidas en la legislación castellana sobre la materia (Yangilevich 2008:126). En ese marco, el texto penal básico denominado “Séptima Partida de Alfonso el Sabio” siguió teniendo una marcada influencia en la legislación del incipiente Estado argentino. Las ideas del derecho penal ilustrado se difundieron más tardíamente que en otras regiones de América y la justicia, la policía y las autoridades ejecutivas basaron sus decisiones cotidianas en esas nociones fragmentadas (Barral *et al* 2007:136). La aplicación de la justicia se determinaba haciendo referencia tanto a las costumbres como a la moral cristiana. En lo que respecta a la criminalidad, se va desarrollando una nueva visión, en la cual la persecución se dirigía cada vez menos a los crímenes y cada vez más los criminales y delincuentes (Barral *et al* 2007:135). Es decir, si bien los procedimientos judiciales seguían teniendo características heredadas de una justicia de Antiguo Régimen, vemos en cambio que se empieza a crear ciertos “sujetos perjudiciales” a quienes asignarles delitos que preocupaban en esta época de manera de legitimizar el control social y justificar los destierros por medio de políticas de poblamiento.

Una de las prácticas que evidencia la continuidad de algunas estructuras jurídicas coloniales es la utilización de “criterios de prueba” siendo el peritaje, la confesión y los testimonios de los testigos considerados “plena prueba”. A ésta se le sumaba en calidad de “semiprueba” la fama del imputado en un proceso de tipo inquisitivo, donde el reo era culpable hasta que se demostrara lo contrario. De esta manera, los testimonios de los testigos quedaban atravesados por la fama del acusado (Barral *et al* 2007:145). Dicho en otros términos: los testimonios que pudieran aportar los testigos sobre el acusado y el conocimiento del mismo, tenían tanto peso en el proceso de juzgamiento del reo que podían determinar su inocencia o no. Lo que se pretendía era crear un delincuente a partir de la “pública voz y fama”. Por ello, es común encontrar en los interrogatorios la expresión: “si sabe o ha oído decir que...”

Para Rustán (2005:104) la “mala fama” representaba una presunción de culpabilidad que frecuentemente se iniciaba con rumores. Por sí misma, ella constituía una prueba suficiente para sumar culpabilidad al acusado. Por eso, éste debía valerse de testigos que de alguna manera dieran cuenta de su buena procedencia.

En el Juicio analizado se detecta este proceder de la búsqueda de la prueba y de la semiprueba en el interrogatorio a catorce testigos masculinos que prestaron su testimonio ante el escribiente de la Policía de Río Cuarto. Todos ellos eran hombres en la medianía de edad vinculados mayoritariamente con las actividades rurales, según puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 1: Testigos del juicio a Donato Rosales¹.

| NOMBRE | EDAD | OCUPACION | PARENTESCO (Con D. Rosales) |
|--------------------------|--------------|------------------|--|
| <i>1- Liborio Gómez</i> | <i>35-40</i> | <i>Hacendado</i> | <i>Ninguno</i> |
| <i>2- Gavino Zevilla</i> | <i>45</i> | <i>Campesino</i> | <i>Cuñado y padrino de casamiento</i> |

| | | | |
|----------------------|----|--|---------|
| 3- Mariano Sosa | 34 | Campeño | Ninguno |
| 4- Bernabé Zevilla | 40 | Campeño | Cuñado |
| 5- Epifanio Lucero | 28 | Campeño | Ninguno |
| 6- Manuel Lucero | 30 | Campeño | Ninguno |
| 7- Carmen Fernández | 28 | Campeño | Ninguno |
| 8- Juan Lucero | 22 | Campeño | Ninguno |
| 9-Francisco Cabrera | 70 | Labrador | Ninguno |
| 10- Juan Cabrera | 22 | Campeño | Ninguno |
| 11- Tránsito Peralta | 40 | Cabo de la partida del servicio del potrero del Estado | Ninguno |
| 12- Rosario Rosales | 19 | Sin ejercicio. | Hijo |
| 13- José Mercado | 35 | Estanciero | Ninguno |
| 14- Joaquín Funes | 36 | Estanciero | Ninguno |

Una de las primeras preguntas del interrogatorio giraba en torno a la relación del testigo con el acusado, tratando de establecer lazos de parentesco: *Si algunos de los testigos tienen algún parentesco con Donato Rosales*. Los lazos familiares eran importantes a la hora de presentarse como testigo, ya que el acusado podía recurrir a ellos (si había buena relación) para que dieran fe de su buena procedencia y esta referencia sumaba en la defensa del acusado en la causa:

*“Preguntado por el conocimiento de Donato Rosales é hijo de este Rosario Rosales, noticia de esta causa y demas generales de la ley, dijo: que conocía á Donato Rosales é hijo, que ha oido la prision de los dos, que Donato Rosales es cuñado suyo y padrino de casamiento, siendo sobrino tambien Rosario Rosales, pero que respetando el juramento que ha prestado para decir verdad, no le será de inconveniente alguno la línea de parentesco que tiene con ellos y responde _____”.*²

*“Preguntado por el conocimiento de Donato Rosales é hijo de este Rosario Rosales, si tiene noticia de esta sumaria y si las sigue, y por las jenerales dela ley, dijo: conocer á Rosales é hijo, que ha oido de estos declaraciones que se siguen á ellos, que Rosales es cuñado suyo, y sobrino carnal Rosario Rosales, pero que está dispuesto á decir la verdad que había prometido bajo el juramento, y responde _____”.*³

Otras de las preguntas que aparecen en el documento es a que distancia vivía del acusado y si lo habían visto relacionarse con los indios del otro lado de la frontera. Respecto al tráfico de ganado, se les preguntaba sobre las cantidades que tenía como propiedad y si las marcas de los mismos pertenecían a él o eran ajenas. Todos estos datos hacían un aporte importante al caso. Eran referencias que constituían la *semiprueba*, y que sólo se podían averiguar en función de los interrogatorios realizados a los testigos. Por ejemplo, en relación a si vivía cerca del acusado o en su misma morada:

*“Preguntado si además del parentesco en que está ligado con Rosales é hijo de este Rosario Rosales, ha vivido junto con ellos en esta Villa ó en el campo algun tiempo, dijo:que en esta Villa había vivido junto con ellos en un mismo sitio y en habitación aparte como tres ó cuatro años, y que hace dos meses ó mas á que há mudado de casa, y responde _____”.*⁴

Respecto a la posesión sospechosa de animales por parte de D. Rosales:

“Preguntado si en su casa ja tenido alguna vez Donato Rosales encerrado en el corral cuatro ó cinco mulas manzas arrieras, que no eran de la marca de Rosales, y si con esas mulas traia alguna otra hacienda yeguariza ajena, dijo: que en años pasados trajo Rosales cuatro ó cinco mulas y las encerró en el corral de su casa, largándolas luego al campo acollaradas con yeguas: que no tiene presente si eran manzas, pero que eran grandes, y recuerda de una negra y una pangasé y no sabe las marcas; y que dichas mulas las había acollarado Rosales en una manada propia padrillo alazan, y responde _____.”⁵

“Preguntado si sabe ó ha oido que años pasados Donato Rosales tenía en una manada de un padrillo alcazan cuatro ó cinco mulas arrieras, acollaradas en el corral de Mariano Soza, y si sabe que destino le dio, dijo: que ignoraba al respecto de esta pregunta, y responde _____.”⁶

“Preguntado si tiene conocimiento de la hacienda yeguariza de Rosales, y si ha visto algunos animales de diversas marcas, sin contramarcas y marcados con la marca de Rosales, dijo: que en la hacienda de Rosales ha visto algunos caballos recién marcados con la marca de Rosales pero no tiene presente si son contramarcas ni las demas marcas que tengan, y responede _____.”⁷

“Preguntado que hacienda vacuna y lanar tenía Rosales para la subsistencia y en poder de quien, dijo: que Rosales tenía como tres ó cuatro vacas grandes que le conocía regaladas por los indios ó compradas á ellos, y que en años pasados oyó á Rosales que tenía como veinte obejas en poder de Livorio Gomez; pero que al presente no sabe si se hayan aumentado, concluido ú otro destino, y responde _____.”⁸

En cuanto a la asignación de estereotipos, al preguntársele a los testigos sobre “la buena procedencia” del acusado, éstos no utilizan explícitamente los términos *vagos*, *malentretenidos* o *perjudiciales*. El ejercicio de alguna actividad lícita sumaba para que no fuera considerado un *malentretenido* o *perjudicial*. Así por ejemplo, al testigo Bérnabe Zevilla se lo indagó sobre:

“Preguntado si Rosales é hijo de este Rosario Rosales, antes ó al presente ejercitaban alguna industria legal para la subsistencia de ellos y familia (...) Preguntado que bienes tiene propios Rosales para proporcionarse la subsistencia...”⁹

Otra de las preguntas frecuentes apunta a la “mantención del hogar” del acusado:

“Preguntado con que se mantiene en la casa de esta Villa y en la del puesto del declarante, dijo: que la mantencion de la casa de esta Villa la ignora, y que en el puesto se mantenía Rosales llevando á veces carne comprada en la Plaza, maíz y a otros ocasiones se mantenía con carne de la casa del declarante y hermanos de este, y responde...”¹⁰

De esta manera se pretende averiguar si Donato Rosales contaba con insumos para su subsistencia y la de su familia. Aparecen luego otras interrogaciones que tienen relación con este punto en particular, pero haciendo énfasis en la ocupación o situación laboral del sujeto:

“Preguntado que ocupaciones tienen Donato Rosales é hijo de este Rosario

Rosales para la subsistencia, dijo: que nunca los ha visto ejercitar trabajo alguno, y responde _____".¹¹

"Preguntado que medios tiene de subsistencia Rosales, dijo: que tenía la manada de un padrillo tordillo como de diez yeguas, las de un padrillo alazan como once yeguas y la de un saino como de catorce; que además de lo dicho puede agregar dos caballos sainos y un castaño, y responde _____. Preguntado si sabe óhauido que Rosales é hijo de este Rosario Rosales ejerciten algun trabajo para proporcionarse la subsistencnia, dijo: que no sabe ni ha oido de algun trabajo, y responde _____.¹²

"Preguntado de que interese haya dispuesto Rosales para la subsistencia propia y familia, dijo: que además de la mantencion de carne y maiz que le suministraba á veces su hermano Epifani Lucero ignoraba que otros medios tuviese Rosales para la subsistencia propia y familia, y responde...".¹³

Este tipo de interrogatorios poco tenían que ver con averiguar sobre el delito que había cometido. La intención final era conocer la procedencia del sujeto implicado, su modo de vida y "fama", recurriendo a la "pública voz". La justicia, durante esta época no veía con "buenos ojos" la falta de ocupación o trabajo, ya que significaba según su criterio una presunción de la práctica de la delincuencia.

En la indagatoria realizada al hijo del acusado, Rosario Rosales una de las preguntas hace referencia a si sabía o tenía conocimiento sobre el trabajo o actividad que realizaba su padre. El testigo apeló a la discapacidad física de su progenitor para explicar por qué no poseía ningún trabajo. Muchas veces este tipo de argumentos, como la falta de capacidades físicas, las necesidades y la pobreza, ayudaba a justificar "formas de vida":

"Preguntado que ejercicio tiene constantemente en algun trabajo para la subsistencia propia de la familia, su padre Rosales, dijo: que no ejercita ningun trabajo su padre por impedimeento de la mano derecha cortada á la muñeca, y responde (...)".

Preguntado que medios tiene Rosales para la subsistencia propia y familia, dijo: que tenía tres manadas de yeguas, la de un padrillo alazan como de diez yeguas y otras dos manadas de su madre EusevíaZevilla, y responde (...)".¹⁴

Otra de las preguntas que le hacen a Donato Rosales, es sobre la disposición de testigos para la causa, y menciona, a Asencio Correa Marcos Rodríguez, su cuñado Gavino Zevilla, y Bernabe Zevilla:

"Preguntado que si tenia testigos que acreditasen la espcisicion que tiene hecha anteriormente dijo: que si que se llamase á Asencio Correa Marcos Rodriguez y (el cuñado de Rosales) gavinoZevilla y BernabeZevilla los que han de declarar que el cuero de dicha vaca no ha sido marcado en el puesto del declarante y que ni en esto haya tenido parte y amas espone el declarante que su marca la presentó la esposa de Rosales ala policia y que esto lo ha ignorado el declarante".¹⁵

Tanto en las causas civiles como criminales, los testigos tenían un lugar primordial. Se recurría a ellos para múltiples propósitos y su intervención no se reducía a atestiguar acerca del hecho que efectivamente habían presenciado (Barral et al 2007:167). Se trataba también, de movilizar lazos sociales para afirmar la condición de "buen vecino" (Fradkin 2009: 170). Por eso, muchas veces, la sentencia al acusado dependía de estos "criterios de prueba",

donde el testimonio era una pieza fundamental para la declaración de culpabilidad o inocencia del acusado.

El caso de Donato Rosales queda inconcluso, debido a que el documento se encuentra incompleto, por lo tanto hasta el momento no se sabe si se lo condenó o no por el delito cometido.

CONSIDERACIONES FINALES

En la década de 1860 la administración de la justicia en la región de Río Cuarto se ajustaba todavía a los procedimientos coloniales. Las preguntas indagatorias del juicio analizado muestran que las formas de aplicar la ley no habían sufrido las transformaciones que ya se observaban en el plano económico y social, acordes con la organización de un Estado nacional liberal.

La declaración de los testigos continuaba siendo fundamental para esclarecer los casos y proceder a la sentencia, teniendo en cuenta la figura que se había reconstruido sobre el acusado. Los criterios de prueba judicial aceptados y arraigados podían diferir y hasta contradecir la normativa vigente (Barral *et al* 2007:148).

Los interrogatorios poco tenían que ver con la averiguación del delito cometido. La intención final era conocer la procedencia del implicado y su modo de vida. Para la justicia local, la falta de ocupación o trabajo significaba no sólo una puerta a la delincuencia sino también una amenaza al orden y la seguridad de la población.

Notas.

1. AHMRC. Caja: Departamento Ejecutivo. Año 1860. Subintendencia de Policía. Correspondencia recibida. Sección B.
2. *Ibidem*, f. 4.
3. *Ibidem*, f. 9.
4. *Ibid.*
5. *Ibidem*, f. 7.
6. *Ibidem*, f 10.
7. *Ibíd.* f. 11.
8. *Ibíd.*
9. *Ibidem*, f 12.
10. *Ibidem*, f..15.
11. *Ibíd.*, f. 17.
12. *Ibíd.*, f. 20.
13. *Ibíd.*
14. *Ibidem*, f. 27.
15. *Ibidem*, f. 36.

Referencias bibliográficas

- BARRAL, M; R. FRADKIN y G. PERRI. 2007. Quiénes son los “perjudiciales”? Concepciones jurídicas, producción normativa y práctica judicial en la campaña bonaerense (1780-1830). En: Fradkin, R. (comp.). *El poder y la vara. Estudios sobre la justicia y la construcción del Estado en el Buenos Aires Rural*. Prometeo libros, Buenos Aires.
- BASCONZUELO, C. 2011. Vínculos sociales y prácticas políticas en la frontera sur de Córdoba en una década clave: 1870-1880. *Antítesis*, v. 4, n° 8.
- FRADKIN, R. 2009. Cultura jurídica y cultura política: la población rural de Buenos Aires en una época de transición (1780-1830). En: *La ley es tela de araña. Ley, justicia y sociedad rural en Buenos Aires, 1780-1830*. Fradkin, Raúl (Comp.). Prometeo libros. Buenos Aires.
- PEREZ ZAVALA, G. y M. TAMAGNINI. 2012. Circulación de ganado y hombres en la frontera cordobesa (1860). En: Bonyuan, Marcelo, Santiago Peppino, Mariana Lerchundi y Noelia Galeto (eds.) *Ciudad moderna. Problemas, conflictos, desafíos*. Ediciones del ICALA, pp. 120-123.
- PUNTA, A. I. 2011. Control social y políticas de frontera en la gobernación intendencia de Córdoba”. En: *Revista Sociedades de Paisajes áridos y semiáridos*. Año III, Volumen V, pp. 187-202.
- RUSTÁN, M. E. 2005. *De perjudiciales a pobladores de la frontera. Poblamiento de la frontera sur de la Gobernación Intendencia de Córdoba a fines del siglo XVIII*. Córdoba. Ferreyra Editor.
- YANGILEVICH, M. 2008. Abigeato y administración de justicia en la campaña bonaerense durante la segunda mitad siglo XIX. En: *Anuario del Instituto de Historia argentina*, vol, 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3214/pr.3214.pdf . pp. 123-150. Consultado el día: 17-06-14.



VII FORO

La cuestión es la cultura

María Virginia Ferro
Martha Grodsinsky
David Ciuffani
Compiladores

Ana María Rocchietti
Denis Reinoso
Arabela Ponzio
Norma Conde
Julio Tello de Meneses
Valeria Durán
Gabriela Sergi
Florencia Zunino
María Sol Peirano
Martha Renée Navarro
María Fernanda García
Jhonnathan A. Zambrano Hurtado
Sandra Milena Tintinago
Romina Núñez Ozan
Débora De La Torre
Agostina Marinconz
Maida Cornejo
Amalia Moine
Lucrecia Evangelina Nievas
Julieta Somale
Matías Ríos
Melina Celeste Barzola

La obra es el resultado final de un Proyecto de Innovación Pedagógica para la enseñanza de grado, con docentes y estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Historia, del departamento de Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En esta edición del VII Foro "La cuestión es la Cultura", nuevamente se presentan estudios realizados en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, planteando problemas y posibles respuestas frente a conflictos y desafíos actuales.

Proyectos realizados, miradas emergentes situadas en el ámbito antropológico y el uso de estrategias de recolección y análisis de datos de índole etnográfico cualitativo son los componentes comunes de todas las ponencias presentadas en el VII Foro, la interculturalidad puesta en cuestión desde los ángulos más diversos y un camino abierto para futuras discusiones para resolver problemas que deberían interesar a todo ser humano desde la simple comprensión de que supone ser tal.