

De los estudios culturales y subalternos a una ciencia poscolonial



Dinorah Motta de Souza y María del Luján Peppe
Compiladoras



Este libro reúne las producciones de un conjunto de docentes que participaron en el curso *De los estudios culturales y subalternos a una ciencia poscolonial*. El mismo fue diseñado e implementado por el sociólogo Carlos Basilio Muñoz (1966-2017) y tuvo por finalidad introducir el estado actual del debate teórico en torno a los estudios poscoloniales.

Este libro está dedicado a su memoria.

De los estudios culturales y subalternos
a una ciencia poscolonial

De los estudios culturales y subalternos a una ciencia poscolonial

Dinorah Motta de Souza y María del Luján Peppe
Compiladoras



© Dinorah Motta de Souza y María del Luján Peppe (compiladoras)

Los conceptos vertidos en el libro son responsabilidad de sus autores,
y no comprometen a la institución CFE en modo alguno.

Se puede reproducir total o parcialmente siempre que se cite la fuente.

Producción editorial:
GRUPO MAGRO EDITORES
Abayubá 2694 Ap. 101
Tel. 099 419 050
E-mail: info@grupomagro.com
www.grupomagro.com
Montevideo - Uruguay

Editor: Fernando Díaz
Diseño: Patricia Carretto

ISBN: 978-9974-xxxxxxxxxxx

Printed in Uruguay - Impreso en Uruguay

Autoridades CODICEN

Presidente - Prof. Wilson Netto Marturet

Consejera - Mag. María Margarita Luaces Marichal

Consejera - Lic. Laura Motta Migliaro

Consejera - Mtra Elizabeth Ivaldi

Consejero - Prof. Robert Silva García

Autoridades CFE

Directora – Mag. Ana Lopater

Consejera- Mag. María Dibarboure

Consejera – Mtro. Luis Garibaldi

Consejera docente – Mtro. Edison Torres

Consejero estudiantil – Bachiller Santiago Arguiñarena

Coordinadora Académica Nacional

Instituto de Matemática y Ciencias

Departamento de Sociología

Prof. Mag. Dinorah Motta de Souza

Coordinadora Académica Nacional

Instituto de Ciencias de la Educación

Departamento Área Sociológica

Mtra. Lic. María del Luján Peppe Mileo

Tabla de contenidos

Prólogo	9
Sociología académica y tradición ensayística: una relación estable y conflictuada C. Basilio Muñoz y Valentina Torre	11
Las raíces coloniales de la pedagogía en Formación de Profesores en el Uruguay pos dictadura. Una mirada decolonial-crítica Lic. Silvia Benítez Enrich.....	71
Una aproximación a la temporalidad en la enseñanza de la Sociología desde la perspectiva de los practicantes Gabriela Martínez Leiranes.....	107
Los movimientos sociales dentro de la modernidad/colonialidad. Análisis sociológico Ángel Javier Cordero Ramírez.....	127
Enseñar Sociología a partir del pensamiento fronterizo Prof. Daniela Sabatovich	139

Una mirada estudiantil sobre las formas de vincularse en la Enseñanza Media Prof. Sheila Tarde.....	165
Los giros lingüísticos en la concepción de cultura: una mirada desde el aula Prof. Verónica Fabila y Prof. Daniela González	201
Aceptación de la diversidad en educación media básica Grettel Peraza	209
La frontera Rivera-Livramento en un repaso estructural desde la sociología histórica. La dominación como clave conceptual Prof. Mag. Alejandro Gau de Mello.	225
Anexo	
Programa del curso. De los estudios culturales y subalternos a una ciencia social poscolonial.....	285

Este libro reúne las producciones de un conjunto de docentes que participaron en el curso *De los estudios culturales y subalternos a una ciencia poscolonial*, que fue diseñado y estuvo a cargo del sociólogo Carlos Basilio Muñoz, y que contó con Valentina Torre como profesora asistente.

El sociólogo Carlos Basilio Muñoz fue convocado por las coordinaciones de Sociología y Área Sociológica de Ciencias de la Educación del Consejo de Formación en Educación (CFE), con la finalidad de brindar un curso de Educación Permanente destinado a los docentes del propio CFE y de los subsistemas de enseñanza media.

El curso tuvo trece instancias virtuales a-sincrónicas y dos encuentros presenciales para trabajar sobre las lecturas realizadas a distancia. El objetivo general del mismo fue introducir el estado actual del debate sobre poscolonialismo y sistematizar lecturas respecto del mismo.

Desde el punto de vista metodológico la propuesta fue generar un espacio para el intercambio de opiniones y puntos de vista sobre los temas abordados e ir avanzando hacia la escritura de algunas ideas a partir de los intereses y reflexiones planteados por los docentes participantes.

En esta publicación se presentan las producciones resultantes de dicho proceso que fueron expuestas por sus autores en un coloquio realizado en el IPES, que se inició con una exposición de Carlos Basilio Muñoz. También se incorpora un trabajo de otro docente del Departamento de Sociología que aborda la temática y que demuestra la

atención que los docentes prestan a esta nueva perspectiva teórica para reflexionar e investigar.

La inesperada muerte de Carlos Basilio dejó en el grupo la inquietud de concretar su proyecto de difundir a través de una publicación los trabajos producidos en ese curso.

Carlos Basilio Muñoz fue un sociólogo, investigador y autor de numerosos trabajos académicos, especializado en temáticas de género, ciudadanía sexual y juventudes, que tenía su radicación profesional e institucional en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, pero que tuvo una estrecha vinculación con el Consejo de Formación en Educación, integrando tribunales de concurso y realizando cursos de actualización para los docentes de esta institución. Este libro está dedicado a su memoria.

El primer artículo fue escrito por Valentina Torre para dar cuenta del recorrido teórico que realizaron juntos.

Dinorah Motta de Souza
María del Luján Peppe

Sociología académica y tradición ensayística: una relación estable y conflictuada

C. Basilio Muñoz
Valentina Torre

El intelectual colonizado se ha lanzado con avidez a la cultura occidental. Parecido a los hijos adoptivos, que no abandonan sus investigaciones del nuevo cuadro familiar sino en el momento en que se cristaliza en su mentalidad un núcleo mínimo de seguridad, el intelectual colonizado va a intentar hacer suya la cultura europea. No se contentará con conocer a Rabelais o a Diderot, a Shakespeare o a Edgar Poe, pondrá su cerebro en tensión hasta lograr la más extrema complicidad con esas figuras.

Frantz Fanon, 1952.
Los condenados de la tierra

Presentación

El presente artículo surge en el marco del curso “De los estudios culturales y subalternos a una ciencia social poscolonial” propuesto por los Departamentos de Sociología y Área Sociológica del CFE, realizado por C. Basilio Muñoz como docente encargado y Valentina Torre en carácter de asistente.

El objetivo principal del curso mencionado fue introducir o profundizar en un grupo de producciones teórico-filosóficas que renovó la confrontación entre enfoques que proponen el abordaje de lo contingente y los enfoques clásicos con pretensión homogeneizante-universalista. En este sentido, se buscó informar acerca del estado actual del debate teórico-filosófico llamado poscolonialismo, a la vez que repensar el conjunto de categorías con las cuales la Sociología intenta

“cartografiar” el inicio del milenio. En definitiva, el curso se centró en la adquisición por parte de los cursantes de dichos conocimientos con el fin de que logren aplicar sus aportes a la interpretación de situaciones empíricas relativizando las fronteras impuestas tradicionalmente a la disciplina sociológica.

En el marco de dicho curso surge la invitación a presentar un artículo que repase los principales aspectos y debates tratados en clase a modo de presentación de los artículos de los y las estudiantes que fueron presentados como trabajo final del mismo.

Introducción: Los “giros” que afectan a la teoría sociológica contemporánea

La revisión del debate teórico del poscolonialismo nos hizo sospechar de las categorías con las cuales la Sociología como “disciplina” (que por algo les llaman así), todavía intenta pensar (según cada línea teórica “explicar”, “cartografiar”, “comprender”, “georreferenciar”, “hacer sentido de”) nuestro inicio de milenio. Mientras gran parte de la Sociología fundacional europea fue cooptada por los estados nacionales y usada para fines que hoy llamamos “biopolíticos” o de administración de poblaciones, en el siglo XX y lo que va del XXI (y esto viene a colación porque el poscolonialismo surgió en los estudios culturales), la cultura se fue pensando crecientemente a partir de desplazamientos en la filosofía analítica, la biología, las ciencias cognitivas, matemáticas y físicas. Independientemente de nuestras respuestas a las interrogantes culturales, las ciencias sociales en América Latina en general, y el debate pos-colonialista en particular, cuentan con ricas tradiciones ensayísticas para enfrentar estos debates. Tradiciones que nunca tuvieron relaciones sencillas con la propuesta de una sociología “científica”, “objetiva” y “empírica” o en otra palabra, “moderna”.

De los mencionados desplazamientos, específicamente convergen en el pos-colonialismo influencias rastreables desde el Psicoaná-

lisis: noción freudiana de "fetichismo", noción lacaniana de "imaginario", el psicoanálisis anticolonialista de Frantz Fanon (1925-1961, Martinica Francesa¹-Mariland USA); influencias del posestructuralismo de Michel Foucault (1926-1984, Poitiers-París); influencias posmodernistas (particularmente Jacques Derrida, 1930-2004, El-Biar²-París); influencias del libro *Orientalismo* (1978) de Edgard Said (1935-2003, Jerusalén³-Nueva York); influencias del historicismo de Benedict Anderson (pensador anglo, 1936-2015, Kunming China-Java Oriental Indonesia);entre otras.

Dialogar con docentes de Sociología enfocados en sus situaciones de aula nos llevó a un debate ya no sólo teórico-filosófico sino también eminentemente práctico y de ingeniería social: temas tanto específicos de la enseñanza ("Las raíces coloniales de la pedagogía en Formación de Profesores en el Uruguay pos dictadura" de Silvia Benítez, "Los giros lingüísticos en la concepción de cultura" de Verónica Fabila y Daniela González, la "Temporalidad en la enseñanza" de Gabriela Martínez, "Enseñar Sociología a partir del pensamiento fronterizo" de Daniela Sabatovich), pero también de los cambios sociales concomitantes que afectan a la práctica educativa ("Los movimientos sociales dentro de la modernidad/colonialidad" de Ángel Cordero, la "Aceptación de la diversidad en Educación Media Básica" de Grettel Peraza, "Una mirada estudiantil sobre las formas de vincularse en la Enseñanza Media" de Sheila Tarde).

El pensamiento pos-colonialista de las ex colonias franco-británicas es producto intelectual de universidades norteamericanas desde los años 70 y 80. Fue escrito por la diáspora emigrante de las ex colonias europeas (intelectuales privilegiados en sus sociedades, pero en el primer mundo, emigrantes al fin). La oblicuidad de sus miradas

1. Aún francesa aunque hoy con derechos ciudadanos plenos. En la actualidad Fanon es leído, o bien como pos-colonialista aunque entonces no existía el rótulo o bien como uno de sus principales antecesores.

2. En Argelia, entonces francesa.

3. Jerusalén entonces no era de Israel sino del Mandato Británico de Palestina.

interesa al mundo colonizador por iluminar sus puntos oscuros, y a las ex colonias por señalar narrativas y rutas inexploradas por ellas. Para esto/as autores/as, "post-colonialismo" no es un período cronológico (el de la actual independencia de las ex colonias), sino su compromiso con la deconstrucción de los discursos colonialistas, sus estructuras de poder y jerarquías sociales, así como la recuperación de sus "silencios".

Respecto a los pensamientos de-colonialistas (que, en sus autores/as **más informados/as**, es el pos-colonialismo pensado para América Latina y no una cita vacía de sus eslóganes), una introducción a las teorías de-coloniales mueve nuestro foco del Commonwealth a América Latina. La visión estereotipada de América Latina desde los centros fue históricamente resistida por pensadores locales, y los actuales de-colonialistas se embarcan en el intento de "descolonizar el pos-de-colonialismo", produciendo respuestas locales a sus herencias coloniales y al capitalismo global en crisis permanente. Mucho más notoriamente politizados (en un sentido más estatista) que los ex colonizados franco-británicos, América Latina sufrió tanto el colonialismo como su propia inserción desventajosa en el capitalismo global. Estos pensadores plantean que ahora, esta región del mundo podría ser un centro de producción de alternativas contra tal patrón de poder, permitiendo nuevas formas de vida liberadas de dominación y de discriminación clasista/racista/étnica/sexista. No deja de ser conflictivo porque, en sociedades con tradiciones nacionalistas tan férreas, los revisionismos históricos y de la memoria crecen pero sin alcanzar consensos en gobiernos y opiniones públicas divididos y auto-enfrentados. La simpatía por los y las inmigrantes locales y "de afuera" no se plasmó en un "melting pot" a la [norte] americana ("caldo de fusión", "hervidero", "crisol"). "Aquí y ahora" las clases, sectores, sexos, etnias⁴ y otras desigualdades complican las alianzas políticas posibles en un

4. Mantuvimos el término en su acepción explícitamente cultural y de tradiciones y dejamos de lado su parentesco con "raza", término que las ciencias contemporáneas rechazan dada la hibridación y falta de aislamiento genético de todas las poblaciones humanas.

número creciente de estados y sociedades plurinacionales (Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Guyana, más los diversos grados de autonomías locales en los países federales).

Los giros del pensamiento: ya Jürgen Habermas (1988, p.13) se había referido a "giros" en el pensamiento que cambiaron cómo observamos el mundo físico y el social. Habló de "rupturas" en la filosofía del siglo XX comparables a los cambios en pintura (el camino hacia lo abstracto), música (de ser tonal o basada en armonías, a experimentos como el sistema dodecafónico y sus "ruidos"); y literatura (que desafió crecientemente las estructuras narrativas tradicionales). En lo que llama *"cuatro motivos del pensamiento contemporáneo"* lo caracteriza como [1] un pensamiento postmetafísico. La metafísica explicaba las razones últimas, pero ahora *"se desmorona ese concepto enfático de teoría, que pretendía hacer inteligible no solamente el mundo de los hombres, sino también las propias estructuras internas de la naturaleza"*. [2] El "giro lingüístico" propone la centralidad del lenguaje, donde las operaciones constitutivas del mundo pasan de una subjetividad trascendental a estructuras "gramaticales". [3] Reconoce el carácter situado de la razón: de la conciencia trascendental a la práctica del mundo de la vida (lo que él ya defendía desde su Teoría de la Acción Comunicativa, 1981). [4] Inversión del primado de la teoría sobre la praxis (obviamente, dicho en el sentido de atención de la teoría a la praxis cotidiana).

Leemos como conclusión suya su afirmación de que *"la disputa sigue siendo en torno a temas que no envejecen: la disputa en torno a la unidad de la razón en la pluralidad de sus voces; la disputa acerca de la posición del pensamiento filosófico en el concierto de las ciencias; la disputa acerca de esoterismo y exoterismo⁵, de ciencia especializada e ilustración; la disputa, en fin, en torno a los límites entre filosofía y*

5. Esta tensión especialización-democratización es bien notoria en los cultos iniciáticos, pero afecta a toda una modernidad que exigió vanguardias especializadas, pero al mismo tiempo, también "ilustración" para todos.

literatura." (Habermas, 1988: 19). Revisa, entonces, cuatro movimientos filosóficos: [1] la filosofía analítica, [2] la fenomenología, [3] el marxismo occidental y [4] el estructuralismo. Si la filosofía moderna adoptó el espíritu de vanguardia ("*espíritu dado a la innovación, al experimento y a la aceleración*"), Habermas se preguntó si no la afectaba también el envejecimiento de la modernidad, comparándola con el retorno del adorno historicista en la arquitectura posmoderna. Aparecieron versiones "post" en todas las grandes teorías importantes: post-estructuralistas, post-marxistas y post-analíticos⁶. El que no haya post-fenomenólogos, dice, casi los vuelve "sospechosos" (¿de modernos?): reconozcámosle a Habermas que todas las "micro-sociologías" que buscan la perspectiva del actor caminan en la cuerda floja para responder a la crítica de que son "super-periodistas". Siempre tienen que fundamentar cómo los muchos puntos de vista co-construyen un mundo intersubjetivo. Aprender lo que tales o cuales actores sociales ya saben no justifica *per se* que exista la sociología.

Durante nuestro curso los asistentes remarcaron que las ciencias sociales siguieron a las "naturales" buscando conocer "causalmente" la sociedad y explicarla con "leyes" [generales], como parte de su cientismo. Se destacó la importancia del verbo "comprender", ya desde los "clásicos" sociológicos (Simmel, Weber) y que desarrollaron las micro-sociologías (interaccionismo, etnometodología, análisis conversacional, sociología cognitiva, etc.). Estas teorías siguen utilizando causalidades que no están reñidas con "comprender", al menos no con las causalidades contextualizadas. Como ejemplo, si digo que "Juan murió de tuberculosis" estoy explicando causalmente esa muerte, pero sin

6. Norteamericanos que siguieron la tradición de la "filosofía analítica" de clarificar problemas del lenguaje, pero que renuncian a buscar el lenguaje "limpio" y enfatizan la contingencia del pensamiento y sus condiciones: 1-Richard Rorty (1931-2007), de Princeton y Stanford, abandonó la idea de que la filosofía tiene que representar, 2-Donald Davidson (1917-2003), de Stanford, Princeton, Chicago, inició la semántica de las condiciones de verdad (las reglas que para una lengua hacen la teoría de la verdad); 3-Willard Quine (1908-2000) y 4- Hilary Putnam (1926-2016), ambos defendieron un "realismo matemático" que vio a las matemáticas como una ciencia quasi empírica.

postular una ley general porque la tuberculosis es curable. Pero en contextos específicos de los que sí podemos informarnos (como que Juan está inmunodeprimido o que Juan vivió antes de los antibióticos o que es pobre en un país donde la salud pública es insuficiente), esa causalidad sigue funcionando. Pero la sociología micro no es el tema que nos ocupa ahora.

1. Descentramientos específicos que confluyen en el poscolonialismo

A continuación presentamos la revisión elaborada en el curso acerca de las principales influencias en el poscolonialismo. Dichas influencias pasan desde el Psicoanálisis con la noción freudiana de "fetiche" y la noción lacaniana de "imaginario", pasando por las influencias del pensamiento de Foucault, por las del psicoanálisis de Frantz Fanon, las del orientalismo de Edgard Said y, por último, las influencias del historicismo de Benedict Anderson en Comunidades Imaginarias y su visión materialista pero culturalista de los nacionalismos. En este sentido, destacaremos las principales ideas de dichos autores que fueron problematizadas en clase con los/las estudiantes.

Influencias desde el Psicoanálisis

Como no se trata de excluir ideas por ser foráneas sino de vigilar sus colonialismos, introducimos la noción freudiana de "fetiche" y la noción lacaniana de "imaginario". Hablando de "fetiche" y del matrimonio marxismo-psicoanálisis, dice la psicoanalista argentina María Inés Mena (2011, p. 96) que Marx y Freud analizaron sociedades donde todo lo "sagrado" era central. Una sociedad "fetichista" muestra devoción hacia objetos a los que atribuye poderes mágicos. Mena cita a Freud: "*Sagrado' es lo que estriba en que los seres humanos, en aras de la comunidad más vasta, han sacrificado un fragmento de su libertad sexual y su libertad para incurrir en perversión...*" (Carta a Flies, 1897).

Pospongamos unas líneas lo de la perversión y veamos primero qué libertad sacrifican, porque Freud retomó este concepto de "sagrado" en 1908 y lo mantuvo a lo largo de su obra.

Marx planteó la alienación en el trabajo, que de consistir en un fin en sociedades precapitalistas, se volvió un medio para producir mercancías vendibles. Las relaciones entre personas se ven como si fueran entre cosas: los propios humanos se ven como mercancía (en tanto fuerza de trabajo vendible). Llamó "fetichismo de la mercancía" a las relaciones que solo vemos desde su valor de cambio y devienen valor-fetichismo: *"si queremos encontrar una analogía [...], tenemos que remontarnos a las regiones nebulosas del mundo de la religión, donde los productos de la mente humana semejan seres dotados de vida propia..."* (Marx, 1867: 38). En las relaciones de producción se genera la plusvalía pero ésta se ve como ganancia del propietario de los medios de producción en la forma dinero, que suspende toda diferencia entre "mercancías". En resumen: el trabajo humano se "mistifica" y adquiere "apariencia de cosa" y nuestro tiempo de vida está a la venta.

Volviendo a la "perversión" implicada, y aclarando que el término no tuvo para él la connotación peyorativa de la psiquiatría anterior, digamos que Freud dijo del auto-erotismo que *"para ganar un objeto de amor se toma primero a sí mismo, a su propio cuerpo antes de pasar de éste a la elección de objeto en una persona ajena"* (Freud, 1910/11: 56) y relacionó tal narcisismo con el autoerotismo de la libido temprana⁷. Retomó (Freud, 1914: 71-72) de Näcke (1899) el término "narcisismo" para cuando se trata al cuerpo propio como objeto sexual. Freud escribió de la presión de lo pulsional al buscar satisfacción (compulsión) y lo necesario de una cultura que contenga las pulsiones (1927, "El porvenir de una ilusión" y "El Fetichismo"). Pero aunque pueda organizarse como "perversión" cuando persigue satisfacción sexual en

7. "Decimos que tiene dos objetos sexuales originarios, él mismo y la mujer que lo crió, y presuponemos entonces en todo ser humano el narcisismo primario..." (Freud, 1914: 85).

sí, también es constitutivo y tiene un lugar en la "normalidad" como pulsión de vida: la neurosis es "el negativo" de la perversión.

Y aquí viene a colación Lacan, porque dicen Pablo De Vedia y otros (2011) que *"la operación que el primer Lacan hace con el texto de Freud de 1914 es la de ligar el yo freudiano al narcisismo (a la función de la Imago) y a la identificación como transformadora del Yo"*. Lo central es la transformación producida en el sujeto cuando asume su imagen en el espejo. El niño pequeño que aún no camina, no tiene una imagen integrada de su cuerpo...la construye pasando por la "fase del espejo". Cuando se reconoce en el espejo, al principio parece contento. Luego resurge la distancia entre esta novedad y la experiencia todavía fragmentaria de su cuerpo real: persiste en el espejo un algo alienado y alienante. Es la imagen entera de un cuerpo despedazado. No hay un movimiento expansivo de un interior a un exterior como en Freud, sino al revés, y esto por lo constitutivo de la exterioridad de la imagen. Imagen que anticipa una maduración del dominio motriz que por el momento no se tiene, es la primer identificación "imaginaria". Esa (y todas las identificaciones siguientes) son profundamente alienantes: cualquier otro a quien yo ame en algo estará para mí en el lugar de esa imagen alienante en la que confluyen mi ideal del yo y mi cuerpo sin fragmentar. Este es, a grandes rasgos, el estadio del espejo: es el momento en que ya no se sostiene la identificación con el otro, la imagen falla. En 1953 plantea la primacía del registro simbólico, y esto hace releer la relación registro simbólico/irrupción de lo real/reparación imaginaria. Si aprendo que soy el "niño lindo" que me muestran mis padres, el espejo me confronta en forma continua con lo real como límite y solo puedo rehacerme re-imaginando mi yo.

Mena coincide, señalando que el plusvalor es inmaterial e intangible: *"Parafraseando a Lacan decimos que es 'inarticulable', pero está articulado como síntoma [...], hace nudo con lo imaginario y lo simbólico constituyendo la causa y el soporte del mercado"* (Mena, 2011: 97). Como a Mena le interesa la "época actual posmoderna", destaca el rol

del marketing/publicidad, asegurando que para el consumidor *"se repite la ilusión [el fetiche] cada vez que compra la mercancía, cumpliéndose por un instante 'la magia del hechizo'."* (Mena, 2011: 97). Freud (1927) puso al Edipo y al complejo de castración en el centro, porque ordena la pérdida del objeto, siendo el fetiche la *"presencia paradójica que evita el surgimiento de la angustia"* (Mena, 2011: 97). *"El proceso defensivo ante una conflictiva edípica deriva en una desmentida [...] al precio de una verdadera fractura del Yo [...] [que] nunca se reparará"* (Freud, 1938: 276). Tal escisión va a durar toda la vida ya no en el si-cótico sino como rasgo universal del individuo común con represión.

Lacan, con la imbricación de los registros Simbólico, Real e Imaginario, inscribe el fetiche en la problemática fálica pero como significante (ya no representa al pene sino como ausencia, al ser atribuido al otro materno, esa castración permanente se llena exaltando objetos). Por eso el consumo del objeto-fetiche no se reduce a la obtención de un objeto sino a un desplazamiento constante. En vocabulario lacaniano (1969, p. 279), *"virement"* (transferencia). Es tanto condensación-como desplazamiento, los dos mecanismos freudianos que, dado que para Lacan el inconsciente está estructurado como lenguaje, se expresan en metáforas-metonimias (lo que el lenguaje atrae o rechaza). Lo que está en juego para Freud es la presencia de un *"más allá"* de la castración, para Lacan la presencia de la ausencia. Pero el avance científico y el desarrollo capitalista hicieron declinar la religión. Mena concluye que nuestra sociedad permite el plus de goce que denuncia la insatisfacción de siempre. Hoy el goce gana terreno frente al placer entendido como plus de goce sin valor contabilizable (por eso decimos que las mejores cosas en la vida siempre fueron gratis). Pero según Mena *"el fetichismo incluye esa parte de insatisfacción constitutiva de todo deseo"* (Mena, 2011: 98). Menciona la *"paradoja del objeto fetiche"* planteada por Agamben (1977, p. 72) para referir a la tendencia del fetichista a multiplicar y coleccionar (desplazar) sus fetiches.

Tal paradoja nos permitió traer al curso la frase “bienvenido/a⁸ al desierto de lo real”, popularizada por el guion de las hermanas Wachowsky en 1999⁹ con el estreno de *The Matrix*. La frase es dicha por Morpheus a Neo cuando le muestra el agotamiento del mundo real (lo que usualmente no vemos en un capitalismo donde potencialmente compramos *ad infinitum*). “Desierto de lo real” cita al posmodernista francés Jean Baudrillard (1929-2007) en *Simulacres et simulation* (1981, p.2¹⁰ y en la edición española de Kairós, 1978, p.4). En referencia a una fábula de Borges (1946) sobre la exactitud de la ciencia, plantea que siendo copias de copias sin original último, los simulacros que se cruzan en nuestra cultura “actual” son una hiper-realidad de signos y creer en una realidad última es por lo menos ingenuo.

Luego en el 2002 y frente a los ataques terroristas del 11 de septiembre del 2001, el esloveno Slavoj Žižek (1949-sigue vivo) cita (2002) la frase ya como en la película, pero con más componente marxista lacaniano que posmodernista en su propio pastiche. Dijo que el capitalismo global y el fundamentalismo son dos caras de lo mismo: mientras USA dice estar defendiendo la democracia y sus principios, los suspendió de hecho y legitimó torturas en su “guerra contra el terror”. Como la generación de estados de emergencia es permanente, el futuro de las políticas emancipatorias ya no se ve en el núcleo de las democracias liberales. No suena nuevo para los marxistas, pero ve como único “otro” real del capitalismo global a alguna forma renovada de socialismo. Ya había negado a) la sugerencia posmo de la película de que vamos de una realidad virtual a otra sabiendo que todas son falsas y b) la suposición “paranoica” de que hay una realidad

8. “Welcome” en inglés aplica a ambos géneros.

9. En aquel entonces todavía eran “los hermanos” Wachowky, Larry y Andy, hoy Lana y Lilli.

10. Aclaremos que ya tenía una versión muy anterior (1977) llamada L’Effet Beaubourg (Beaubourg fue otro nombre del Museo Pompidou), escrita al calor de la fundación del museo con edificio de aspecto maquinístico que se autocelebró como fábrica de cultura. Baudrillard denunció su predisposición, extensible a todo museo, a congraciarse la cultura de masas como puro simulacro de la civilización. Ya contenía la frase en cuestión en su página 4.

oculta que debemos descubrir. Su propia respuesta lacaniana fue que *"lo real no es la 'verdadera realidad' tras la simulación virtual, sino el vacío que hace que la realidad se incompleta/incoherente, y la función de cada Matrix simbólica es disimular esta incoherencia"* (Žižek, 2000: 5). Aunque reconocemos la enorme dificultad para construir utopía, que denunció el marxista norteamericano Fredric Jameson (1934-sigue vivo) específicamente para la ciencia ficción (2005), creemos que Agamben desperdició el potencial de imaginación sociológica de la película: más allá de fascinar con efectos de cámara y posproducción que ya estaban en la primer película y se agudizó en la zaga, si la realidad que vemos todos los días es virtual, podemos funcionar como un virus que afecte a cada programa computacional para instrumentarnos superpoderes: pensando como sociólogos/as, ¿podemos inventar sociedad! Más allá del romanticismo de jugar con la idea de máquinas que cobren vida (en ese sentido Matrix no dijo nada más refinado que la novela gótica de 1818 de Mary Shelley *Frankenstein o el moderno Prometeo*: alerta sobre los peligros de la ciencia y sus nuevas tecnologías). Pero traer con imágenes la frase de Lacan apunta a que cuando el sentido "no cierra" ante los límites de lo Real que irrumpen y violentan nuestro orden simbólico, todavía podemos reinventarnos con una nueva formación imaginaria (en Matrix, la posibilidad de cambiar axiomas del programa). Žižek eligió no abordar esa potencialidad para el cambio y la complejidad que nos pone a los/as sociólogos/as y afines: la aplicación de la causalidad a la conducta humana. Las computadoras-netbooks-tablets-celulares-relojes "inteligentes" sólo cumplen el programa (si no lo hacen están funcionando mal o con virus) pero los/as hombres-mujeres PUEDEN DECIDIR no cumplir las reglas.

Por otro lado, también en el desarrollo del curso coincidimos en que la envidia del pene es un genérico que pensó a las mujeres a partir de carencias y no de potencialidades. En la episteme que compartió el Psicoanálisis, al hablar de la especie como "Hombre" las pensadoras mujeres fueron llamadas a pensar "como si fueran" hombres. Las mu-

eres destacadas de la escuela freudiana vienesa, sin ser feministas y a veces más como analizadas que como analistas, rechazaron definirse por su envidia del pene¹¹. Buscaron, dentro de la exclusión y límites a la presencia de las mujeres, subterfugios para pensar las relaciones simbólicas y materiales entre los sexos subordinándolas menos al universal masculino como mirada "neutra". Apuntaron a que mujeres y hombres son sujetos escindidos de maneras diferenciadas relacionadas entre sí. Freud les reconoció haber subestimado la importancia del vínculo niña-madre en la fase pre-edípica, aunque continuó pensando que, en términos de su demanda, "...incluso la vida sexual de la mujer adulta sigue siendo un dark continent para la psicología" (Freud, 1925: 262).

Las críticas avanzaron más en el psicoanálisis de habla inglesa: desde principios del 1900, se hicieron las reuniones de los miércoles por la noche en casa de Freud, para debatir lo nuevo en la incipiente disciplina. Esto ayudó a propagar su doctrina fuera de Viena. El médico neurólogo y desde entonces psicoanalista británico Ernest Jones asistió a las reuniones y fue su difusor para el mundo anglo, además del biógrafo oficial de Freud. En 1910 la IPA (International Psychoanalytical Association) reúne todas las asociaciones locales. En 1911 Jones crea la "sociedad psicoanalítica americana". Jones (en "*La fase precoz del desarrollo de la sexualidad femenina*", 1927) estudia lo mismo que Deutsch pero desde otro punto de vista: "*aquel que supo ser el 'guardián' de la doctrina freudiana, aboga por una sexualidad femenina en franca oposición con Freud, en la línea de Karen Jorney y Melanie Klein*" (García Neira, 2012: 52). Jones, adhiere a la innovadora teoría kleiniana,

11. Helen Deutsch, 1884-1982, Imperio Austrohúngaro (hoy Polonia) Cambridge USA, destacó la importancia del clítoris. Descendiente de Napoleon I de Francia y casada con el príncipe George de Grecia, la princesa francesa de Grecia y Dinamarca Marie Bonaparte [1882-1962], aunque más nombrada por sus arreglos para sacar a los Freud de la Alemania nazi, co-publicó bajo seudónimo un tratado sobre el orgasmo femenino, haciéndose dos veces a efectos de obtener el orgasmo, la controvertida (y en su caso infructuosa) cirugía para acercar el clítoris a la vagina. La psiquiatra holandesa Jeanne Lampl-de Groot (1895-1987) documentó la actividad fálica de la niña hacia la madre.

en detrimento de la vienesa sostenida por Anna Freud. Junto con Klein y Horney afirmó radicalmente un temprano conocimiento de la vagina y una feminidad primaria e innata. Horney (1885-1952), psicoanalista feminista alemana naturalizada norteamericana, relativizó la importancia de la envidia del pene: solo se cae en la envidia del pene luego de una desilusión con el padre, dando paso a una identificación con él. Esto contradujo el falocentrismo freudiano y apoyó a las feministas de la época, haciendo del falo un objeto parcial, como el oral o el anal. Si Freud "creyó descubrir" que el fetiche es el sustituto del pene y que los genitales femeninos traen el horror de la castración, de acuerdo a su época hace sentido. Es así que en clase no vimos al psicoanálisis como esencialmente machista sino que analizó una sociedad patriarcal.

En fin, todos los giros "post" nos muestran sociedades con un "yo" contemporáneo menos auto-disciplinado por su super-yo...y eso hace que los Estados se ocupen cada vez más de esa persistencia de la necesidad de represión encarnizándose y marcando los cuerpos (más o menos, porque no todos los gobiernos son iguales). Ahora se trata de interpretar el consciente desde el lenguaje en el que está estructurado, o sea que no nos libera del peso de la responsabilidad de interpretar.

Influencias del pensamiento de Foucault

Como se mencionaba en un inicio las ciencias sociales en América Latina reciben influencias del posestructuralismo del filósofo francés Michel Foucault. La disciplina sociológica se desplazó [pos]históricamente de pensar la identidad como a) la esencia de un "sujeto" unitario y dotado de razón hacia b) un sujeto más propiamente sociológico formado en relación a sus "otros significantes" (impulsado por interaccionistas desde los años 30 pero extendido recién en los 60) y c) hacia el sujeto posmoderno fragmentado sin identidades fijas y que adopta múltiples perfiles "pret a porter". Además de reconocer que las identidades no son fijas sino procesos, enfrentamos la paradoja (no

“contradicción”) de usar un autor hiper-crítico de la identidad, para entender mejor las identidades.

Foucault se centró en la recuperación del suceso y lo que puede llegar a tener de único a través de la genealogía. Por ello es sustancial tener presente que la genealogía no busca descubrir la verdadera historia y además renuncia a buscar el origen último. A partir de la influencia de Friedrich Nietzsche (filósofo alemán, 1844-1900), Foucault rescata la tarea de la genealogía para atender a la singularidad de los sucesos y propone organizar un carnaval de las máscaras que siempre podrán ser rediseñadas. Es básicamente una renuncia a la epistemología tradicional, dejando al conocimiento desnudo en su inocultable voluntad de poder/saber.

Dicha postura tuvo gran relevancia en nuestra clase para ensamblar resistencias a los discursos dominantes que permitan cuestionar la visión de la historia como la “verdad” revelada y recoger todas aquellas peculiaridades de las pequeñas historias. Por otro lado, los docentes que participaron del curso remarcan el carácter documentalista de la genealogía y su particular tarea de desentrañar y penetrar en los intersticios de la historia, rescatando los pequeños relatos ocultos por los metarelatos. Estos entendieron que posibilita dentro de las ciencias sociales la revisión de lo que emerge del “azar de la lucha”. A partir de la reflexión en curso acerca de las posibilidades advertidas por la genealogía del autor, se destaca el rol de la construcción del pensamiento latinoamericano. Al atender las distintas formas de construcción del pensamiento por parte del poscolonialismo, se instaló la idea encabezada por Walter D. Mignolo (2005) de la colonialidad como lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación. Es por ello la importancia de la genealogía en cuanto a no dirigirse al “origen” sino buscar lo singular de los sucesos, no aceptar lo dado, ir más allá de lo visible a simple vista, *“reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso*

el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar" (Foucault, 1978: 8).

Foucault discute varias palabras alemanas para la palabra "origen" usadas por Nietzsche. Pregunta y contesta: "*¿Dónde hay que buscar este origen de la religión (Ursprung) que Schopenhauer situaba en un cierto sentimiento metafísico del más allá? Simplemente en una invención (Erfindung), en un juego de manos, en un artificio (Kunststück), en un secreto de fabricación, en un procedimiento de magia negra, en el trabajo de los Schwarzkünstler¹²*" (Foucault, 1978: 8). A partir de su crítica al término URSRUNG¹³ se opone a buscar un secreto esencial detrás de las cosas y revisa la construcción e invención de dicha "esencia" en poder de sabios o dirigentes. En este sentido, detrás de la verdad solo están los errores, por eso Foucault rescata el papel de la genealogía en el reconocimiento de lo ocurrido a lo largo de la historia, identificando las victorias afortunadas y las derrotas mal digeridas con el fin de develar los comienzos y, sobre todo, las herencias.

Propone elegir otros términos, por un lado la HERKUNFT (procedencia) que "*muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo*" (Foucault, 1978: 13). Y también propone rastrear la ENTSTEHUNG (emergencia), es decir, el estado de fuerzas en el que una voluntad de poder se abre camino. Además, la búsqueda de la procedencia permitirá hacer pulular y arrojar luz sobre aquellos sucesos perdidos: "*Es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente.*" (Foucault, 1978: 13). Siendo el lugar de la procedencia el cuerpo, el cual sufre los efectos de toda la verdad o error, es importante detenerse en sus consecuencias. Los dispositivos administran los

12. Magos que adivinan basados en las vísceras de los cuerpos muertos.

13. Crítica el término en sus tres contenidos: [1] "esencia" (él mismo vio que las cosas están "sin esencia", que su secreto es el disparate); [2] "alto origen" (para él los "comienzos" históricos son bajos, en la puerta del hombre no está la creación sino el mono); y [3] "verdad" (para él la historia de un error que lleva por nombre "verdad").

cuerpos y *"sobre el cuerpo se encuentra el estigma de los sucesos pasados"* (Foucault, 1978: 14). Habitando el cuerpo continúa el conflicto.

En este sentido, otra de las discusiones centrales en el desarrollo del curso fue acerca de qué podría decir Foucault sobre los Derechos Humanos (DDHH). En términos generales, se coincidió en que los mismos sostienen la dominación histórica de los cuerpos individuales en cuanto a la regulación de las poblaciones y son el resultado de la violencia ya cometida (consecuencia de la procedencia). Aquí es importante destacar la posibilidad de retrocesos o nuevos dispositivos que se van ajustando a las voluntades de poder en las poblaciones inmersas en las luchas-resistencias por la revisión de los derechos "conquistados" y los aún no considerados. El derecho no es la superación de la violencia sino su resultado. *"La humanidad no progresa lentamente, de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirán para siempre a la guerra; instala cada una de estas violencias en un sistema de reglas y va así de dominación en dominación"* (Foucault, 1978: 17). La regla es permisora de la respuesta con violencia a la violencia, y el punto aquí es quiénes las utilizarán siendo, de alguna manera, dominados por sus propias reglas.

Ya en su etapa de la problematización ética, definió las "tecnologías del yo" o "artes de la existencia" como *"prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo."* (Foucault, 1984: 13-14). Es por ello la importancia de la emergencia como desveladora del porqué de una aparición. De esta forma la genealogía dará cuenta de los diversos sistemas de sumisión, y como la emergencia se da en un estado de fuerzas, deberá dismantelar el juego designando el lugar de enfrentamiento. Sin embargo, a pesar de que la posición de Foucault enfoca el conflicto (desde una perspectiva no marxista), la dominación es un no-lugar: el poder no se "tiene" sino que se "ejerce". *"Por esto precisa-*

mente en cada momento de la historia se convierte en un ritual" (Foucault, 1978: 13), porque de esta emergencia precisamente depende su existencia.

En la presente línea, el colombiano Bedoya Díaz (2015), de la Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad Autónoma de Barcelona, reconoce la apropiación política del pensamiento foucaultiano por parte de pensadores poscoloniales, en especial Edward Said. Pero no obstante también destaca las controversias y ambivalencias en el uso de su obra en los estudios pos-de-coloniales. A pesar de que Foucault sí percibió efectos del colonialismo para la Europa colonizadora, *"lo que sorprende a los participantes del debate poscolonial, es la reserva del autor de Las palabras y las cosas, frente al elemento racial del colonialismo y la conceptualización de la experiencia de Europa Occidental como una experiencia globalizada"* (Bedoya Díaz, 2015: 83). Más que criticar las teorías sustantivas foucaultianas, centra la crítica en un *"cierto silencio frente al racismo epistémico ejercido por Occidente, pues no solo la locura o la sexualidad, fueron escenarios efectivos para la exclusión, la construcción de lo racial también fue utilizada para apartar al Otro"* (Bedoya Díaz, 2015: 84).

Entre las críticas más dirigidas a Foucault alude a su polémica etapa de corresponsal del *Corriere della Sera*, fascinado con la espiritualidad islámica que opuso al materialismo europeo (ganándose con ello la crítica de feministas francesas). Bedoya plantea la crítica del islamista Mohammed Arkoun (argelino que estudió en la Sorbona y murió en París) de que Foucault cayó en esa ocasión en el dualismo dominación-resistencia, y por eso vio las potencialidades y no los peligros de la segunda.

Bedoya mismo, centrándose en tal eurocentrismo foucaultiano para mirar lo no europeo, aclara que lo interesante de las críticas que cita es su lugar de enunciación (simplificando, digamos que el lugar de referencia de sus enunciadores, aunque veremos que los poscolonialistas reconocen que no siempre defendemos nuestros propios intere-

ses). Por eso su texto no incluye las críticas a Foucault de Baudrillard y de Habermas (en tanto europeos). Francamente, nos gustaría que los contenidos sigan importando. Aunque pueda sonar pedante defender a Foucault, ésta no es a nuestro entender una crítica directa a su pensamiento, sino a la tendencia de todas las corrientes a universalizar estudios pensados para Europa más allá de los límites geográficos europeos.

Conviene mencionar aquí ciertos desarrollos de continuadores de la teoría biopolítica que superan esta crítica. Achille Mbembe (1957-59 años, camerunés¹⁴), continuador-reformulador de la biopolítica y luego también reconocido como pos-colonialista, doctor en Historia (París Sorbona) y con cargos varios en universidades de USA¹⁵, precisamente destaca como la economía de la muerte no fue para los colonizados algo tan sutil como una excepción o una presencia por ausencia: *"el derecho soberano de matar no está sometido a ninguna regla en las colonias. El soberano puede matar en cualquier momento, de todas las maneras."* (Mbembe, 2006: 40). *"La colonia representa el lugar en el que la soberanía consiste fundamentalmente en el ejercicio de un poder al margen de la ley (ab legibus solutus) y donde la 'paz' suele tener el rostro de una 'guerra sin fin'."* (Mbembe, 2006: 37) La fusión razón-terror, dice, reinó en la propia revolución francesa, cuando la guillotina, antes reservada como "privilegio" para nobles, sustituyó a la horca como espectáculo más rápido, para más cuerpos y más

14. Camerún no fue república hasta 1960. Mbembe nació en el entonces Camerún Francés, uno de dos "mandatos" en que la liga de Naciones, dividió lo que había sido Protectorado alemán desde 1884 cuando lo ocuparon Francia e Inglaterra: Camerún Británico y Francés. Gran Bretaña administró su parte desde la vecina Nigeria y los dominados se quejaban de ser "colonia de una colonia". Francia quiso eliminar germanofilias con políticas asimilacionistas, francófonas, de Salud Pública y "tolerando" leyes locales, pero el sentimiento anti-francés creció en los 40s. Luego de la 2da Guerra fue hecho "territorio bajo Administración Fiduciaria" (de Francia), hasta la recomendada pero tardía en los hechos consulta a la población que resultó en la independencia.

15. En Columbia, Brookings Institution ("tanque de pensamiento" en Washington DC), en Universidad de Pennsylvania, en UCLA (universidad de California en Los Ángeles) de Berkeley, en Yale y en Duke. También en CODESRIA (Consejo para el Desarrollo de la Investigación en Ciencia Social en África) en Dakar, Senegal.

administrable. Se "civiliza" y se busca motivos racionales al asesinato. En las colonias y las fronteras no se puede acordar la paz más que nominalmente: impera la violencia del estado de excepción (Mbembe, 2006: 39).

En su ejemplo de Sudáfrica, las reservas (*homelands*) y asentamientos (*townships*) fueron el fin de la propiedad de tierra en zonas de blancos para los negros (sólo presentes allí como empleados domésticos) y "ordenaron" la urbanización, brindando a los trabajadores migrantes lugares de opresión y pobreza intensa según raza y clase (Mbembe, 2006: 43). La cosificación humana propia del capitalismo explora formas de mercantilizar los cuerpos, haciéndolos mercancía desechable y destruyendo la integridad moral de poblaciones. La negación de ciudadanía a extranjeros africanos integró el mismo "orden". Retoma a Fanon en *Los condenados de la tierra*, mostrando como el despliegue de límites y fronteras internas se basa en la fuerza pura de los cuarteles y comisarías, apartando la ciudad indígena, la ciudad negra, los barrios árabes. "*Los hombres están unos sobre otros, las casuchas unas sobre otras. La ciudad del colonizado es una ciudad hambrienta, hambrienta de pan, de carne, de zapatos, de carbón, de luz. La ciudad del colonizado es una ciudad agachada, una ciudad de rodillas...*" (Mbembe, 2006: 45). El terror identifica el Estado con el cuerpo social y extirpa disciplinas en su realización del *telos* histórico. Las personas ya no se tratan como no reemplazables, inimitables e indivisibles sino reducidas a fuerzas de producción (y/o costos de sostenimiento) sustituibles.

Mbembe sí destacó que la raza es determinante del enganche biopoder-estado de excepción-estado de sitio¹⁶. Aunque tratándose

16. Se retrotrae a la esclavitud [2006: 31-32] como triple pérdida (del "hogar" ancestral, de los derechos sobre el cuerpo propio y del estatus político) como una de las formas más antiguas de la experimentación biopolítica. "*La violencia se convierte aquí en componente de las 'maneras', como el hecho de azotar al esclavo o de quitarle la vida: un capricho o un acto puramente destructor que aspira a instigar el terror.*" (Mbembe, 2006: 34). Aunque ciertamente aparte de la rebelión o el suicidio estuvo la "evasión y queja silenciosa", allí

de un tema esperado de un africano pero crecientemente problematizado como lo es la "raza", destacamos que es sofisticado al respecto y no la esencializa sino que la integra a las tensiones propias del biopoder.

En entrevista del 2015 en Le Monde (Michel y otros, 2015: na), expresó que: "[...] *el color de la piel no me interesa más que en plan estético. No puede ser una cuestión política, o no debería serlo. En primer lugar, no todos los africanos son negros: en Sudáfrica, en Angola donde 18.000 portugueses han regresado en los últimos años, en Mozambique, sobre todo su costa este, que siempre mantuvo vínculos con mundos asiáticos y el océano Índico, en África Occidental, donde hay comunidades sirio-libanesas... inversamente, todos los negros no son africanos, pueden ser americanos, franceses, alemanes, caribeños. Lo que une a todas las personas de origen africano, es una visión no afrocentrista pero sí afropolitana que abarca el mundo, sus diásporas, y habla más allá del color.*"

Su versión de la teoría biopolítica todavía señala cuestiona a los poderes porque *"Necesitamos un nuevo equilibrio de poder entre Estado y sociedad. A ambos lados: desde abajo, a través de las luchas sociales y la democratización; y desde lo alto ya que las élites se desnacionalizaron. Ya no dan cuentas al pueblo. Se insertan en circuitos internacionales. Comenzó con el tráfico de esclavos, continuó con la colonización. ¡Incluso hoy en día son los mismos! Sus activos en Suiza o en el distrito XVI de París [la zona más rica]. No es normal que los bancos suizos oculten la riqueza robada."* (Michel y otros, 2015: na)

Ensamblando la teoría biopolítica y la visión deleuziana de las sociedades de control, Paula Sibilía (2005) afirma que la tecnociencia dominante no se orienta a eliminar la pobreza de las mayorías humanas sino que -tecnologías mediante- los trata (a ellos y a los otros seres "naturales") como materia prima manipulable/mejorable. Sibilía

no se le discutía al amo: *"no existe unidad gramatical de la palabra susceptible de enlazar con la razón comunicativa"* (Mbembe, 2006: 32).

(2009, p.37) retoma la distinción del sociólogo portugués Hermínio Martins (1996) entre dos tradiciones de pensamiento: [1] la tradición "prometeica" (en mitología griega el titán que robó el fuego de los dioses para darlo a los mortales), que pretende dominar a la naturaleza buscando el bien de los hombres y la emancipación de los oprimidos (lectura presente tanto en el iluminismo y el positivismo cuanto en los socialismos utópico y científico); y [2] la interpretación fáustica (epitomizada por ejemplos románticos como Fausto de Goethe, o Frankenstein de Mary Shelley [subtitulado precisamente "el moderno prometeo"]) que presentan a la tecnociencia como un pacto virtual con el diablo. El científico es el verdadero monstruo de Frankenstein, porque su impulso fáustico nos fascina, pero la moraleja de los peligros de la ciencia es prometeica.

Sibilia cree que ahora *"estaría ocurriendo un desplazamiento en la base filosófica de la tecnociencia occidental [...] una ruptura con respecto al pensamiento moderno [...]. La meta del proyecto tecnocientífico actual no consiste en mejorar las miserables condiciones de vida de la mayoría de los hombres, ni siquiera en su más pulcra declaración de intenciones. En cambio, parece atravesado por un impulso insaciable [...] hacia el dominio y la apropiación total de la naturaleza, tanto exterior como interior al cuerpo humano... [La tecno-ciencia] parece realmente dispuesta a redefinir todas las leyes, subvirtiendo la antigua prioridad de lo orgánico sobre lo tecnológico y tratando a los seres naturales pre-existentes como materia prima manipulable."* (Sibilia, 2009: 42-43). La industria de los laboratorios de inicio del milenio ya produjo saberes y artefactos que pueden crear especies y genotipos nuevos, que combinan lo natural y lo artificial, lo orgánico y lo inorgánico. Sibilia no deja de destacar la afinidad entre esta tecnociencia fáustica (cuya meta ya no es la verdad sino el control) y el capitalismo (posindustrial pero capitalismo al fin).

Las fronteras en redefinición son: [1] frontera vida/muerte: la administración de los cuerpos redefine en forma oportunista las fron-

teras vida/muerte (antes la interrupción de los latidos cardíacos, hoy, "muerte cerebral" mediante...al menos más complicada). Paciente o banco de órganos (variantes "suaves" de la eutanasia y desconexiones mediante). Para Sibilia la muerte era el límite último del biopoder, hoy lo es cada vez menos, más allá de la comercialización de la muerte, el cuerpo con enfermedad terminal y el cuerpo muerto se apartan en ambientes asépticos/tecnificados/ profesionalizados: hospitales y empresas fúnebres. Si las prolongaciones de la vida logradas por la prevención/medicina extienden el biopoder, ya podemos tener fantasías de inmortalidad real o al menos virtual. [2] La frontera entre el "espíritu" y la base de datos también se hace difusa: vivimos bajo el "imperativo de la conexión" perseguidos por empleadores, familiares y amantes. El desarrollo de la interacción en las redes digitales nos permite soñar con una compatibilidad completa con el tecnocosmos digital. Fantasías de inmortalidad virtual se suman a las de inmortalidad real: ella (Sibilia, 2009: 44) cita a R. U. Sirius¹⁷, quien propuso que trascendamos límites *"entendiéndonos a nosotros mismos como patrones de información y descubriendo un modo de conservar eso"*.

Influencias del posmodernismo

A pesar de no contar en clase con el tiempo suficiente para profundizar en las influencias que han repercutido en el poscolonialismo, discutimos brevemente acerca de los puntos medulares del posmodernismo. Para ello nos centramos en la deconstrucción derridiana como punto de arranque para los propósitos trazados. Derrida (1930-2004) nació en un hogar de judíos sefradíes en Argelia donde se hablaba ladino, hebreo y árabe. Sin embargo, los judíos de Argelia –a diferencia de los árabes– serían ciudadanos franceses y Derrida solo aprendió francés. Años después dijo: "hablo un solo idioma y no es el

17. Seudónimo con juego de palabras -expresión anglo "¿hablás en serio?" usado por el escritor norteamericano y celebridad de la cibercultura Ken Goffman (fuente original 2001: El paseante, n. 27-28: 84)

mío". Esto le generó particulares consecuencias donde, por ejemplo, en la Escuela Normal Superior, sus profesores se quejaban de no tener sus escritos, aún Foucault manifestó haber dudado si ponerle A o F. Dicho autor, es uno de los principales referentes del posmodernismo y se ha destacado por su particular declaración de guerra al estructuralismo entonces dominante a partir de una de sus principales obras: *De la gramatología* (1967). En el mismo analiza a antropólogos y lingüistas como Rosseau, Lévi-Strauss y Saussure.

A partir de la extensa obra de Derrida hay dos conceptos centrales que consideramos necesario resaltar: diferencia y deconstrucción. Dichos conceptos devienen de la filosofía de Heidegger (1927) y su pensamiento ha sido posicionado como un punto de inflexión dentro de la filosofía de mitad del siglo XX hacia adelante. De alguna forma, Derrida reconceptualiza la propuesta de Heidegger acerca de su planteo sobre la necesidad de una destrucción de la metafísica. En este sentido, si el "logocentrismo", la crítica central del autor ('logos' en griego significa 'palabra' y también 'razón'), es una metafísica de la presencia, Derrida propuso una poética de la ausencia.

En síntesis, se centró en el lenguaje con el fin de dar la discusión filosófica sobre la construcción de los conceptos, las ideas, las palabras. Para él el lenguaje es, entonces, una diferencia [nos gusta más la traducción "diferancia" pues deliberadamente escribió "différance" en lugar de "différence", un juego de palabras con el verbo "différer" que es tanto "diferenciarse" como "diferir" –dejar para después-]. A partir de la filosofía de Heidegger, el concepto diferencia ontológica para Derrida es fundamental. En este sentido, lo que entiende es que los conceptos no expresan una definición o idea, sino que están expresando una diferencia con otros conceptos. Dice el autor:

"(...) aquí el aparecer y el funcionamiento de la diferencia suponen una síntesis originaria a la que ninguna simplicidad absoluta precede. Tal sería entonces la huella originaria. Sin una retención en la unidad mínima de la experiencia temporal, sin una huella que retuviera al otro

como otro en lo mismo, ninguna diferencia haría su obra y ningún sentido aparecería. Por lo tanto aquí no se trata de una diferencia constituida sino, previa a toda determinación de contenido, del movimiento puro que produce la diferencia. La huella (pura) es la *différance*”. (Derrida, 1998: 61).

Es así que lo que es posible advertir, de alguna forma, son redes de sentido donde se produce relación entre las entidades¹⁸. Así:

“Esta différence, que no es más sensible que inteligible, permite la articulación de los signos entre sí en el interior de un mismo orden abstracto -de un texto fónico o gráfico, por ejemplo- o entre dos órdenes de expresión. Permite la articulación del habla y de la escritura -en sentido corriente-, así como funda la oposición metafísica entre lo sensible y lo inteligible, luego entre significante y significado, expresión y contenido, etc.” (Derrida, 1998: 61).

De forma sintética y rápida, se detectan tres movimientos generales en su obra. En primer lugar, mostrar que los términos de una oposición binaria están en jerarquía violenta (habla/escritura). Otro de los conceptos que retoma de Heidegger es el de metafísica:

“La metafísica occidental, como limitación del sentido del ser en el campo de la presencia, se produce como la dominación de una forma lingüística. Interrogar el origen de esta dominación no se reduce a hipostasiar un significado trascendental, sino a preguntar por lo que constituye nuestra historia y lo que ha producido a la trascendentalidad.” (Derrida, 1998: 20).

En este impulso por estructurar la realidad, el pensamiento binario es una de las formas predilectas. De esta forma, el lenguaje a partir de su lógica permite categorizar un sistema que intenta una comprensión simplificada de esa realidad. La filosofía de Derrida implica siempre conflicto. Encuentra violencia al hecho de la imposición

18. Otros de los planteos que Derrida toma de la filosofía de Heidegger (en *Ser y Tiempo* (1927) es la diferencia entre *ser* y el *ente*.

de la historia a partir de su trama de ocultamiento de la multiplicidad de perspectivas.

En segundo lugar, dar cuenta que tal jerarquía puede ser invertida (centralidad de la escritura). El lenguaje, para Derrida, es impropio (nadie puede elegir el significado de las palabras) y no es único. Por ello su famosa frase de que nada está por fuera del texto.

Y en tercer lugar, hacer que el término dominante dependa del subordinado (archiescritura) y proponer una nueva forma provisional de escritura (la "différance") que será llamada, por muchos seguidores, "deconstrucción" [rótulo que Derrida rechazó y que no tuvo mucho que ver con la deconstrucción en crítica literaria y teatro].

Es de esta manera que el ejercicio propuesto por el autor, la deconstrucción, consiste en develar los vínculos ocultos que existen entre los distintos conceptos. "Deconstrucción" es la traducción que propuso del término alemán *Destruktion*, que Heidegger usó en *Ser y Tiempo*. En su antecesor conduce al concepto de tiempo porque debe revisar la experiencia del tiempo que ha sido recubierta por la metafísica haciendo olvidar el sentido originario del concepto como ser temporal. Derrida la prefirió a "destrucción" porque no es la mera reducción a la nada. *"Si se ha descalificado cualquier lectura que pretenda salir del texto para expresar su significado último, se debe reconocer que toda teoría es otro texto en una red inestable de textos en la que cada uno de ellos contiene la huella de todos los demás..."* (dice Bennington en *Derridabase* co-publicada con "Circonfesión", donde Derrida escribe de su circuncisión: 112).

La concepción derridiana no da crédito a un abismo entre lenguaje y mundo, negando la producción de sentido último. Pero esto no impide reconocer todo tipo de diferencias entre los campos, reconociendo que la «huella» es su posibilidad común. La opción del académico sería embarcarse en un discurso de piso móvil, renunciando a sus «facultades» de producción de sentido trascendente.

De forma evidente, su propuesta realiza una genealogía en los conceptos en el sentido de Foucault y Nietzsche. El objetivo de su filosofía de la diferencia radica en observar todos los conceptos que se presentan de forma definitiva para zambullirse en una búsqueda del origen oculto, en su historia no mostrada, en las principales derrotas. Por ello es tan necesario, no (o al menos no solo) por una cuestión teórica o lingüística, comprender o echar luz sobre los motivos que dieron base a las lecturas de la realidad que estructuran nuestra vida hasta el día de hoy.

Influencias de Frantz Fanon, Edgard Said y Benedict Anderson

Por su parte, presentamos las influencias del psicoanálisis de Frantz Fanon, del libro *Orientalismo* de Edgard Said y las influencias del historicismo de Benedict Anderson en *Comunidades Imaginadas* y su visión materialista pero culturalista de los nacionalismos.

Frantz Fanon (1925-1961) hoy es leído, o bien como poscolonialista aunque entonces no existía el rótulo o bien como su antecesor principal. Nació en Martinica francesa (todavía francesa, aunque con derechos ciudadanos plenos) y murió en Maryland, USA, de leucemia con 36 años. Estudió en el único liceo de la isla, que estaba a cargo del poeta martiniqués Aimé Césaire, sólo 12 años mayor que él, quien lo acercó a sus raíces negras, a la "negritud" y al anticolonialismo. Desde 1946 estudió para médico-psiquiatra en la Universidad de Lyon, Francia, y en 1953 llegó a Director de la Sección Psiquiátrica de un hospital argelino. Polémico por su apoyo a la lucha armada [por ser militante del Frente de Liberación Nacional en la Guerra de independencia de Argelia, aunque paradójicamente no por haberse enrolado en la resis-

tencia francesa en Marruecos durante la Segunda Guerra, que luego consideró "de blancos"].¹⁹

En el capítulo cuatro de su *Piel Negra, Máscaras Blancas* (1952, libro publicado en París explorando las complejidades psicoanalíticas del auto-odio aprendido por el negro antillano), debate sobre el Dios de la modernidad: los nacionalismos (estrictamente sobre "*la legitimidad de la reivindicación de una nación*"). A diferencia de los nacionalismos ya eternizados en las metrópolis, para los colonizados "*la cultura nacional es, bajo el dominio colonial, una cultura impugnada, cuya destrucción es perseguida de manera sistemática.*" (Fanon, 1952: 70). El intento de las metrópolis para evitar nacionalismos en sus colonias mejorando su economía local, lo vio destinado al fracaso.

Acotemos que celebró los nacionalismos, pero rozando complejidades actuales:

"Si la cultura es la manifestación de la conciencia nacional, no vacilaría en afirmar [...] que la conciencia nacional es la forma más elaborada de la cultura... Es en el corazón de la conciencia nacional donde se eleva y se aviva la conciencia internacional. Y ese doble nacimiento no es, en definitiva, sino el núcleo de toda cultura." (Fanon, 1952: 73-74).

Así que en el debate cultural, el colonialista quiso "*meter en la cabeza de los indígenas que la partida del colono significaría para ellos la vuelta a la barbarie*" (Fanon, 1952: 60). Por otro lado, la *intelligentzia* colonizada (apoyada por intelectuales desde sus propias culturas metropolitanas) reivindica presuntas culturas "*pre-colonización*". Fanon justifica su querer descubrir "*que el pasado no era de vergüenza sino de dignidad, de gloria y de solemnidad.*" (Fanon, 1952: 60). Aclaró que este intento no es sólo nacionalista porque el negro colonizado no es solo congolés o nigeriano. La psiquis colonizada/racializada pasa de la afir-

19. Una de sus afirmaciones fuertes es que "*Creemos que la lucha organizada y consciente emprendida por un pueblo colonizado para restablecer la soberanía de la nación constituye la manifestación más plenamente cultural que existe.*" (Fanon, 1952: 73)

mación incondicional de la metrópolis a la afirmación incondicional de la "cultura africana". El problema que significó el nacionalismo fue que *"la negritud encontró su primer límite en los fenómenos que explican la historización de los hombres."* (Fanon, 1952:62).

Sus reflexiones sobre el "estilo" de los intelectuales colonizados podrían perfectamente aplicarse a los pos-de-colonialistas actuales:

"Estilo lleno de contrastes, de imágenes, porque la imagen es el puente levadizo que permite a las energías inconscientes desperdigarse por los prados vecinos. Estilo nervioso, animado de ritmos, habitado por una vida eruptiva. Coloreado también, bronceado, asoleado y violento. Ese estilo, que en un momento dado sorprendió a los occidentales, no es como ha querido afirmarse un carácter racial, sino que traduce antes que nada un cuerpo a cuerpo, revela la necesidad en la que se encuentra ese hombre de lastimarse, de sangrar realmente sangre roja, de liberarse de una parte de su ser [...]" (Fanon, 1952: 64).

Ve tres etapas en la obra de estos intelectuales: 1) periodo asimilacionista integral (parnasianos, simbolistas, surrealistas); 2) periodo de re-inmersión en su cultura "ancestral"; y 3) tras haber intentado perderse en el pueblo, buscan sacudir al pueblo (lo cual implica provocarle tensiones): *"Después de la lucha no sólo desaparece el colonialismo, sino que también desaparece el colonizado."* (Fanon, 1952: 73).

En *La mujer de color y el blanco*, capítulo dos del mismo libro, combinó etnicidad, sexo/género e intimidad de pareja (área de la experiencia en la que buscamos trascendencia y si fracasa nos decimos que no era la persona adecuada y que debemos seguir buscando). Comentando *"Yo soy martiniquesa"* (publicación por entregas, cultura media allí y entonces) de Mayyote Capécia, afirma que *"predica un comportamiento malsano"*: blanco y negro eran dos polos ese mundo dicotomizado: *"Blanco o negra: esa es la cuestión"* (Fanon, 1952: 37). Los riesgos del sexo, inherentes para las mujeres, sumaban para las negras que *"los blancos no se casan con una mujer negra"*, riesgo que

Mayyote corrió sólo al precio de blanquearse. La mujer negra reacciona con "eretismo afectivo", recubriéndose con valores prohibidos para ella. En vocabulario psicoanalítico, es una "retracción del yo", cita a Anna Freud, *"cuando el yo se ha hecho rígido o ya no tolera el disgusto y se entrega compulsivamente a la reacción de huida, la formación del yo pierde demasiados intereses propios y contempla una pérdida de valor de sus actividades."* (Fanon, 1952: 42).

Aunque para su época sorprenda lo sofisticado de su pensamiento, no lo vio como un asunto de buenos y malos: *"el negro esclavo de su inferioridad, el blanco esclavo de su superioridad, se comportan ambos, todos, según una línea de orientación neurótica."* (Fanon, 1952: 49). Pensó que no es el odio a los negros lo que mueve al "negróforo", sino la propia dinámica cultural: *"El odio no es, sino que pide existencia, y el que odia debe manifestarlo con actos, con un comportamiento apropiado; en cierto sentido, el odio tiene que hacerse odio. Por eso los norteamericanos han sustituido el linchamiento por la discriminación."* (Fanon, 1952: 44).

Se opuso a esencializar una "cultura negra":

"Imaginar que se va a hacer una cultura negra es olvidar singularmente que los negros están en vías de desaparecer, puesto que aquellos que los han creado están contemplando la disolución de su supremacía económica y cultural. No habrá cultura negra porque ningún político piensa tener vocación para dar origen a repúblicas negras." (Fanon, 1952: 69).

Defendió entonces un paradójico "humanismo" que no descarta la lucha armada: *"Esta nueva humanidad, para sí y para los otros, no puede dejar de definir un nuevo humanismo. En los objetivos y los métodos de la lucha se prefigura ese nuevo humanismo."* (Fanon, 1952: 73).

Otra influencia importante para los pos-de-colonialistas es Edgar Said (1935-2003), profesor palestino-israelí de literatura inglesa y comparada en la Universidad de Columbia, que describió y criticó al

"orientalismo" como constelación de prejuicios occidentales respecto a "oriente". En *Orientalismo* (1978), vio que una larga tradición de imágenes romantizadas y/o falsas de Asia y Medio Oriente justificaron ambiciones coloniales- imperiales de Europa y USA. El orientalismo *"es un estilo de pensamiento que se basa en la distinción ontológica y epistemológica que se establece entre Oriente y –la mayor parte de las veces- Occidente."* (Said, 1978: 21). Este exotismo ve a Oriente inmóvil y sin historia y su crítica incluyó no sólo a los intelectuales occidentales especializados sino también al exotismo divulgado en la ficción literaria. De esta manera, declara:

"Así pues, una gran cantidad de escritores -entre ellos, poetas, novelistas, filósofos, políticos, economistas y administradores del Imperio- han aceptado esta diferencia básica entre Oriente y Occidente como punto de partida para elaborar teorías, epopeyas, novelas, descripciones sociales e informes políticos relacionados con Oriente, sus gentes, sus costumbres, su 'mentalidad', su destino, etc. Este tipo de orientalismo se puede encontrar en Esquilo, Víctor Hugo, Dante y Karl Marx." (Said, 1978: 21).

Piensa que desde finales del siglo XVIII se hizo más sistemática la comunicación entre el "orientalismo" académico y el de la imaginación social. Usa categorías foucaultianas al mirar al orientalismo como un "discurso", pero también desde un punto de vista gramsciano al afirmar que *"es la hegemonía -o, mejor, los efectos de la hegemonía cultural- lo que da al orientalismo la durabilidad y la fuerza de la que he estado hablando hasta ahora."* (Said, 1978: 27). Hace dos puntualizaciones importantes: 1) no todo es discurso y las realidades de oriente son más ricas que el estereotipo de Occidente sobre él: *"sería un error concluir que Oriente fue esencialmente una idea o una creación sin su realidad correspondiente";* y 2) sin embargo debemos considerar las ideas como discurso porque *"las ideas, las culturas y las historias no se pueden entender ni estudiar seriamente sin estudiar al mismo tiempo*

su fuerza o, para ser más precisos, sus configuraciones de poder." (Said, 1978: 24-25).

Por último, presentamos a Benedict Anderson (1936-2015). Nació en China de padres anglos²⁰, se especializó en Cornell en las relaciones internacionales de Indonesia. Su principal libro es *Comunidades imaginadas* (1983), donde desde un materialismo histórico desnaturaliza los nacionalismos. Pero no cree que los nacionalismos dejarán de existir en un mundo globalizado, todavía les ve un papel en relación a la utopía (en esto es menos escéptico frente al nacionalismo que otros historicistas como Hobsbawm y Gellner).

Su teoría del capitalismo es modernista porque más que los factores tradicionales, destaca la alfabetización, que va sustituyendo las teorías elitistas por un capitalismo de imprenta. En este sentido, visualiza al propio Estado-nación europeo como una reacción a los nacionalismos de sus colonias. Mientras otros atribuyeron la matriz nacionalista a la Ilustración vía Kant, Anderson, va por más y presenta al nacionalismo moderno como una invención [norte]americana. Dicha paradoja de invertir la mirada europea tradicional es lo que gustó a los pos-de-colonialistas.

En el capítulo once de su libro, parte de que los avances técnicos entre 1500 y 1800 en navegación, cartografía y relojería terminaron haciendo "*conceivable vivir en el altiplano peruano, en las pampas de Argentina o en los puertos de la 'Nueva' Inglaterra, y sin embargo sentirse ligado a ciertas regiones o comunidades apartadas por miles de kilómetros, en Inglaterra o en la península ibérica*" (Anderson, 1983: 261). Nombres como New York o Nouvelle Orléans permitieron imaginar sincrónicamente lo nuevo y lo viejo, porque ambas ciudades habitaban un mismo mundo divulgado por la imprenta.

En primer lugar, la extensión del Atlántico y las condiciones climáticas distintas en las colonias hicieron imposible una absorción gra-

20. Hermano del historiador Perry Anderson.

dual como la que se dio en las metrópolis (unificación de las Españas, integración de Escocia al Reino Unido). En segundo lugar, entonces la enorme migración "blanca" europea a las Américas, con gran potencia militar-económico-tecnológica que permitió la subordinación indígena. Y en tercer lugar, su aparato burocrático-ideológico permitió a Londres y Madrid mantener largas guerras contrarrevolucionarias. Anderson, compara tal migración con las grandes migraciones chinas y árabes (casi contemporáneas) al sudeste de Asia y al este de África, porque éstas fueron rara vez "planeadas" para establecer relaciones estables de dominación. Por eso no surgieron "nuevas" ciudades en este sentido.

Los revolucionarios criollos quisieron modificar las relaciones internas de dominación transfiriendo poderes de la metrópolis a un lugar americano. La Nueva Londres no debía destruir la vieja Londres sino asegurar su continuidad. En esta imaginación, los americanos no tenían que temer exterminios o esclavitud como otros pueblos que se interpusieron a Europa, dado que estaban lejos pero "eran" blancos, cristianos y hablaban inglés o español. Y eran intermediarios obligados para que los productos americanos llegaran a Europa. Benedict ve que la Declaración de Independencia Norteamericana (1776) como una independencia Republicana se vio como perfectamente razonable porque mantenía ese tránsito. Es así que cuando en 1811 los revolucionarios venezolanos copiaron literalmente la Declaración norteamericana, no sentían copiar algo norteamericano sino algo de verdad y con valor universal. En 1789 encontraron su paralelo republicano en la Revolución Francesa. En esos momentos sí se vivió a la nación como algo nuevo. En Perú, por ejemplo, el Decreto de San Martín de 1821 incluyó a los ex "indios" ("no serán llamados indios ni naturales") en los "peruanos". Con su proclamación del Año 1, prensa y novelas mediante, las cátedras de Historia eran cuestión de tiempo (tomó 20 años, había sido en 1812 en la Sorbona de Napoleón).

En Europa, la herencia de lenguas romances tuvo un papel en esta imaginación:

“Los principales Estados de la Europa del siglo XIX eran vastas entidades políglotas, cuyos límites casi nunca coincidían con las comunidades de lenguaje. La mayor parte de sus miembros cultos habían heredado de los tiempos medievales el hábito de pensar en ciertas lenguas –si ya no el latín, entonces el francés, el inglés, el español o el alemán–, como lenguajes de civilización.” (Anderson, 1983: 272).

Su metáfora del «sueño» le permite mirar a las burguesías que empezaban a cobrar conciencia de sí mismas como checas, húngaras o finlandesas, pensado su propio estudio de lenguajes, checos, magiars o finlandeses como un “redescubrimiento». En Paraguay, por otro lado, aunque la tradición jesuítica conservó el guaraní, los criollos (sus escuelas, periódicos y hábitos administrativos) estaban demasiado comprometidos con las lenguas europeas para que la memoria de la independencia se pensara en lengua indígena. La solución en los dos mundos se encontró en la historia. En Francia, Michelet en 1789, auto-declarado historiador de la Revolución, fue el primero en escribir conscientemente en nombre de los muertos de la Revolución, mientras que *“más y más nacionalistas de ‘segunda generación’ en las Américas y en otros lugares aprendieron a hablar ‘por’ los muertos con quienes era imposible o indeseable establecer una conexión lingüística”* (Anderson, 1983: 276).

Dicho autor evidentemente es explícito en su construccionismo: *“Huelga decir que en todo esto no había, ni hay, nada esencialmente francés. Una vasta industria pedagógica funciona sin cesar para que jóvenes norteamericanos recuerden/olviden las hostilidades de 1861-1865 como una gran guerra «civil» entre «hermanos» y no –como brevemente fueron- entre dos naciones Estados.”* (Anderson, 1983: 279). En este sentido, se debatió en la clase que dictamos si esta historiografía

de las guerras fratricidas nos recordaba al “ni vencidos ni vencedores” de la Guerra Grande local.

América (y sus literaturas nacionales) también tuvieron que imaginar como fraternidad *“los más violentos antagonismos raciales, de clase y regionales”*, hasta que dejamos de pensar a la nación como nueva. El cuerpo de la Nación siguió el modelo de la autobiografía y la biografía, mundialmente impuesta aún *“contra la demostración que nos da la biología de que toda célula del cuerpo humano es remplazada cada siete años”* (Anderson, 1983: 284). El que la figura que usó sea tan mítica como los promedios no quita validez a que la línea biográfica es un intento simbólico de dar orden a un desorden: nuestra unidad con el bebé de las fotos tiene que ser narrada. Los esfuerzos para aplicar el modelo a la nación fueron ciclópeos: *“en cambio, las naciones no tienen nacimientos claramente identificables y sus muertes, si ocurren, nunca son naturales”* (Anderson, 1983: 285).

2. El pensamiento pos-colonialista

El pensamiento pos-colonialista de las ex colonias franco-británicas

Como mencionábamos en el inicio, producto intelectual de universidades norteamericanas desde los años 70 y 80, las teorías pos-colonialistas fueron escritas por una diáspora emigrante de las ex colonias europeas. La oblicuidad de sus miradas es de interés para el mundo colonizador por iluminar sus puntos oscuros, y también de interés para las ex colonias -aunque, en tanto “estudios culturales”, desarrollar políticas estatales no fue su objetivo- por señalar narrativas y rutas inexploradas. Además debemos mencionar que “Poscolonialismo” no es un período cronológico (el de la actual independencia de las ex colonias), sino un compromiso con la deconstrucción de los discursos colonialistas, sus estructuras de poder y sus jerarquías sociales, así como la recuperación de sus “silencios”.

Homi Bhabha nacido en 1949 en Bombay/Mumbai (India), plantea que la nación entendida como elaboración cultural, funciona a partir de una narración ambivalente asentada en una cultura productiva que define claras fronteras. Bhabha consideró que la misión de "civilizar" que asumieron las metrópolis, se justificó en base a ideas que sus mismas prácticas de dominación negaron. La legitimidad colonial remite sus prácticas cotidianas al silencio y el colonizado es visto como primitivo o pagano: en la lucha contra este silencio es que nace el "significante colonial". Es así que entiende que su análisis debe ser bi-direccional y la resistencia no debe limitarse a la contra-representación de idearios nacionalistas sino que debe perseguirse en la impureza de la hibridación, en el contacto con el otro y en el desplazamiento de la autoridad.

También indio, Partha Chatterjee (1947) lidera los "estudios subalternos", repensando las nociones de "nación" y "sociedad civil", atendiendo a las nuevas formas de política popular. Desde su planteo, da cuenta de dichas formas de políticas que se encuentran más del lado de la "governabilidad" que del "gobierno". *"Todo esto hizo del gobierno una cuestión menos de política y más de administración, un asunto de expertos antes que de representantes políticos"* (Chatterjee, 2001: 213). Pensó que los administradores post-coloniales se pegaron al paradigma dominante del estado-nación e ignoraron otras posibilidades.

Gayatri Spivak Chakravorty, nacida en 1942 en Calcuta (India), fue la primera docente "no blanca" en Columbia University. Aunque muchas de sus ideas ya estaban en su tesis de 1958, en 1985 publicó su ensayo más conocido *¿Puede hablar el subalterno?*, sobre la incapacidad de los "sin poder" para auto-expresarse, aquellos que no tienen un lugar que les permita hablar-escribir, al menos no sin la mediación del intelectual del primer mundo. Aquí entran a jugar los intelectuales de las ex-colonias que trabajan en las universidades metropolitanas: la élite académica que describe la experiencia de estos "subalternos" no puede evitar distorsionarla con su propia perspectiva. Ella misma re-

especificó el término “pos-colonialismo” al usarlo para apuntar preferencialmente a las mujeres de las ex-colonias. Y, auto-cuestionándose, se pregunta lo mismo que los de-colonialistas latinoamericanos presentan como una objeción: si el post-colonialismo no será un discurso académico institucionalizado del primer mundo que clasifica e interroga con procedimientos coloniales equivalentes a los que pretende dismantelar.

De hecho, esta crítica Spivak la extiende a la “resistencia global” contemporánea, que apuesta a un “gesto único y espectacular” (por ejemplo interrumpir un encuentro diplomático mundial) más que a un “sabotaje minucioso” y a “formas de resistencia micro”. De esta forma, expresa:

“En este artículo he tratado de utilizar la deconstrucción derrideana, pero, al mismo tiempo, traspasarla, en el sentido de que no la presenté como una celebración del feminismo como tal. [...] Derrida señala, en efecto, una crítica radical, pero ello se acompaña del peligro de apropiarse del otro por asimilación. Derrida lee la catacresis en los orígenes; exhorta a la reescritura de un impulso estructural utópico ‘reproduciendo como delirante la voz interior que es la voz del otro en nosotros.’” (Spivak, 1985: 43)

Siendo Spivak, mujer e india, su trabajo es expresión de esta paradoja porque nos proyecta su pensamiento precisamente a través de universidades del primer mundo.

Contactos entre postcolonialistas y decolonialistas

Con el fin de debatir sobre el estado actual del poscolonialismo y, a su vez, repensar el conjunto de categoría con las cuales la sociología intenta “cartografiar” este inicio de milenio, propusimos en clase trabajar con autores que plantearan los primeros debates (años 80) sobre posmodernidad y sus reacciones en América Latina. Donde co-

locamos la mirada, principalmente, fue en los debates académicos de los años noventa acerca de globalización y la poscolonialidad.

En relación al debate de la postmodernidad, los autores Castro-Gómez y Mendieta²¹ afirman que:

"(...) lo que se halla en juego es el sentido mismo de la expresión 'América Latina' en un momento histórico en el que las pertenencias culturales de carácter nacional o tradicional parecieran ser relevadas (o, por lo menos, empujadas hacia los márgenes) por identidades orientadas hacia valores transnacionales y postradicionales." (Castro-Gómez y Mendieta, 1998: 3).

Dichos autores realizan una conceptualización de globalización describiendo la experiencia de la des(re)territorialización en nuestro continente. De esta forma, dan cuenta como ya en 1900, el uruguayo José Enrique Rodó (en Ariel) utilizó los personajes de Shakespeare (La Tempestad) para oponer las identidades de anglosajones y latinoamericanos. Ambas identidades miran hacia la civilización grecorromana para pensarse, pero con diferentes lentes: Latinoamérica directamente a través de la Europa mediterránea, Estados Unidos a través del humanismo nórdico-protestante. Así se definen distintas culturas, la del "tener" y la del "ser".

No obstante, un siglo después se trazan nuevas formas culturales donde el modo de producción capitalista se independiza de los estados nacionales para funcionar en el sistema-mundo en base a comunicaciones globales (Luhmann, 1997). En un contexto de subordinación hacia formas globales de reproducción, *"las empresas y corporaciones transnacionales desplazaron al estado-nación como lugar de la hegemonía y empezaron a convertirse en dispensadores de las promesas que éste había recibido de la modernidad temprana: soberanía, emancipación política, liberalización económico-jurídica, secularización*

21. Santiago Castro-Gómez es un genealogista colombiano y Eduardo Mendieta profesor de filosofía en la Escuela de Asuntos Internacionales de la Pennsylvania State University.

de las costumbres." (Castro-Gómez y Mendieta, 1998: 6). Estos actores son los que deciden lo que van a consumir las poblaciones sin que los estados nacionales puedan limitarlos. Asimismo, Castro-Gómez y Mendieta entienden que no es una esencia ideológica que se imponga desde arriba, sino que cada uno de nosotros, consumiendo o participando en la comunicación, le da su consentimiento. Ahora, *"las identidades no están referidas más a pertenencias de lengua, sangre o nación, pues ya no se estructuran desde la inmanencia de las tradiciones culturales (como pensaba Rodó), sino desde la interacción de la cultura con la dinámica transnacional de los mercados."* (Castro-Gómez y Mendieta, 1998: 8).

Afirman que la globalización no es una estructura que coloniza el mundo de la vida (Habermas), ni es un agente (cf. Mato 1996). En este sentido, adoptan el neologismo "glocalización", con el fin de dimensionar los procesos asimétricos de interacción que se trazan entre lo local y lo global. A pesar de la "des-localización" y la re-localización" se construye un nuevo campo de jerarquías de poder. En este marco, entienden que se transforman de forma dramática los vínculos entre la pobreza y la riqueza. No solo es una nueva forma de producción de riqueza, sino una nueva forma de escenificación de la pobreza. Los pobres tienen acceso solo virtual a la escena del consumo en los media, los ricos pueden presenciar las miserias del mundo desde su casa.

En cuanto a la centralidad del significado de las migraciones globales, se preguntan qué pasa cuando inmigrantes o sus hijos empiezan a ganar cargos de influencia en las universidades del primer mundo, qué desplazamientos discursivos genera su conciencia de la subalternidad. En este sentido, entienden que se da lo que llaman una "translocalización discursiva". Cuando la diáspora intelectual logra percibir tanto sus "zonas de contacto" con la cultura metropolitana cuanto su propia hegemonía frente a los inmigrantes que luchan por sobrevivir en el sector servicios, se transforman los ejes principales respecto a la conceptualización del colonialismo (estado metropolita-

no y estado nacional-popular). Así, deben revisar la narrativa anticolonialista que siempre acompañó a la occidentalización (Moore-Gilbert 1997), repensarse como “intelectuales críticos”, y repensar su relación teoría-praxis. Mientras en la Macondoamérica de vivencias locales la autenticidad (“legado cultural”, “memoria colectiva”) era central y éste fue el locus de enunciación de los latinoamericanismos. De esta forma, los autores conciben los motivos de que teóricos como Said, Bhabha y Spivak no se perciban como “*profetas que articulan la voz del oprimido*”. Solo queda negociar con la realidad planetaria.

En este sentido, se advierte que las teorías poscoloniales están directamente emparentadas con las críticas a la metafísica de la modernidad de Nietzsche, Weber, Heidegger, Freud, Lacan, Vattimo, Foucault, Deleuze y Derrida. No obstante, se encuentran algunas diferencias. Por un lado, desde las teorías poscoloniales se teoriza los vínculos entre la metafísica occidental y el proyecto europeo de colonización. Y por el otro, se visualiza su propio discurso permeado por los proyectos y fantasías colonialistas, siendo el objetivo develar los intereses políticos atrás de una interpretación y dar lugar a una ampliación de maniobrabilidad política.

Para los latinoamericanos, la pregunta es: “¿poscolonización de lo latinoamericano o latinoamericanización de lo poscolonial?” Se sintieron ignorados por la diáspora subalterna anglo-francesa (que no era experta en Latinoamérica) y crecieron en Estados Unidos bajo términos como «Latinoamericanismo», «Latinoamericanística» y «Estudios Latino-americanos». Aunque usaron cualquier disciplina, empezaron a hacerlo en los departamentos de lengua y/o literatura (“*el producto cultural latinoamericano par excellence*”). De esta forma, en 1991 Patricia Seed presenta *Colonial and Postcolonial Discourse* donde resaltaba las nuevas perspectivas que ofrecen las teorías de Said, Bhabha y Spivak. Por otro lado, la discusión se centraba en el uso de un instrumental teórico que deviene de lo *occidental*. En síntesis, los autores presentados en este apartado consideran la existencia de

dos bandos: *"de un lado, el de aquellos latinoamericanistas que buscaban aprovechar las teorías poscoloniales para una nueva lectura de los textos pertenecientes al período colonial hispanoamericano; del otro, el de aquellos que objetaban este movimiento, con el argumento de que tal relectura debería realizarse a partir de las tradiciones mismas del pensamiento latinoamericano y no desde categorizaciones extranjeras."* (Castro-Gómez y Mendieta, 1998: 15).

Luego de esta etapa, a partir de la realización del congreso de LASA (Guadalajara, Abril, 1997) se replantean algunos asuntos sobre dichos temas pero se diversifica el debate con la consolidación de distintos grupos de estudio²². En este marco, el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos instala la dicotomía gramsciana, élite/subalterno, con el fin de proponer a Latinoamérica como generadora de un frente de oposición potencialmente hegemónico, destacando el ejemplo del caso de la revolución sandinista en Nicaragua. En cambio Mignolo es de los que quieren buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina y le llama «posoccidentalismo» (y no «poscolonialismo» ni «posmodernidad»), utilizando la expresión del cubano Robert Fernández Retamar. De similar forma, Eduardo Mendieta, que se opone a una crono-topología del mundo que elimina sistemáticamente los loci espacio-temporales de otras culturas. Defiende "teorías 'transmodernas', que en América Latina podrían estar ligadas a la teología de la liberación y al pensamiento filosófico de Leopoldo Zea y Enrique Dussel. (Castro-Gómez y Mendieta, 1998: 17). En este sentido, Castro-Gómez extiende la crítica planteando la pregunta de si el "pensamiento latinoamericano" criollo moderno se moduló dentro de los procesos de globalización y reacionalización (periférica). Es entonces, que entiende que para al-

22. Estudios Culturales (García Canclini, Brunner, Ortiz, Sarlo, Calderón, Hopenhayn, Martín-Barbero, Yúdice, etc.); la aparición de nuevas disciplinas (antropología cultural, semiología, historia, filosofía); el Grupo Latinoamericano de Estudio Subalternos (Ranjay Guha); publicación de libros (Walter Mignolo, B. González Stephan, Beverley, Oviedo y Aronna); entre otros. (Castro-Gómez y Mendieta, 1998: 16).

canzar una crítica radical de la metafísica occidental hace falta una *"genealogía del pensamiento latinoamericano"*.

Y el diálogo crítico entre los distintos autores señalados por Castro-Gómez y Mendieta prosigue y encuentra a un sector que sospechan acerca de una renovación de las políticas de conocimiento sobre América Latina enmarcada desde la teoría desarrollada en Norteamérica. Es así que entre los alumnos/as del curso se debatió acerca del papel que tienen o podrían tener las otredades no institucionales. Desde aquí se retomaron los planteos de Mabel Moraña y Hugo Achúgar. Moraña, por su parte, discute acerca de los centros de poder (el norte) y sus propósitos en la construcción de teorización poscolonial, donde definen roles engañosos, principalmente sobre la masa latinoamericana, en el contexto de globalización desde su propia hegemonía representacional. La crítica que realiza Achúgar sobre el poscolonialismo aumenta la apuesta. Para el uruguayo Achúgar, *"Las agendas teóricas del poscolonialismo no se inscriben como un instrumento de lucha en favor de la sociedad civil latinoamericana"* sino que *"sospecha incluso que el poscolonialismo es una nueva forma de panamericanismo teórico, que corre paralelo al panamericanismo económico diseñado por el gobierno de los Estados Unidos (Tratado de Libre Comercio)"*(Castro-Gómez y Mendieta, 1998: 20). En similar línea, Nelly Richard, autora chilena, se opone a la creación de aparatos globales institucionalizados que buscan desarrollo teórico integrando el referente "Latinoamérica". La discusión sigue siendo la misma, acerca de la identidad y el destino de los pueblos denominados (por una diversidad de actores que controlan el saber-poder) "América Latina".

3. Los pensamientos de-colonialistas o el poscolonialismo pensado en América Latina

La construcción de América Latina desde el centro: descolonizar el decolonialismo

En apartados anteriores se anunciaba el malentendido que concierne al término "poscolonialismo" al relacionarlo con un período cronológico que indicaba la independencia de las ex colonias. Más bien indica un compromiso con la deconstrucción del discurso colonialista, sus estructuras de poder y sus jerarquías sociales. No obstante, al haber sido desarrollado por intelectuales de la diáspora proveniente de las ex colonias francesas y británicas, el poscolonialismo destacó la dificultad para ensamblar una identidad cultural luego del colonialismo. En este sentido, resulta imperioso el abordaje que presentan las teorías y discusiones latinoamericanas.

Doris Sommer (1990) señaló que el boom literario latinoamericano ignoró las novelas fundacionales de los nacionalismos locales, pero la consolidación de los estados y de la novela locales fueron de la mano: amor y nación, o eros y política. Los patriotismos locales del siglo XIX no fueron independientes de la ficción. Mucho más notoriamente politizados (en un sentido estatista) que los ex colonizados franco-británicos, América Latina sufrió tanto el colonialismo como su propia inserción desigual en el capitalismo global.

Dichos pensadores plantean que ahora esta región del mundo podría ser un centro de producción de alternativas contra tal patrón de poder, generando nuevas formas de vida sin relaciones de dominación y explotación, ni discriminación racista/étnica/sexista. Para varios pensadores latinoamericanos que recelan del poscolonialismo por su influencia derridiana y posestructuralista, el término "descolonialidad" es preferible a "poscolonialismo". Con el nombre de "descolonialidad" relanzan y recomunican aportes de la teoría de la dependencia, del

análisis del sistema-mundo, del marxismo contemporáneo y de los propios estudios "pos"-coloniales²³.

Señala Walter Mignolo (semiólogo argentino profesor en Duke, Carolina del Norte) que *"mientras la producción literaria puede ser fácilmente atribuida a la producción cultural del Tercer Mundo, la teoría es más difícil de justificar porque [...] el locus de la producción teórica es del Primero más que del Tercer Mundo."* (Mignolo, 1996: 13). Plantea entonces que la epistemología y la geo-corpo-política del conocimiento está teñida del racismo colonialista. Pese a que la discriminación de género es más antigua, la clasificación de la población planetaria en torno a la «raza» fue central en las dominaciones coloniales. Para los decolonialistas, los recursos de supervivencia de los "indígenas", son los mismos recursos de que dispone la vida en el planeta y el capitalismo es el mayor peligro global contemporáneo. Por su parte, Álvaro García Linera (2008)²⁴ decía: "Desde la adolescencia me imaginaba como un subversivo más, o sea pelear y morirme en la lucha por un gobierno indígena". Interpreta al primer bloque indigenista en el Estado en 500 años como un «capitalismo estatal» apoyado en el sustento que le ofrece la administración de la clase media letrada. En un bloque popular tan difícil y contradictorio, él mismo en tanto intelectual se considera un puente entre campesinos e indígenas por un lado y los sectores medios temerosos de darle su voto a los "iletrados" por otro.

Edgardo Lander²⁵ critica la naturalización de la sociedad liberal como si fuera la forma más avanzada y normal de toda existencia humana. La inclusión de la naturaleza (y de los agentes asociados con ésta) *"debería reemplazar a la relación capital/trabajo de la centralidad*

23. En las últimas clases del curso se repasaron los principales aportes de la teoría de la dependencia, del análisis del sistema-mundo y del marxismo contemporáneo. No se presentan en este artículo por no haberse desarrollado con mayor profundidad en el curso.

24. Es vicepresidente de Bolivia desde el 2006. Además estudió matemáticas (UNAM) y desde la cárcel estudió sociología.

25. Sociólogo venezolano, profesor en la Universidad Central de Venezuela, investigador asociado del Transnational Institute, fue uno de los organizadores del Foro social Mundial del 2006 en Caracas.

osificada que ha ocupado en la teoría marxista” (Lander, 2000: 37). Si se atiende a las dos dimensiones del proceso, entonces la división internacional de la naturaleza es la base material para la división internacional del trabajo que había destacado la teoría de la dependencia. Por otro lado, Roberto Mangabeira Unger²⁶ es particularmente interesante como muestra de la cultura de fusión latinoamericana. Defendió el «desarrollo» polémico de la amazonia, el derecho a la «desestabilización» democrática de las instituciones y pensó que el cambio en un mundo en que los obreros quieren consumir como burgueses, exige la difícil alianza de intelectuales y pobres (desheredados por no ser la “clase elegida” de la social-democracia). Remata su filosofía del cambio con la relectura herético-cristiana de volvernós» más parecidos a Dios».

Construcción de conocimiento en América Latina

Resulta de gran interés para el presente artículo dejar plasmado el debate presentado en clase acerca de las principales características que define la propuesta del pensamiento poscolonial. En particular se indagó sobre la construcción de conocimiento en América Latina a partir del planteo de Santiago Castro-Gómez y Walter Dignolo. Es posible abordar dicha problemática desde la categoría de decolonialidad utilizada por ambos autores. Pues permite observar el poder de la “herencia colonial” y el posible desprendimiento y apertura del pensamiento decolonial en contraste con el proyecto de la modernidad en el pensamiento y construcción académica latinoamericana. Aunque ambos autores mantienen significativas similitudes en sus líneas de análisis, poseen diferencias acerca del juego de la modernidad como aporte o “perturbación” en lo que refiere a la noción de reflexividad del conocimiento propio. Analizan de qué manera existe un arrastre

26. Abogado producto intelectual bicultural de la Universidad Federal de Río de Janeiro y de la Escuela de Leyes de Harvard, pero además, “Ministro de Asuntos Estratégicos” durante el Gobierno de Lula en Brasil.

de la "herencia colonial" dentro de las ciencias sociales y humanas, donde se refuerza la hegemonía social, económica, cultural y política propia de occidente.

En este sentido, los estudiantes del curso debatieron acerca de la complejidad de encontrar interpretaciones de los acontecimientos que se ubiquen por fuera del paradigma de la modernidad europea. Encontraban central analizar los procesos históricos sin desprenderse de la diversidad de los puntos de vista posibles y sin olvidar que son acontecimientos interpretados bajo la retórica de la modernidad. Los destinos a seguir de los países latinoamericanos se encuentran planteados (hasta el día de hoy) desde la perspectiva de la modernidad, en la búsqueda de progreso y/o felicidad, el cual posee un carácter obligatorio en pro del "desarrollo" de las sociedades. Asimismo, la idea de desarrollo o en "vía de desarrollo" merced a un análisis particular, pues si estamos hablando del sistema-mundo planteado anteriormente resultaría una idea falaz ya que no cabría la posibilidad del equilibrio.

Tanto Mignolo como Castro-Gómez entienden que la colonialidad se refiere a las herencias culturales vinculadas al colonialismo. En este sentido, Javier Franzé (2009) plantea tres dimensiones para la colonialidad: el ser, el poder y el saber. En primer lugar la dimensión del ser constituye de manera diferencial los estadios y las posibilidades. *"La colonialidad del Ser determina así la subjetividad propia y ajena, construye un modo de habitar el mundo según esos esquemas perceptivos-cognitivos de comprensión del Ser."* (Franzé, 2009: 46). En cuanto a la dimensión del poder es posible apreciar cómo incide en el criterio racial de clasificación jerárquica de las relaciones sociales. La forma de mirar y entender el mundo se encuentran subordinadas por un criterio racial europeo 'universal'. La última dimensión refiere a *"la colonialidad del saber [que] es un modo de codificación del conocimiento, basado en el criterio que diferencia la auténtica episteme de pseudo-formas de saber, que serían 'tóxicas'"* (Franzé, 2009: 46). A partir

de 1492 se extienden nuevas, diversas y múltiples formas de conocimiento que se constituyen de manera hegemónica.

No podemos olvidar que "América Latina" es tierra colonizada y por donde se mire se encontrará dominación e imposición de cambios. De esta forma, Mignolo rechaza la idea de la colonización como riqueza para el continente en cuanto civilización. Contrariamente, da cuenta de los cimientos imperiales/coloniales que instalan la "idea" de América Latina con el fin de dejar en evidencia la geopolítica del conocimiento desde la perspectiva de la colonialidad. Insiste en la importancia de una perspectiva ubicada en la historia colonial como escultora del continente y del mundo, de alguna forma. No sólo geográficamente sino que el proceso de colonización proporcionó posiciones bien determinadas a cada país en todas las esferas. Dicho autor entiende que el continente es consecuencia de la herida colonial donde se instaló un sentimiento de inferioridad en los pobladores que no respondían al modelo euroamericano. «El <<descubrimiento>> de América y el genocidio de esclavos africanos e indios son parte indispensable de los cimientos de la <<modernidad>>, una parte más significativa que la Revolución Francesa y la Revolución Industrial.» (Mignolo, 2005: 18). Es decir, define a través del proyecto modernidad/colonialidad, planteado por Arturo Escobar, a la colonialidad como la cara oscura de la modernidad que determinó el orden mundial moderno. A partir de la geopolítica de la división continental es posible descifrar los objetivos trazados por la modernidad y comprender la ubicación periférica de "América Latina".

Las grandes potencias que tuvieron participación en el continente latinoamericano desarrollaron intervenciones de diversa índole, por un lado económica (extracción, exportación de materias primas, desarrollo de servicios, participación en conflictos autóctonos financieros). Por otro lado, dicha penetración financiera definió el destino inevitable para los países latinoamericanos, una dependencia vital. Autores como los presentados, contribuyeron en develar las formas y a tra-

vés de qué mecanismos la hegemonía europea y norteamericana se instaló en nuestro territorio y determinó la totalidad de los diversos ámbitos de la vida.

En cuanto a las implicancias del pasado en las relaciones actuales que enfrentan los distintos países, Mignolo entiende que *«es inadecuado seguir pensando que el futuro implicará la <<defensa de la civilización occidental>> contra los bárbaros. (...) Es imposible iniciar el diálogo y compensar el diferencial de poder si no se abandona la idea de que hay lugares que deben defenderse.»* (Mignolo, 2005: 22). A partir de aquí el autor propone abandonar la modernidad e iniciar el diálogo desde otro centro, *«la transformación decolonial es imprescindible si vamos a dejar de pensar en la <<modernidad>> como un objetivo para verla como una construcción europea de la historia a favor de los intereses de Europa.»* (Mignolo, 2005: 22).

A pesar de que Castro-Gómez comparte mucho del pensamiento de Mignolo, presenta ciertas ideas que funcionan de crítica acusándolo de un análisis unilateral. En síntesis, la diferencia entre ambos radica en las consecuencias generadas por la herencia colonial en las sociedades latinoamericanas. Si pensamos en la construcción del pensamiento es posible distinguir los distintos roles que le otorgan al pensamiento en desprenderse o capitalizar el "origen". En otras palabras, las perspectivas de Mignolo y Castro-Gómez encuentran diferencias respecto al análisis del proceso de cómo la modernidad se constituye en América Latina.

En este sentido, Franzé describe cómo Mignolo plantea la necesidad del "postoccidentalismo" que es la forma del "postmodernismo" y del "postcolonialismo" en América Latina. Aquí centra su atención en el momento particular de descolonización del pensamiento que rompe con la epistemología moderna. Para Castro-Gómez el problema radica en que Mignolo concibe a la modernidad como un proceso no dialéctico guiados por la homogeneización y subalternización. A partir

de un análisis similar acerca de estas dimensiones agrega un eje central de la modernidad que lo denomina reflexividad del conocimiento.

Castro-Gómez parte desde la idea que el conocimiento latinoamericano reproduce el modelo epistémico arraigado de la modernidad occidental, la cual llama la "hybris del punto cero". En su artículo *Decolonizar la Universidad* profundiza acerca de los vínculos entre la universidad latinoamericana y la "colonialidad del saber". Su eje central es poder responder qué significa descolonizar la universidad en América Latina. A pesar de que este autor muestra que la universidad se inscribe en una estructura triangular de la colonialidad: del ser, del poder y del saber, como veíamos anteriormente, analiza algunos puntos positivos sobre esto: la incorporación de nuevos paradigmas de pensamiento y organización. Estos paradigmas, según Santiago, podrían encargarse de destruir este triángulo moderno/colonial. Así, declara:

"La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista." (Castro-Gómez, 2007: 83).

En cuanto a la estructura disciplinaria y departamental de sus programas, considera que la universidad moderna cumple con la "hybris del punto cero". Respecto a una alternativa para la descolonización de la universidad retoma el diagnóstico de Lyotard sobre la crisis de la universidad. El rol de esta cambia, ya no es lugar privilegiado de producción de conocimiento. El punto central, entonces, para la descolonización de la universidad lo advierte a partir del alejamiento de los patrones epistémicos de lo ya establecido. Aquí es clave el rol de

un paradigma emergente: paradigma del pensamiento complejo. Este paradigma debería promover la transdisciplinariedad. La universidad debe dejar de pensar en forma simple, compartimentada y fragmentada para pasar a intervenir correctamente en nuestro mundo complejo.

Otro eje fundamental en el análisis de Castro-Gómez es acerca del diálogo de saberes. En la incorporación de los nuevos modelos resulta imprescindible el intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y las formas postoccidentales de producción de conocimientos. El punto difícil es observar la posibilidad de que diversas formas culturales de conocimiento puedan coexistir en la universidad. Esto apunta al objetivo de la transculturalización del conocimiento. En síntesis, este autor cree que para descolonizar la universidad deben pasar dos cosas. Por un lado el favorecimiento de la transdisciplinariedad y por el otro de la transculturalidad. Es necesaria una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna.

Algunos de los aportes de Mignolo comprenden la noción homogénea de "América Latina" como producto del imaginario del sistema mundo moderno/colonial. Desde aquí propone pensar América Latina de una manera otra, profundizando en su heterogeneidad, prestando atención a las historias locales y las estructuras de conocimiento propias de la colonialidad. En este marco, Marcel Velázquez Castro (2008) considera que La idea de América Latina de Mignolo es un manifiesto filosófico y político que da fin a una era epistemológica y da inicio a las nuevas formas de pensar del proyecto decolonial. En este sentido, es importante el planteo de Mignolo en lo que refiere a la construcción de la matriz colonial del poder simultáneamente con la irrupción de América y el proyecto moderno/colonial. *"La colonialidad es una consecuencia del racismo, es decir, del 'discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo locus de enunciación ni a la misma geopolítica del conocimiento de quienes crean y dominan los parámetros de clasificación'"* (Velázquez, 2008:257).

Velázquez, también, realiza algunas observaciones críticas al planteo de Mignolo. Por un lado considera que el pensamiento fronterizo no incorpora las relaciones de asimilación, confluencia y el mutuo enriquecimiento de este pensamiento con la epistemología europea occidental. Y por el otro lado, debate acerca del concepto de racismo planteando que lo que define Mignolo como "racismo" puede ser un proceso etnocéntrico tradicional con base en una jerarquía socioeconómica que transforma la diferencia en desigualdad. Dicho autor coloca en duda el quiebre epistemológico que construiría el pensamiento decolonial. Se pregunta si estas nuevas formas de pensar se encuentran por fuera del capitalismo global. Entiende que este manifiesto da cuenta cómo "América" y después "América latina" fueron inventadas desde la lógica imperial/colonial.

A partir del análisis de los dos autores abordados y del estudio comparado que realiza Franzé es posible determinar más diferencias entre sus perspectivas respecto a las consecuencias de la modernidad en América Latina. Por un lado, Mignolo evalúa al proceso como unilateral de homogeneización y subalternización. Asimismo, su punto relevante es que considera a este proceso como irrecuperable para cualquier proyecto postcolonial. En cambio, Castro-Gómez considera al proceso como poliédrico y contradictorio con un fuerte reconocimiento de una posible construcción de pensamiento postcolonial que logre superar la subalternización moderna.

La concepción que tienen acerca de la modernidad en América Latina es muy distinta. Para Castro-Gómez, en oposición de Mignolo, no es posible ubicar a nuestro continente como parte exterior de la modernidad. Aquí es importante comprender que para Castro-Gómez la modernidad se constituye a partir de la expansión colonialista y la configuración de una red global de interacciones. No obstante, ambos autores consideran un mismo inicio de la dinámica homogeneizadora/subalternizadora de la colonialidad en la modernidad.

Colonialidad del saber

Con el objetivo de profundizar y cerrar el análisis acerca de la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal y papel de América Latina en este contexto, nos centramos en los principales planteos de Edgardo Lander y Hugo Achúgar al respecto.

Lander, se enfoca en la capacidad del neoliberalismo para constituirse como la única opción posible dentro de la sociedad moderna, y da cuenta de su hegemonía inquebrantable que deviene de la historia del pensamiento social occidental de los últimos siglos. Sobre la construcción de América Latina desde el centro a partir de la metarrelativa histórica de que *"La Historia se mueve de Oriente a Occidente, siendo Europa el Occidente absoluto, lugar en el cual el espíritu alcanza su máxima expresión al unirse consigo mismo"* (Lander, 2000: 20), América Latina ocupa un papel ambiguo. Por un lado su potencial de continente joven pero por el otro su definición de débil e inmaduro.

El autor muestra la dimensión colonial/imperial de conquista y/o sometimiento que las potencias europeas realizaron en otros continentes, y asimismo, los conflictos a la interna de Europa que existieron para la imposición de proyecto liberal. Este modelo no solo organizó el trabajo y el acceso a recursos, sino la vida misma. La resistencia se manifestó tanto en el campo como en la ciudad, y Lander entiende que las ciencias sociales tienen como piso la derrota de esa resistencia: *"tienen como sustrato las nuevas condiciones que se crean cuando el modelo liberal de organización de la propiedad, del trabajo y del tiempo dejan de aparecer como una modalidad civilizatoria en pugna con otra(s) que conservan su vigor, y adquiere hegemonía como la única forma de vida posible."* (Lander, 2000: 22). Así se dan las condiciones históricas de "naturalización" de la sociedad liberal y se define una "cosmovisión" que se instala en los saberes sociales modernos. El eje central es la idea de modernidad y Lander plantea que se articuló en cuatro dimensiones. [1] visión "universal" de la Historia en base al "progreso" (que clasificó y jerarquizó todas las sociedades); [2]

naturalización de las relaciones sociales y la «naturaleza humana» de la sociedad liberal-capitalista; [3] naturalización de las múltiples “separaciones” de esa sociedad y [4] afirmación de la superioridad de su “ciencia” por sobre todo saber.

Arremete contra la departamentalización de las Ciencias Sociales sin tener miedo de citar a un norteamericano, aunque a uno que también abreva en la Teoría de la Dependencia (Wallerstein y su Informe Gulbenkian) y que le permite criticar la ontologización estanca de lo social, lo político y lo económico (sociología, ciencia política, economía). Es importante comprender que las otras formas de organización de la sociedad, no eurocéntrica, son catalogadas de diferentes pero además de arcaicas, primitivas, premodernas; lo cual dentro de los imaginarios construidos profundiza su inferioridad. En este sentido, García Canclini plantea a las culturas latinoamericanas como híbridas intentando describir las temporalidades en América Latina y las contradicciones generadas en el cruce. Lander (2000, p.27) cita a García Canclini (1989) quien decía:

“La perspectiva Pluralista, que acepta la fragmentación y las combinaciones múltiples entre tradición, modernidad y posmodernidad, es indispensable para considerar la coyuntura latinoamericana de fin de siglo. Así se comprueba... cómo se desarrollaron en nuestro continente los cuatro rasgos o movimientos definitorios de la modernidad: emancipación, expansión, renovación y democratización. Todos se han manifestado en América Latina. El problema no reside en que no nos hayamos modernizado, sino en la forma contradictoria y desigual en que estos componentes se han venido articulando.”

Por último, Lander propone alternativas latinoamericanas de pensamiento, donde cita a Maritza Montero, una psicóloga comunitaria venezolana con doctorado de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de la Universidad de París. Ella, menciona algunas ideas²⁷ de

27. La concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez producto de un episteme de relación; Idea de liberación

pensamiento que devienen de una "episteme" donde *"América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros"* (Lander, 2000: 27). Encuentran base en la teología de la liberación y la filosofía de la liberación, también en el pensamiento de Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Alejandro Moreno.

Por su parte, ya planteábamos la posición de Achúgar frente a la identidad y el destino de los pueblos latinoamericanos propuestos por el poscolonialismo. En cuanto a las funciones del conocimiento, *Leones, cazadores e historiadores* (su libro), parte del análisis de los principales aspectos de la función de la nación, la migración y los intelectuales dentro de los procesos de integración y globalización. Parte del proverbio africano, *«Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador»* (citado por Galeano, 1997) para hablar sobre la observación de las luchas sociales.

El uruguayo observa como la localización y el posicionamiento de la enunciación y del conocimiento se basa en la disputa binaria entre colonizado y colonizador. Reacciona contra la afirmación de Prakash:

«(...) aunque existen muchos ejemplos de crítica a la historiografía liberal y su complicidad con el imperialismo, la revisión de esta disciplina desde un lugar de «otredad» está todavía por realizarse»: "¿Cómo leer si no el revisionismo histórico latinoamericano durante el siglo XX? ¿O cómo leer la labor, entre otros, de José Martí, si no como la revisión histórico-cultural desde la perspectiva del «otro» que es el latinoamericano?" (Achúgar, 1998: 208).

a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia; Redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro y del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento; Carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento: multiplicidad de voces, mundos de vida, pluralidad epistémica; La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia: tensión minorías/mayorías y modos alternativos de hacer-conocer; Revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocadas.

Esto lo usa para apartarse de la producción poscolonialista de la diáspora india, en la cual ve también la naturalización de sus propias ficciones. La construcción de América Latina depende de desde donde se habla y el lugar desde donde se lee. En este sentido, comprende que la globalización leída desde el Commonwealth no abandonó hábitos y memorias de la historia imperialista en lengua inglesa:

“Tal parece que el movimiento poscolonial de los académicos anclados en una memoria escrita o dicha en inglés -en particular en relación con los estudios culturales o literarios- descubrió que la fragmentación que ellos realizaban entre British, American, Australian, Indian, Asian, Caribbean y African English, estaba basada en una estructura colonial; más aún, descubrió -por la migración de intelectuales «English speaking» a los centros académicos del primer mundo- que había perdido sentido el estudio de las culturas nacionales y que éstas debían ser sustituidas por categorías como «Global English» (cf. George 1996)”.

Reivindica pues un “lugar” latinoamericano de la enunciación. Pues los relatos “desde afuera” no dan cuenta de la enunciación propia de las sociedades en América Latina y su operación conlleva objetivos determinados por dichas lecturas. Aquí comprende, Achúgar, que se da un proceso de reubicación de la autoridad (Habermas) que define qué memorar y qué olvidar. En este sentido, señala las omisiones del marco teórico de los estudios poscoloniales, en cuanto al conjunto de memorias y tradiciones de lecturas en América Latina. Y a su vez, a la pretenciosa presentación de un nuevo lugar desde donde leer.

Por último, su planteo respecto a la intermediación (“beokering”) referido a la producción de conocimientos a partir del análisis de las transformaciones producidas por las migraciones resulta interesante. En cuanto a los procesos de discusión y deconstrucción del llamado “melting post”, entiende que:

“(…) las agendas de las sociedades del primer mundo regula el pasado de acuerdo con la lucha que los distintos sujetos sociales —nuevos y

tradicionales— llevan adelante en la confrontación de sus respectivas sociedades civiles. Esa agenda es legítima pero no es universal, a no ser que, en virtud de la globalización, se la quiera universalizar.” (Achúgar, 1998: 214).

Se produce una intermediación del conocimiento desde y para la agenda de la sociedad civil estadounidense que no contempla las memorias y situaciones latinoamericanas. Por ello, lo que está en disputa es desde qué pensamiento, desde qué marco teórico se puede analizar los fenómenos histórico-culturales de América Latina. Y, en definitiva, cuáles son esas formas de ver y hacer desde una perspectiva Otra que se encuentre ubicada desde el lugar de Nosotros.

Bibliografía

- Achúgar; Hugo (1998. «Leones, cazadores e historiadores. A propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento» En Castro-Gómez y Mendieta, (1998): *Teorías sin disciplina* (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate). Miguel Ángel Porrúa, México.
- Agamben, G. (1977/1995): *“Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental”*. Madrid, Pre-textos.
- Anderson, B. (1983/93): *“Comunidades imaginadas”*. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, FCE.
- Baudrillard, J. (1981/1994): *“Simulacrum and Simulation”*. University of Michigan Pres.
- Bedoya Díaz, H.A. (2015): *“Foucault en la escena del crimen: déficits y presupuestos del pensamiento foucaultiano en la política poscolonial”*. Tesis de Maestría en Estudios Políticos de la Facultad de Ciencias Políticas de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Bhabha, H. (1985-1994/2002): *“Signos tomados por prodigios: cuestiones de ambivalencia y autoridad bajo un árbol en las afueras de Delhi, mayo de 1817”*. En *EL LUGAR DE LA CULTURA*. Manantial, Buenos Aires.

- Bhabha, H. (1994/2002): "DisemiNación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna. En EL LUGAR DE LA CULTURA. Manantial, Buenos Aires.
- Bhabha, H (comp.) (1990/2010): "Nación y narración –entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales". Buenos Aires, Siglo XXI. [El original en inglés es Bhabha (1990): «Narrating the Nation», en Bhabha (comp.): NATION AND NARRATION. Londres, Routledge.]
- Borges, J.L. (1946/61): "Del rigor en la ciencia". En El hacedor. Emecé editores, Buenos Aires.
- Castro-Gómez, S. (1998) "Latinoamericanismo, Modernidad, Globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón" Teoría sin disciplina. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Castro-Gómez, S. y Mendieta, E. (1998): "Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)". Miguel Ángel Porrúa, México
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) "El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global". Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- Chatterjee, P. (2001-2004/2011): "Delhi lecture. La política de los gobernados". En Rev. Colombiana de Antropología, Vol 47.
- Derrida, J. (1998): "De la gramatología". Siglo XXI, México.
- De Vedia, P. Roitman, D. y Vega, V. (2011): "Narcisismo e identificación en la fase del espejo. Una articulación entre Freud y Lacan". Documento de la Cátedra de Psicología Evolutiva de la carrera de Psicología de la UBA. Accesible en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_adolescencia1/material/archivo/narcisismo_identificacion.pdf
- Fanon, F. (1952/73): "Piel negra, máscaras blancas". Editorial Abraxas, Buenos Aires.
- Fanon, F. (1961/2011): "Los condenados de la tierra". Publicación de la organización Maxingunea, País Vasco.

- Fernández Bravo y Garramuño, F. (1992): "Entrevista con Homi K. Bhabha". Rev. Bordes núm. 1.
- Foucault, M (1978/1989): "Microfísica del poder". La piqueta, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1976/1992): "Genealogía del racismo". La Plata, Altamira.
- Franzé, J. (2009) "Estudiar América Latina: retos y perspectivas" Comp. Cairo, H. y Pakkasvirta, J. Artículo: "Colonialidad y monismo. Una revisión de la relación entre modernidad y occidente en el pensamiento postcolonial". Alma mater. Costa Rica.
- Franzé, J. (2013) "Fisonomía de la Metafísica Decolonial: Lo Damné, una identidad sin narración, en Tabula Rasa. Bogotá.
- Freud, S. (1914): "Introducción del Narcisismo". En Obras Completas vol. XIV. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S (1925) "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos." En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu. t XIX.
- Freud, S. (1927/1990): "Fetichismo". En Obras Completas vol. XXI. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1927/2005): "El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras". Obras Completas. Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1938/1990): "La escisión del yo en el proceso defensivo". En Obras Completas vol. XXIII. Buenos Aires Amorrortu.
- García Linera, A. (2008): "La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia".
- Habermas, J. (1988/1999): "Pensamiento postmetafísico". Taurus, México.
- Lacan, J. (1969/2008): Clase 75/69. 279. En El seminario Libro 16 "De un otro al otro". Buenos Aires, Paidós.
- Lander, Edgardo (2000): «Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos» En Lander, E. (Comp.) CLACSO. 2000 La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales- perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires.

- Marx, C. (1867/1986): "El Capital". Vol 1, libro 1 El proceso de producción de capital, sección 1 Mercancía y dinero. México, Fondo de Cultura Económica.
- Mbembe, A. (2006/2011): "Necropolítica". Melusina, Barcelona.
- Mena, M.I. (2011): "El lugar del fetiche en el discurso de Freud y de Marx a la luz de la época actual 'posmoderna'". Anuario de investigaciones de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología/UBA. Volumen XVIII.
- Mignolo, W. (2007) "La idea de América Latina" Gedisa, Barcelona.
- Mignolo, W. (1996): "Herencias coloniales y teorías poscoloniales". En Gonzáles Stephan, Beatriz: CULTURA Y TERCER MUNDO. Nueva Sociedad, Caracas.
- Said, E. W. (1997/2002): "Orientalismo". Random House Mondadori S. A., Barcelona.
- Simon, S. (2015): "El 'giro posmodernista' en las ciencias sociales". Palgrave Macmillan, Londres.
- Sommer, D. (1990/2010): "Un romance irresistible: las ficciones fundacionales de América Latina." En Bhabha, Homi (comp.): Nación y narración –entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Spivak, G. C. (1985/1998): "¿Puede hablar el sujeto subalterno?" Orbis Tertius, En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Velázquez Castro, M. (2008) "Las promesas del proyecto decolonial o las cadenas de la esperanza. Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1. CLACSO. Buenos Aires.
- Zizek, S. (2000): "The Matrix, o las dos caras de la perversión." La Insignia.
- Žižek, S. (2002): Welcome to the Desert of the Real. New York: Verso.

Las raíces coloniales de la pedagogía en Formación de Profesores en el Uruguay pos dictadura¹

Una mirada decolonial-crítica

Lic. Silvia Benítez Enrich

Introducción

Es un pensamiento recurrente que asalta a los docentes de formación de profesorado y llama la atención –sobremedida- la falta de interés en un cambio profundo y las contradicciones continuas entre los discursos y las prácticas políticas acerca de la educación. La práctica devastación del sistema de creencias tanto política, ética, de valores como la solidaridad, la cooperación, la asertividad, deja un vacío en el imaginario de los docentes. Este fenómeno sociocultural de quiebre ha sido llamado “la muerte de las ideologías” sostenidas por algunos pensadores llamados posmodernos que alertó a otros pensadores que rápidamente reaccionaron en su contra, alegando que la modernidad era y es un proyecto inacabado y otros que concluyeron que el discurso posmoderno, al dar muerte a las ideologías, brinda la necesaria base ideológica al neoliberalismo económico y político y el capitalismo salvaje que hoy penamos. Paradójica muerte que oculta la ideología neoliberal que va adelgazando el poder regulador del estado, ampliando los límites del mercado hasta hacerlo omnipotente y casi omnisciente. A su vez, se va descentrando al sujeto y corriéndolo hacia un nihilis-

1. Este artículo está basado en la investigación realizada con anterioridad (Benítez, 2016) sobre los planes curriculares posdictadura en la materia Pedagogía de formación del profesorado en Uruguay. El referido informe no fue publicado aún.

mo (Vátimo, 1994, p.23), donde va vaciándose de todo aquello que contenía su imaginario moderno: verdad, justicia, libertad, fraternidad; grandes palabras que hoy estarían en desuso (Lyotard, citado en Zona Erógena, 1994). Si bien la ideología puede estar moribunda para algunos, ha tenido éxito en ciertas ocasiones, según Gramsci, cuando los subalternos transformaron históricamente la realidad. Esa ideología que para el pensador italiano es "vulgarización filosófica", es aquella filosofía que se hace cuerpo en el pensamiento de las masas, y desde allí éstas accionan (Gramsci, 1929/1975, p. 1242). Si hoy cuestionamos a la modernidad, pues es un proyecto abandonado para muchos, o aun inconcluso para otros, esos valores provenientes del discurso moderno, ¿en qué quedan? Uno llega a preguntarse: ¿y si la causa de tal situación es mucho más profunda y llega hasta la colonización misma? ¿Por qué cuesta tanto a los uruguayos aceptar lo diferente? ¿Por qué tanto cambio en la agenda educativa de la formación de profesores? ¿Qué se exige que transmita la escuela? ¿Qué modelo de ser humano queremos? En definitiva llegamos a cuestionar el para qué, el cómo, el dónde y el cuándo del sistema educativo. Estamos cuestionando a la escuela misma. Sin quererlo estamos cuestionando a la pedagogía; a su sentido; pues hay algo que no está pudiendo resolver, aquello que puede provenir de las raíces, que atañe a la formación docente, a la concepción de sujeto de educación y al cuestionamiento sobre su ser, tanto educando como educador, como agente de cambio social. En la búsqueda de respuestas, al menos, desde donde estamos situados, como docentes de la materia, se cuestiona a la formación de profesores, específicamente a la formación en pedagogía por entender que es una materia nodular en la formación del pensamiento crítico del futuro docente, y por ende del pensamiento crítico de las generaciones formadas por él. Pensamiento que puede hacer viables cambios en los patrones sociales, culturales, ecológicos, económicos para la mejor convivencia social y cultural.

Especulando con las causas de la falta de pensamiento crítico, de la falta de asertividad, del desarrollo de pensamiento competitivo y no solidario, de la falta de cooperación entre colegas, de la permanencia del machismo y el racismo, en algunos sectores de la formación de profesores focalizamos la búsqueda en los cambios de planes, buscando las permanencias del viejo discurso pedagógico moderno en los planes. Por otro lado buscamos también las invisibilidades de lo "otro", aquellas culturas silenciadas desde la misma colonización, en los currícula, pero que resurgen hoy –se están haciendo visibles- en toda América a partir de los movimientos de liberación de los sesenta. Esas "presencias y ausencias" le darían a la formación de profesores esa falta de sentido pedagógico de la misma Pedagogía. Una contradicción para tener en cuenta.

El lector se encontrará en primera instancia con las preguntas que propiciaron el estudio. Pasando por los objetivos generales y específicos que dan la orientación a las preguntas iniciales, se llega al marco teórico donde se desglosan las categorías teóricas que orientan el análisis y por fin una conclusión inconclusa, ya que este tema debe ser inconcluso, por la necesaria revisión crítica constante, para convivir sanamente con la incertidumbre de un mundo y una realidad complejos.

Propósito

Las preguntas que motivan este trabajo son varias, intentaré resumirlas en tres básicas para simplificar la búsqueda de respuestas. Se propone responder a:

¿De qué manera se presenta la colonialidad y poscolonialidad del saber pedagógico en los currícula de pedagogía?

En los planes, su bibliografía y fundamentación, coexisten discursos pedagógicos pertenecientes a la modernidad y otros cuya raíz es crítica; esto es contradictorio por sí mismo, ya que el discurso crítico se basa en el desocultamiento, en cuestionar una única forma de ver la

realidad, justamente en la multipluralidad epistemológica; por lo tanto: ¿es posible que la negación epistémica de la otredad pedagógica obedezca a que ésta enfrenta y contradice la colonialidad-poscolonialidad dominante del saber pedagógico?

En definitiva, podría ser una hipótesis posible plantear que en el currículo de pedagogía en la formación actual del profesorado sigue vigente la colonialidad del ser/saber/poder.

Objetivos del artículo

Articulando con las preguntas que originaron este trabajo, y con el posterior marco teórico, nos planteamos como objetivos generales iluminar las ausencias y evidenciar las permanencias temáticas y bibliográficas acerca de la cultura y lo pedagógico haciendo visible el discurso moderno y/o poscolonial en los currículos de la materia, rastreando precisamente la vigencia de la colonialidad del ser/saber/poder que llevan implícitas dichas ausencias/permanencias.

Nos proponemos, específicamente, dar luz a esa otredad atrapada bajo siglos de colonialismo y negación epistemológica buceando en las concepciones y en las contradicciones que atraviesan los currículos de Pedagogía para la formación de profesores.

Marco teórico

Colonialidad, poscolonialidad, decolonialidad

Desde diferentes puntos de vista se mira la modernidad y se trata de comprender la ligazón entre ella y el colonialismo. Esto tiene una fundamental relevancia cuando distinguimos “pos” y “de” colonialismo. Tanto los autores, pos como de, han contribuido a la formación del pensamiento crítico latinoamericano y del mundo. Qué posición se tome ante estas tendencias marcan una posición epistemológica, respecto a la modernidad que nos hace parte. El discurso moderno

es según los autores decolonialistas un discurso “eurocéntrico”, “machista” y “racista” y la modernidad que ayudó a construir, colonizó las mentes de colonizadores y colonizados hasta hoy (Grosfoguel, 2014)².

Según Habermas (1989, p.p. 137-138) la modernidad -en el pensamiento europeo- se construyó como proyecto único de emancipación del Hombre³, haciendo de la razón, fundamento de la ciencia objetiva, la moral única, el arte y la ley. Desde la dualidad cuerpo-mente se unificó el pensamiento con la promesa de un futuro de progreso, orden y bienestar infinitos, dejando de lado todo pensamiento metafísico que no estuviera fundado en la razón. Pero esta representación europea tuvo lugar porque se afirmó en la conquista de las colonias de ultramar y de pueblos que estaban asentados en la península ibérica: íberos, catalanes, gallegos, vascos, castellanos y musulmanes. Particularmente, los musulmanes del sur de la península tenían en su haber una cultura muy avanzada que fue arrasada y aprovechados sus saberes por parte de la cultura occidental. Sólo basta ver el nacimiento de la ciencia matemática moderna, la medicina y la ingeniería como algunos ejemplos de este apoderamiento (Grosfoguel, op. cit).

Según Grosfoguel la colonización y la modernidad comienzan entrelazadas en la conquista por parte de los reyes de Castilla de toda la península ibérica, y esto fue la base de lanzamiento para colonizar el pensamiento del resto de Europa. Tanto el machismo, que llevó a la quema de mujeres consideradas “brujas”, como la persecución y exterminio de todo aquel que representara un peligro para el statu-quo de la iglesia romana primero y protestante después, son parte de la primera colonización del pensamiento.

La modernidad se hizo posible gracias a esa primera colonización, y su casi inmediata consecuencia: la colonización de Abya Yala

2. Conferencia ofrecida por el doctor Ramón Grosfoguel, profesor de la Universidad de Berkeley, en el marco del seminario internacional de Pensamiento contemporáneo organizado por la VRI de la Universidad del Cauca y la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo.

3. Hombre con mayúscula se refiere al modelo occidental: blanco, occidental y cristiano.

("América" para los colonizadores) Posterior en el tiempo, sucedieron las demás conquistas del mundo conocido y por conocer: todos los imperios que se preciaron: inglés, francés, portugués, holandés irían a la conquista del norte de América, África, Medio oriente, India, China y Japón en algunos casos con la biblia bajo un brazo y con el sable en el otro; en otros casos solo sable primero y biblia después. Es decir que la expansión de la colonialidad en la segunda "globalización del mundo"(la primera fue la expansión del imperio romano) no sucedió del todo pareja. Tampoco fue pareja la expansión de la modernidad, hacia el interior y exterior de Europa. Es decir que tuvo procesos diferentes de acuerdo a cómo se daba la colonialidad del ser/saber/poder. Fueron tres siglos de colonización/modernización mundial.

A partir de la conquista, el mundo y la visión del mismo quedaron también escindidos; una Europa moderna y todo "otro", aquello que por ser distinto era inferior, sin alma y digno de ser colonizado y esclavizado. Esa Europa tendría un sólo modelo de hombre: "El Hombre", un solo modelo de mujer: "La virgen", para la modernidad católica y la protestante. Tanto el modelo de Hombre y mujer, como la moral única, la ley hecha con el modelo de derecho europeo, y los cánones de belleza humana y del arte, constituyeron el motivo que subyace a la evangelización de los colonizados, y el motivo para la quema de brujas tanto al interior de Europa como en las colonias. La vía natural para la colonización del pensamiento fue la escuela, tanto en Europa como en las misiones la evangelización primero y la escuela después, se convirtieron en instrumentopreciado para la modernización de las costumbres.

"Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del

tiempo -todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal.” (Lander, 2000, p. 6)⁴

Las teorías poscoloniales comienzan en la década de los sesenta bajo la influencia de cinco grandes autores críticos modernos y europeos: Marx, Gramsci, Lacan, Freud, Foucault (Grosfoguel R., 2014) combinando las relecturas de clásicos modernos de lectura obligada en las universidades occidentales a las que concurrieron, con influencias de intelectuales “pos”, que les hicieron cuestionar sus orígenes coloniales.

En los inicios de estas teorías está Said (Said, 1990)⁵, cuya obra “Orientalismo” denuncia que el conocimiento -considerado en ese momento como erudito y motivo de largas investigaciones históricas y arqueológicas- sobre oriente y el mundo árabe, no tiene como fin una mayor comprensión entre los hombres y las culturas, sino la dominación. Said hace patente la necesidad de occidente del saber sobre la cultura que dominaba, no solo con el fin de dominación e imperialismo sino como herramienta para la dominación psíquica de los dominados. El sometimiento a occidente por parte de oriente es así inevitable y el mensaje al resto del mundo es la supremacía occidental.

Por su parte Franz Fanon⁶, a partir de la frase “Mira! Un negro” (Fanon, 1952/1973, p. 90) toma una postura racial, ontológica, epis-

4. Edgardo Lander es un sociólogo venezolano, profesor titular de la Universidad Central de Venezuela e investigador asociado del Transnational Institute. En el marco del Congreso Mundial de Sociología (Montreal, 1998) en el simposio “Alternativas al eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo”, coordinó los trabajos que luego fueron publicados en la obra aludida.

5. Edward Said (Jerusalén, 1935-EEUU, 2003), fue un crítico y teórico literario y musical, y activista palestino-estadounidense. Fue autor y analista, miembro del Consejo Nacional Palestino. Es considerado como uno de los iniciadores de los estudios poscoloniales

6. Franz Fanon (Martinica, 1925 – EEUU, 1961) fue, psiquiatra, filósofo y escritor revolucionario caribeño de originario de la colonia francesa de Martinica, cuya obra fue de gran influencia en los movimientos y pensadores revolucionarios de los años 1960 y 1970. A finales del siglo xx, principalmente a partir de los estudios de Said, su pensamiento volvió a cobrar vigencia en los campos de los estudios poscoloniales la teoría crítica y el marxismo. Fanon es conocido como un pensador humanista existencial radical en los estudios de la decolonización y la psicopatología de la colonización.

temológica y política, que apuesta a construir una nueva humanidad de carácter cuestionador. Esta apuesta es pedagógica ya que apela a lo pedagógico en la construcción de esa humanidad. Es epistémica porque parte del cuestionamiento sobre la colonialidad del saber y es política porque su análisis se enfoca en el poder colonial y en la alienación deshumanizante del capitalismo colonizador hacia el sujeto negro colonizado. Es racial-ontológica porque parte de una concepción del ser antitética a la postura dialéctica clásica en la relación de amo-esclavo. Se posiciona en el impacto de lo racial y de género en el ser colonizado como "negro" o el ser colonizado como "mujer y negra". Esto permite comprender ontológicamente la construcción de la subjetividad racializada, a partir del encuentro con el sujeto colonizador.

La tendencia decolonial se diferencia de la poscolonial en primer lugar al intentar poner un comienzo a la colonialidad moderna: según Bhabha comienza en la colonización de la India, para Said empieza en el siglo XIX en Medio Oriente, y para Grosfoguel empieza en el comienzo del siglo XV, con la conquista de Al-Ándalus, territorio ibérico ocupado por los sucesivos emiratos, califatos y reinos musulmanes desde el siglo VII al XV. El problema de la genealogía de la colonialidad y la modernidad es lo que lleva implícito desde el punto de vista epistémico, político y económico. Si ubicamos la colonialidad en distintos loci⁷ o lugares de enunciación distintos sobre el mismo concepto o fenómeno (Mignolo, 2004)⁸, la relación entre modernidad y colonialidad cambia radicalmente en esos tres aspectos. En el aspecto económico, si la colonialidad empieza en el siglo XVIII, la modernidad estaría en auge en Europa, en ese momento. Por lo tanto, se estaría desconociendo de dónde surgió la base económica para esa expan-

7. Loci es plural de locus. En genética, es el lugar específico en donde se ubica un gen en la cadena de ADN. Mignolo lo utiliza como el lugar desde donde se está representando la realidad, el lugar de enunciación. Desde donde se mira y comprende la realidad. Un mismo fenómeno puede tener distintas comprensiones de acuerdo al locus de enunciación.

8. Walter Mignolo (Córdoba, Argentina, 1941), es semiólogo, profesor de literatura en la Universidad de Duke, EEUU y crítico literario. Es miembro fundador del grupo modernidad/colonialidad y es una figura central del pensamiento decolonial.

sión; se estaría desconociendo la esclavitud, el racismo, el machismo y el oscurantismo de otros saberes, propiciados, no sólo en las colonias, sino en la misma Europa ocurrida durante los trecientos años que van desde el XV al XVIII. Imbricada política e ideológicamente estaría la contradicción del discurso político que llevó la modernidad en su seno: la emancipación, la razón objetiva, el progreso y el orden, que fue más que nada una crítica eurocentrista (desde y hacia Europa) con la postura civilizatoria colonialista

Según la tendencia decolonial, tanto los estudios culturales como las tendencias poscoloniales, intentan rescatar la cultura silenciada con la mirada del intelectual emigrado desde la colonia y formado en las universidades europeas. Este intelectual conforma la diáspora intelectual que, separada de su pueblo de origen, mira la cultura desde el locus del dominador, no desde el locus del dominado. Es un defensor de una cultura a la cual ya no pertenece y también defensor del proyecto emancipatorio de la modernidad.

Si bien son procesos aparentemente distintos, modernidad y colonialismo se implican y se retroalimentan mutuamente. Sin embargo, al mirarlos por separado hacen una diferencia epistémica entre las dos tendencias, pues si se ve la modernidad como proyecto emancipatorio y no se ve el sesgo colonial del proyecto al interior europeo, se desdibujan sus límites eurocéntricos. En esta condición no se puede analizar el modo en que se constituyó el modelo de Hombre occidental, como estereotipo y el privilegio del saber que llevaba implícito. A esto Grosfoguel (op. Cit.) le llama genocidio epistémico, pues al ignorar esta constitución modélica, se desconoce la colonialidad del saber que ocurre en las universidades occidentalizadas donde no se cuestionan los cánones de pensamiento prescriptivos. Estas universidades hoy, tanto en Europa como en los países colonizados, portan justamente esa colonialidad del saber, desde su pináculo de poder/saber, ya que se ignoran deliberadamente los conocimientos que no forman parte de la ciencia occidental y occidentalizada. Así pues, *"No es tanto*

la condición histórica postcolonial la que debe atraer nuestra atención, sino los loci de enunciación de lo postcolonial” (Mignolo, 2004, p. 1).

Según Sylvia Wynter⁹ (2016, p. 262), la modernidad se apoya en varias colonialidades: colonialidad del ser/poder/verdad/libertad que a su vez se apoyan en las diferencias entre EL HOMBRE, (blanco, occidental) y el humano (el colonizado). Diferencias que Aníbal Quijano, define como el dualismo racismo/complejo étnico que afecta al dominado y al dominador, en una sobre-representación (Quijano, 2016). Este dualismo funciona dialécticamente: el hombre blanco se sobre-representa a la vez que el hombre negro se mira disminuido frente al blanco. A la vez la colonialidad del ser (Mignolo, 2004) naturaliza la esclavitud, legitima la guerra, la desigualdad y las injusticias que se cometen en nombre de la emancipación blanca y occidental: la verdad y la libertad del Hombre blanco y occidental. Según Mignolo el lenguaje juega un papel fundamental en la colonialidad del ser. Se constituye en la subjetividad del sujeto y es el lugar en donde se asienta el conocimiento creado y creído por él. El lenguaje no se construye solo, sino que construye al sujeto a medida que se construye. Así pues, la colonialidad del saber y la del poder hacen al sujeto colonizado en la medida que forman parte de la experiencia vivida por el cuerpo y la mente de éste.

Todas las colonialidades se corresponden, pero emergen de dos: la del poder, que se legitima mediante el estado moderno y la del saber legitimado por la ciencia moderna. Europa creó la modernidad y su otro lado, la colonialidad. Las dos caras de la misma moneda. Sin embargo desde el imaginario europeo occidental la colonialidad es invisible. En la autoimagen occidental, solo se hace visible el capitalis-

9. Sylvia Wynter, (1928), Cubana – jamaicana. Es novelista, dramaturga, crítica y ensayista. En 2010, fue galardonada con la Orden de Jamaica (DO) por sus méritos en la educación, la historia y la cultura. Profesora emérita de la Universidad de Stanford. Su trabajo intenta esclarecer el desarrollo y el mantenimiento de la modernidad y el hombre moderno. Entrelaza la ciencia, la astrología y la teoría crítica de la raza para explicar cómo el hombre europeo deviene en modelo de la humanidad.

mo que surge desde Europa hacia afuera (centro- periferia) y la modernidad que nace como crítica emancipadora fundada en la razón. Ese es "su" sistema-mundo. Desde la diferencia colonial (Mignolo W., Historias locales/diseños globales, 2002), la colonialidad del poder es la que hace posible la modernidad, tal como la sentimos hoy

Cómo y cuáles serían los instrumentos para que esa colonialidad/modernidad se llevara a cabo en las colonias, es lo que responde el apartado siguiente.

La Pedagogía ¿un discurso moderno?

Qué es la pedagogía es una pregunta que nos hacemos generalmente los que nos dedicamos a la Educación, y que merece nuestras más caras reflexiones. Es una ciencia, un arte, una técnica, una entidad con autonomía ganada de algún otro campo de saber o propia, o todo esto y más....

El problema que planeamos aquí ¿es a qué pedagogía nos referimos? En este sentido partir desde lo decolonial es proponer un punto de vista multipistémico, que albergue a las muchas pedagogías que coexisten en América, para conformar una base más crítica, más separada de la colonialidad del saber pedagógico.

Partimos de la base de que es un amplio campo de estudio, cuyo objeto es la Educación. Y es Educación con mayúscula porque se refiere a un objeto de amplios márgenes de acción, de aristas indefinidas y cortantes que también merece una profunda reflexión, ya que en su seno se encuentran, se integran, se sintetizan, contradiciéndose en un contínuum dialéctico, vectores y tensiones, con dimensiones filosóficas, sociales, económicas culturales y definitivamente políticas.

La pedagogía debe o debería guiar docentes, y a los educadores en el pensamiento y en la acción; nos hace o nos debería hacer reflexionar en el para qué y por quién (es), en el cómo y en el dónde, la educación. Pero no hay Pedagogía sin educación, no hay educación sin sujeto y no hay sujeto sin institución que lo incluya. Es decir que el

concepto de pedagogía tiene que ver con el concepto que se tiene de sujeto y de la sociedad que lo interpela, incluye o excluye. La pedagogía es el fundamento de toda acción educativa; y en la medida en que ésta se haga conciencia, es en primera y última instancia una opción ideológica, política y epistemológica.

A modo esquemático, compartimos con Giroux¹⁰ (2004, p. 290) y hacemos propios, los conceptos nodulares acerca de la pedagogía crítica, de la Educación y del Sujeto de la Educación:

∅ La pedagogía tiene por objetivo el cuestionamiento y la toma de conciencia por parte de los docentes y estudiantes, de formas de subordinación, imposición, homogeneización, deslegitimación cultural y reproducción de las desigualdades que se materializa en las escuelas pero es a la vez, una herramienta para revertirlas.

∅ La educación es una práctica social, política y cultural, situada y/o contextualizada: sucede en un lugar y un espacio determinado histórica, geográfica y culturalmente, es también la esfera privilegiada para generar procesos de resistencia, concibiendo nuevas representaciones sociales, y por lo tanto es el ámbito desde el cual el sujeto, tanto educando como educador, puede conformarse como tal, puede empoderarse y actuar para el cambio social. La construcción de la educación como una esfera pública, es fundamental para la existencia, desarrollo y profundización de una sociedad radicalmente democrática.

∅ El sujeto de educación es un sujeto político, trae consigo una cultura, que comporta: clase social, contexto, historia, género.

10. Henry Giroux, nace en Providence, Estados Unidos, el 18 de septiembre de 1943. Es crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación y la teoría crítica. Su obra ilustra un número de tradiciones teóricas que se extienden desde Marx, hasta Paulo Freire y Zygmunt Baumann. Es también un defensor de la democracia radical y se opone las tendencias antidemocráticas del neoliberalismo, el militarismo, el imperialismo, el fundador religioso, y los ataques que ocurren bajo el estado neoliberal sobre el salario social, la juventud, el pobre, y la enseñanza pública y superior.

El educador debe ser intelectual transformador; no tiene la propiedad del saber, ni tampoco es un operario que aplica diseños curriculares dispuestos por "técnicos", que están por fuera de las prácticas

Pedagogía ¿colonial? y escuela: la instrumentalidad moderna

La historia de la pedagogía nos muestra una mutilación de sí misma, al dedicarse en exclusiva a lo escolar-escolarizable como única forma de educación posible. Es lógico, porque la modernidad nos invitaba a la trasmisión de los saberes científicos (únicos saberes posibles y legitimados) por medio de la educación y la escuela como medio legítimo. Esta instrumentalidad de la escuela dio paso a la instrumentalidad de la educación y por ende de la pedagogía. Pero la escuela tal como está concebida desde la modernidad, no responde a los retos que supuestamente debería imponer: la búsqueda de igualdad y profundización de la democracia.

"Si bien la modernidad pone de manifiesto la necesidad de lograr una educación para todos y democratizar el acceso a la cultura, conquistas sociales que no podemos olvidar, también es cierto que la pedagogía moderna, fruto de los Estados liberales, pone el énfasis en la formación de un sujeto privilegiado, hombre blanco, de clase media, que ha de dirigir los acontecimientos políticos y sociales de su época" (Ayuste, 1997, 81)

De acuerdo a esta autora la pedagogía es desde la modernidad, el campo de saber acerca de una educación instrumentalizada para la transmisión de saberes, valores y modelos antropológicos occidentales, es decir una pedagogía de carácter instrumental, concebida para la acción civilizatoria moderna y la escuela es el medio justo para la acción dominadora.

El problema no radica sólo en la escuela, ni sólo en el rol civilizatorio, que ha venido cumpliendo desde los comienzos de la era moderna; en realidad radica en que se sigue apelando a la misma y

de la misma manera: como respuesta a todo, sin tocar su dificultad de base: la fundamental contradicción en la que nació: ilustrar para el progreso ilimitado de todos, pero en donde la igualdad prometida era solo cuestión de ilusión, la misma ilusión que prometía la iglesia católica en la Edad Media: sólo sería vivida en el más allá. Aquí en esta Tierra (muy lejos de la prometida) la Escuela serviría de instrumento para formar mano de obra dócil, funcional al nuevo orden de cosas, a los nuevos poderes modernos, a una hegemonía cultural occidental y cristiana, tejida en las entrañas burguesas dueñas del capital. (Ayuste, 1997, p. 83)

Es evidente que esta escuela moderna, pensada e instrumentalizada para civilizar fue desbordada en cuanto se vio invadida por sujetos que no eran necesariamente blancos, ni precisamente de clase media, ni remotamente futuros dirigentes de la sociedad. Fue entonces que esta tuvo dos vertientes: la primera, privada, que respondería a estas prerrogativas, formando élites dirigentes criollas, o mestizas blanqueadas de buenos administradores que respondieran a la ideología occidental, mediante el acceso a las universidades occidentalizadas; la segunda: pública, educando sujetos dirigidos y obsecuentes.

La escuela, como hija preferida de la modernidad, nació en esta paradójica contradicción. La tan mentada igualdad esconde en el discurso las injusticias sociales. El currículo generalizado y homogeneizante oculta y las hace invisibles las condicionantes como la etnia, la clase social, el género, el medio ambiente, el contexto político, las diversas situaciones familiares, la orientación sexual, etc.

Pedagogía poscolonial, decolonial

Desde una perspectiva decolonialista compartimos con Catherine Walsh¹¹ (2013, p. 35) el entendido de que el compromiso de la pedagogía en formación de lxs¹² educadorxs es:

“con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.”

Según Walsh, la decolonización enlaza con lo pedagógico en el momento mismo de la conquista, de tal manera que las otredades pedagógicas se fueron afirmando enlazándose con la decolonialidad mediante las prácticas educativas orales, con el fin de conservar las culturas:

11. Catherine Walsh es una intelectual-militante involucrada durante muchos años en los procesos y luchas de justicia y transformación social, primeramente en Estados Unidos (donde trabajó de cerca con activistas comunitarias y también con Paulo Freire) y, en los últimos más de 20 años, en Abya Yala (América Latina) y Ecuador, donde tiene una trayectoria larga de acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes. Actualmente es profesora principal y directora/fundadora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, un programa/proyecto con enfoque en el entretrejo de cultura, política, economía, lucha social, y pensamiento crítico, y dirigido a intelectuales comprometidos de la región andina y de América del Sur. (Tomado de su Blog)

12. La “x” implica todo género promovido por los insurgentes zapatistas (tomado de C. Walsh).

“De hecho, en los manuscritos del Huarochirí y del Popul Vuh¹³, compilados por escribanos indígenas en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú y Guatemala respectivamente, podemos atestiguar estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial a la vez que sitúan cosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza de modo para nada occidental.”(Walsh, op. Cit., p. 33)

La autora cita la obra de Mignolo (2008, p. 191), para enlazar lo pedagógico y decolonial, aludiendo al trabajo del quechua Guzmán Poma, en el Perú del XVI, donde le propone al rey Felipe III, una nueva crónica de la colonia pero articulada en base a las imágenes. *“la ‘nueva crónica’ es [...] un relato donde la cosmología andina (keswaymara) comienza a rehacerse en diálogo conflictivo con la cosmología cristiana, en toda su diversidad misionera castellana (dominicos, jesuitas, franciscanos...) y con la mentalidad burocrática de los organizadores del Estado bajo las órdenes de Felipe II”* Es decir que el lugar pedagógico de la cultura desde la mirada indígena es visual y pasa desapercibido para la mirada colonialista occidental: *“De esta manera, los dibujos actúan de cuenta propia narrando las injusticias, violencias, conflictos y posicionamientos imperiales y coloniales, las complementariedades cosmológicas y las miradas propias y ajenas de concebir, sentir, ser y estar en el mundo”* (Walsh, op. cit, p. 35).

Una confusión epistémica: Pedagogía y Teoría de la educación

Para el trabajo que nos ocupa es necesario delimitar los conceptos “Pedagogía” y “Teoría de la Educación” pues en el plan 1997, en el marco de la creación de los CeRPs, la primera es sustituida por la segunda, aunque en la fundamentación se hable de lo mismo.

13. Ambos textos fueron compilados bajo el orden eclesiástico, de los famosos extirpadores de idolatrías, el franciscano Francisco de Ávila en el caso de Huarochirí y del dominicano Francisco Ximénez en el caso de *Popul Vuh*. [ib. 33]

La Pedagogía, a diferencia de la Teoría de la Educación, surge de una matriz filosófica, como especialización en la reflexión sobre la Educación y el acto educativo. La Teoría de la Educación, en cambio, tiende al estudio de las regularidades en el fenómeno educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje es decir que se acerca a la construcción de los modelos didáctico-pedagógicos desde las teorías psicológicas, alejándose de la raíz que le dio origen: la filosofía. La Teoría de la Educación toma los modelos conceptuales de ciencias que aportan descripciones y explicaciones sobre el hombre, para transformar de manera operativa los contenidos en tecnologías de la práctica. Podríamos aseverar que las ciencias que integran la Teoría de la Educación, han sido predominantemente teorías técnicas y se han construido alrededor de una temática muy variada: métodos didácticos, métodos de enseñanza-aprendizaje, relación docente-alumno, planificación educativa en relación a medios-fines, materiales didácticos, tecnología educativa, organización, profesionalización docente, comunicación, etc. Todas estas temáticas hacen a la instrumentalidad de la Teoría de la Educación.

En el contexto de la reforma 1997, el nombre de la materia "Teoría de la Educación" respondió mejor al modelo cepalino de nombrar lo pedagógico, pero en los documentos de ANEP, sin embargo, se habla de "Pedagogía" en sus contenidos a pesar de su nombre.

Como materia de un plan de formación docente, sin embargo, tanto que se utilice una denominación u otra, responde a un modelo educativo atravesado por concepciones filosóficas, políticas y económicas, que expresa intereses materiales e ideológicos de grupos o clases sociales que detentan el poder de decisión sobre las políticas educativas.

Las selecciones de contenidos: los currícula

Es necesario también conceptualizar lo que es currículum ya que lo que estudiaremos será el currículo de pedagogía y sus variantes. En

este sentido, el abordaje teórico de la profesora Eloísa Bordoli sirve como herramienta para el análisis, ya que muestra los diferentes currículos que a su vez obedecen a diferentes concepciones pedagógicas y filosóficas:

El currículo para Bordoli es "discurso específico de saber", esto implica dos articulaciones: la primera, conforma el discurso como acto y acontecimiento y la segunda, refiere a lo estructural mediante la cual los objetos-saberes se configuran en redes de sentido que se formaron históricamente.

Teniendo en cuenta que en la elaboración del currículo se opera una selección de contenidos, esta selección da la pauta del tipo de discurso teórico acerca de lo curricular que le dio sentido. Porque en tanto selección se cuestionan cuáles son los conocimientos relevantes y cuáles son aquellos que se desechan desde los sistemas educativos, las políticas educativas y los motivos de esta selección. Bordoli aborda tres discursos sobre lo curricular: el discurso técnico, cuya perspectiva es instrumental y la centralidad se sitúa en la transmisión del conocimiento y su utilidad; el crítico, que centra la problemática en la forma en que los contenidos seleccionados son un instrumento de hegemonía y dominación; y por último el práctico, cuyo eje de interés está en la puesta en práctica, por parte del docente del currículo tomado como hipótesis de trabajo. Bordoli realiza una crítica de los tres puesto que lo que tienen en común es que ponen el eje de estudio en la estructura y no en el "problema del saber", dejando a un lado el acontecimiento del saber, en cuya instancia la estructura se abre al equívoco, a la fractura, a la falta y el deseo. Es ahí cuando el currículo se transforma en estructura, y acontecimiento. Lo que propone es centrarse en la dialéctica del saber:

"El definir el curriculum como discurso mínimo de saber, supone dos operaciones necesariamente complementarias. En primer lugar, supone pensar al mismo como una estructura de sentido en la cual se han reificado un conjunto de saberes-conocimientos que "esperan" ser

trasmítidos. Pero en segundo lugar, supone la posibilidad del acontecimiento en tanto la estructura discursiva está abierta al sujeto, quien al enunciar estos objetos de conocimiento los "deseestructura" y los resignifica en tanto éstos y el propio sujeto están atravesados por la incompletud. Saber y sujeto son convocados por la falta y por el deseo". (Bordoli, Eloisa, 2015, p. 7)

La hipótesis de trabajo de Laura Fumagalli, acerca de su concepción de lo curricular como norma pública es útil, si entendemos que la formación de docentes en nuestro país tiene la evidencia de un modelo escolar, continuum de la secundaria, cuyos currículos son "ideados" y "normalizados" por técnicos que están por fuera de las prácticas cotidianas, ubicados en un centro de poder, al que tienen acceso por la vía política. Podríamos suponer que los diferentes currículos, a pesar de estar basados en discursos aparentemente progresistas, tienen como fin "normalizar", homogeneizar y descontextualizar la formación docente (Fumagalli, 2015).

Esa cosa llamada cultura

El concepto de cultura

Es válido preguntarnos por la cultura cuando analizamos el concepto de curriculum de pedagogía ya que en el currículo prescriptivo de la materia debería estar la producción del saber pedagógico "hablado" por la ciencia en un recorte hecho para ser enseñado. Si la ciencia habla desde un lugar "hegemónico" gramsciano, sería parte de la "cultura oficial", y estaría en el lugar de lo legítimo; para Bourdieu, sin embargo, estaría en la esfera de "dominación". Lo que nos ocupa en este caso es si el currículo diseñado para ser enseñado está escrito desde lo considerado como saber legítimo. De esta forma, importa si los ejecutores (docentes) y consumidores (estudiantes) tienen o no capacidad de respuesta o bien serían dominados, según Bourdieu -simples ejecutores y reproductores - (Sidicaro, 2009), o bien se apropiarían de este conocimiento conformando nuevos saberes, lo que en

términos gramscianos se definiría como cultura popular o subalterna y como tal podría ser un elemento de emancipación.

Es muy interesante, el planteo, de estos dos autores, como crítica a la cultura moderna, desde lo que llamamos locus occidental, o desde el punto de vista eurocéntrico. Cabe recordar que estos autores son base fundamental de los saberes legitimados en las ciencias sociales. El problema se presenta cuando las culturas populares no hablan porque no tienen lugar en la agenda académica, no tienen voz y tampoco pueden transmitir por si mismas el concepto "cultura". Según Grosfoguel¹⁴, esas culturas son aquellas que han sido sistemáticamente silenciadas, desde el comienzo mismo de la era colonial, por lo tanto ni siquiera podemos acercarnos al concepto "cultura" de los pueblos colonizadas. (Grosfoguel R., 2014)

Es decir, podríamos proponer una pregunta: ¿existe la definición de cultura, en las culturas silenciadas?

La cultura y las culturas

Nos incumbe el punto de vista que, enfrentado a los que sostienen que la cultura es un conjunto de bienes simbólicos, De Certeau¹⁵ sostiene que en realidad la cultura es el desvío y el atajo que, en respuesta a la imposición cultural simbólica, los sectores populares operan sobre esta: es decir que analizar la cultura, es analizar esas formas de operar: lo que hacemos con lo que nos dan. (de Certeau, 2000, pp. 145-162)

14. Conferencia ofrecida por el doctor Ramón Grosfoguel, profesor de la Universidad de Berkeley, en el marco del seminario internacional de Pensamiento contemporáneo organizado por la VRI de la Universidad del Cauca y la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo. (Grosfoguel R., 2014).

15. De Certeau, (1925, 1986) Su obra ha adquirido gran relevancia en el área de los estudios culturales, especialmente en temáticas relacionadas a la sociedad de consumo, la lingüística, la relación poder/resistencia, el mundo de lo cotidiano y la escritura de la historia. Entre sus obras más relevantes se encuentran "La toma de la palabra y otros escritos políticos" (1968); "La ausencia de historia" (1973); "La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer" (1974), "La escritura de la historia" (1975) y "La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar", con Luce Giard y otros (1980).

Para De Certeau, los sectores que producen la CULTURA con mayúscula son las escuelas, bibliotecas, academias, donde se legitima el saber, para ser consumido por las mayorías minoritarias que operan sobre esa producción, al consumirla. Es decir, la cultura popular puede ser leída como resistencia y los productos generados serían parte de los bienes simbólicos que generan el capital cultural de una sociedad.

Ahora bien, esa forma de analizar la cultura es rica porque abre el abanico cultural a las prácticas cotidianas, pero se podría preguntar a De Certeau: ¿qué se hace con lo que no nos dan? Si lo que no nos dan está invisible para la cultura con mayúscula, que se “fabrica” en los medios académicos, ¿cómo lo hacemos visible? Hablamos de las posibilidades de habla de las culturas consideradas subalternas y/o populares. Una pregunta que podemos hacernos es si el subalterno puede hacerse oír, esto es, darse el lugar de la palabra.

Desde el punto de vista de los estudios culturales que están presentes en el discurso poscolonial, y articulando con De Certeau, Homi Bhabha¹⁶ (2002, pp. 102-106), propone el establecimiento del estereotipo colonial para hacer posible el gobierno colonial. El estereotipo funciona como modelo y fetiche, normalizando la “otredad” y haciendo posible una identidad. La imposición de este fetiche se hace posible por medio de la cultura, aunque la razón de base sea la dominación económica y política. El fetiche se convierte en objeto de deseo o rechazo, dependiendo del sujeto de su deseo de identificación con éste. De esa manera y teniendo presente la base lacaniana de este planteo, el sujeto dominado se mira en el espejo del estereotipo, transforma su subjetividad de forma tal que rechaza o ama en forma ambivalente a todo lo que no sea aquello con lo que se identificó, aunque en el proceso se rechace a sí mismo y no sea consciente de ello. La piel hace la diferencia entre la superioridad del estereotipo-fetiche, y la pro-

16. Homi K. Bhabha, 1949, Bombay, India; es un teórico del poscolonialismo de origen indio. Ahora enseña en la Universidad de Harvard donde es profesor de literatura inglesa y estadounidense, y director del Centro de Humanidades.

pia inferioridad natural y visible. El estereotipo hace de sutura de la fragmentación del sujeto de la que también habla Fanon. (Citado por Bhabha, p. 106) El único camino que queda es el blanqueamiento. “el esquema corporal se derrumbó, su lugar fue ocupado por un esquema epidérmico racial. [...] Ya no se trata de ser consciente de mi cuerpo en la tercera persona sino en una triple persona. [...] No se me dio uno sino dos, tres lugares” De esa manera está marcada naturalmente la dominación cultural (ibíd., 106)

“La piel, como significante clave de la diferencia cultural y racial en el estereotipo, es el más visible de los fetiches, reconocido como “conocimiento común” en un espectro de discursos culturales, políticos e históricos, y desempeña un papel público en el drama racial que es puesto en escena cada día en las sociedades coloniales.” (Bhabha, 2002, p. 104)

Desde la mirada colonial sin embargo, el estereotipo-fetiché es un instrumento eficaz de dominación porque por un lado fragmenta la psiquis del sujeto, y por otro lo reconoce como un “otro” haciendo de esa otredad algo naturalmente inferior y visible. La diferencia entre Fanon y Bhabha es de carácter ideológico. Mientras Fanon queda limitado por la influencia marxista, en la concepción de la racialidad/colonialidad, como superestructura, y como tal el instrumento de represión del colonizador, Bhabha utiliza el psicoanálisis, y la cultura como explicación de la dominación cultural. Asimismo ve la cultura como una hibridación, que se ubica en una zona de contacto entre las dos culturas y se introduce en los intersticios que deja la dominante. Hibridación que de acuerdo a las tendencias decoloniales es un imposible.

Los estudios culturales son el comienzo de una tendencia, la poscolonial, que quiere oponerse a la dominación. Dieron el puntapié inicial para que la mayoría dominada del planeta se proponga verse en el espejo de sí misma, cambiando definitivamente el rumbo de la/s cultura/s.

Análisis

Del análisis de las categorías teóricas, se desprende una intencionalidad de cambio en los tres planes. La frase **Pedagogía como reflexión crítica** aparece en todos los planes: *"La Pedagogía pasa a ser así la reflexión crítica del hecho educativo real"* (ANEP/CODICEN, 1986); *"pretende constituirse en un espacio de reflexión (...) sobre la educación"* (CODICEN A., 2005) ;*"(...) la Pedagogía como asignatura orienta la reflexión..." crítica en tanto pretende "la formación del docente como intelectual transformador."*(ANEP/CODICEN, 2008) El tema importante es lo que se entiende por reflexión crítica en los tres planes, si no están las figuras-objetos de saber para conformar esta reflexión; estos serían las diferentes visiones de hombre, mundo que coexisten en las sociedades, es decir un punto de vista no etnocéntrico de la cultura. En donde trabajarán los futuros docentes. Estas diferentes cosmovisiones no aparecen para sustentar la reflexión crítica. Simplemente no aparecen.

Sin embargo, sólo el plan 2008 contempla la cultura y el contexto: *el segundo eje temático aborda la problemática del futuro docente en su praxis, para esto recomienda: "...lecturas pedagógicas que habilitan la problematización de alguna/s de las siguientes temáticas: convivencia, cultura de paz, derechos humanos, salud, género, clase: social, trabajo, culturas, ideologías, medios masivos y tecnologías de la información comunicación, entre otras"; se plantea articular los saberes teóricos y prácticos con las propias biografías y experiencias". "...contextualizar críticamente la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo sus particularidades, así como contribuir con la interpretación y la comprensión de los fenómenos educativos en sus relaciones con los agentes sociales. También se trata de promover un marco conceptual dinámico que posibilite imaginar alternativas de acción."*(ANEP/CODICEN, 2008) (pág. 5)

De lo anterior se desprende la notoria intencionalidad en el plan 2008 de alejarse de los planes anteriores, teniendo presente que, además de ser hecho por docentes y como resultado del debate educa-

tivo, el plan 2005 (reformulación del 97 y 2003) no había conseguido los resultados esperados como tampoco el plan 86. (ANEP/CODICEN, 1986) y (CODICEN A., 2005) Tanto el plan 2005 como el 97 comparten una visión instrumental del currículo y en ese sentido el 2008 se aleja bastante, al menos en la formulación del discurso. La instrumentalización de la disciplina se refleja en la exigencia a los docentes de la materia, poner el acento, más que en el conocimiento y la comprensión de ésta, en el lenguaje académico, las habilidades cognitivas y estrategias de estudio, que muchas veces pasan por la memorización de palabras específicas. La instrumentalización se manifiesta por el carácter denotativo de lo que "deben" hacer los docentes de Pedagogía, plan 86: "**Integrar** al estudiante a la realidad educativa nacional..."; "**Dotar** al alumno de una metodología..."; "**Iniciar** al futuro educador en los modelos y técnicas de investigación social..."(ANEP/CODICEN,1986) (p.1) o realizar las tareas propias de otras asignaturas: Plan 97 (CODICEN A., 2005), hacer al alumno "embarcarse en un trabajo meta-cognitivo durante todo el curso con el proyecto de: a) **mejorar el manejo de la lengua materna, b) conocer y transformar las estrategias de estudio personal y c) reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje con miras a comprender mejor los de los otros.**" (Ibíd., p. 8)

Se hace evidente que hay una contradicción entre el discurso de la Pedagogía como reflexión del 86 y reflexión crítica del 2005 y la instrumentalidad en los objetivos, la metodología, la evaluación y la carga horaria destinada a cada unidad. Curiosamente en las sugerencias metodológicas del plan 86, se expresa que el curso: "se concibe como verdadera "Introducción a la Psicología", (sin fe de erratas) y continúa: "Su objetivo esencial es el de sensibilizar al futuro docente frente a la compleja problemática que implica la profesión elegida: la de docente..."(ANEP/CODICEN, 1986) [p.1]. Se divide en cuatro unidades temáticas, cada una con subunidades: objetivos, contenidos, bibliografía y carga horaria de las visitas de observación a los centros. El Plan 97 originariamente tenía una duración de tres años. La reformulación

2005 añade 1 año más, pero disminuyendo la carga horaria de seis a cuatro horas semanales, agregando filosofía de la educación, que incluía el Seminario "Pensamiento pedagógico en el Uruguay contemporáneo", cuyo abordaje era filosófico y sus docentes provenían de la especialidad Filosofía. El plan de la materia se divide en 10 unidades a lo largo de un año, cada una con su carga horaria aproximada. Hay contradicción en la estructura pues si bien: *"La Teoría de la Educación inicia el trayecto de formación básica en el campo y cierra el mismo a través de un abordaje puntual sobre, reflexivo y contextual a través del Seminario del Pensamiento Pedagógico en el Uruguay contemporáneo"* éste último seminario está dentro de la filosofía (Plan 2005). Las sucesivas reformulaciones dejan el programa tal cual estaba en el 97.

En cuanto a la **relación con la cultura y el contexto**, en el plan 2008 el segundo eje temático aborda la problemática del futuro docente en su praxis, para esto recomienda: *"...lecturas pedagógicas que habilitan la problematización de alguna/s de las siguientes temáticas: convivencia, cultura de paz, derechos humanos, salud, género, clase social, trabajo, culturas, ideologías, medios masivos y tecnologías de la información comunicación, entre otras"; "se plantea articular los saberes teóricos y prácticos con las propias biografías y experiencias". "...contextualizar críticamente la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo sus particularidades, así como contribuir con la interpretación y la comprensión de los fenómenos educativos en sus relaciones con los agentes sociales. También se trata de promover un marco conceptual dinámico que posibilite imaginar alternativas de acción."*(ANEP/CODICEN, 2008) [ap.2, p. 5] Por la bibliografía recomendada se aprecia una intención de mirada crítica a la cultura, ya que se manejan autores como Giroux y Apple (ANEP/CODICEN, 2008)[p. 6], pero no existe evidencia alguna a las culturas que habitaron América, ni siquiera una recomendación a las lecturas sobre los estudios culturales las tendencias decoloniales y/o poscoloniales. Estas no existen en los currículos de pedagogía (no

podemos inferir que tampoco existen en todo el currículo del núcleo común).

La cultura popular y la mirada occidental: colonialidad de los saberes pedagógicos: en el plan 86 se menciona la cultura en relación al rendimiento: *“Estudiar la incidencia de los factores socio - económicos y culturales en el trabajo escolar y en el rendimiento estudiantil”; “La realidad familiar y socio - cultural del alumno (como aporte y como límite al trabajo educativo)”*(ANEP/CODICEN, 1986)(p.2); se evidencia en este discurso una visión desde el punto de vista occidental, pues la bibliografía carece de referencias a la “Otredad pedagógica”. En el plan 97, la primera unidad toca el tema desde una visión sociológica occidental, de acuerdo a la temática y la bibliografía recomendada: *“... educación como proceso de socialización / individualización. Educación y Cultura. La educación como institución social; su evolución en diversos marcos socio/históricos. El respeto a la individualidad y libertad; necesidad de integración social (nacional, regional, mundial). Tensiones que se generan al respecto”*(ANEP/CODICEN, PEDAGOGÍA I, 1986) [p.7]. Es decir que, si partimos del punto mencionado en la categoría teórica 5.2.2 -la pedagogía colonial, decolonial y poscolonial- vemos la inexistencia de las culturas silenciadas, la inexistencia de los problemas de género, la inexistencia de otras visiones cosmológicas, podemos afirmar que el estudio de la realidad sociocultural del estudiante se analizará desde la colonialidad del saber (Mignolo W., 2000)

Respecto a los seminarios “Culturas adolescentes” y “Los adolescentes en el Uruguay contemporáneo” en segundo año, no especifica qué área de conocimiento se hace cargo de tales(ANEP/CODICEN, PEDAGOGIA, 1986) (35, 37,42) ni tiene bibliografía recomendada. En el plan 2008, sin embargo, en el primer eje temático de primer año se aborda la cultura: *“La educación como fenómeno cultural: las visiones del mundo, de la condición humana y de la sociedad”* (ANEP/CODICEN, PEDAGOGIA I, 2008) (ap2, p.4), además de tener una bibliografía muy abundante al respecto, las pedagogías silenciadas y las tendencias de

los estudios culturales, poscoloniales, y decoloniales, no existen ni siquiera como recomendación opcional. De todos modos el docente del plan tiene amplia libertad de elección en la temática y en la bibliografía y esto que parece ser algo muy positivo corre el riesgo de chocar con las tradiciones docentes ya institucionalizadas, y colonizadas, por la misma formación occidentalizada, (algo que parece ser circular: la misma currícula se repite generación tras generación) de la amplia mayoría de los docentes. Se observa así, el triple nudo de tensión: entre el currículo prescripto, la libertad de cátedra y el currículo en acción. Tensión por la cual además de etnocéntricos los planes no contemplan la debida contextualización cultural del currículo, en cuanto a la desatención de los diferentes contextos en que los estudiantes trabajarán.

Por ejemplo, en los centros de formación docente del interior, conviven diferentes modelos culturales que pertenecen a distintos departamentos cuyos contextos son completamente diferentes, eso se ignora en los currículos, pues son estos, los mismos para todo el país, por cuanto se tiende a homogeneizar y unificar la formación docente. A raíz de esto, se determina una forma específica de etnocentrismo vinculado a los centros de poder político y educativo montevideano. Esto es común a los tres planes; sólo basta mirar la bibliografía recomendada en los tres, pero más que nada en los planes 96 con sus correspondientes modificaciones y el 2008, que pueden transmitirse en las prácticas, las tradiciones normalizadoras y academicistas que responden a la colonialidad del saber y del poder. Interesa triangular esta problemática con la categoría de las ausencias curriculares en materia de contextos, socioculturales, culturales y desde que visión de hombre-mundo se hace.

En materia de evaluación los planes 86 y 2008, comparten la misma prescripción: dos parciales de carácter eliminatorio, semestral y sumativo, no formativo ni de proceso, con diferentes libertades a los docentes: son obligatorios, pero uno de ellos puede ser domiciliario.

Es de carácter no formativo porque el primer parcial define si el estudiante va a examen, o queda libre (con menos de cinco) y se promedian a fin de año. Llama la atención la evaluación propuesta en el plan 2005 (CODICEN, 2005)[.5]: *“Se procura que el profesor logre acuerdos con los estudiantes en cuanto a los objetivos formativos y a la propuesta de evaluación que podrá orientarse a separar operativamente la evaluación formativa, continua (evaluación - comprensión) de la evaluación institucional pautada por la normativa vigente (certificación).(...) Se podrá implementar una evaluación continua y sistemática durante todo el curso estableciendo criterios que contemplan las reglamentaciones vigentes.”*¹⁷ Es notoria la contradicción del discurso en cuanto a la evaluación, en los tres planes.

En relación al primer y segundo objetivo específico “Analizar la invisibilidad de la otredad pedagógica en los diferentes planes y sus fundamentaciones” y “Analizar las concepciones teóricas acerca del currículo que atraviesan los diferentes planes y programas”, creemos que si bien el plan 2008 tiene un discurso de apertura y distanciamiento de los planes anteriores, no deja de presentar una colonialidad del saber, pues la invisibilidad de la “otredad pedagógica” se hace evidente por simplemente no estar, ni deja de ser norma pública (Fumagalli, 2015), y se hacen innegables la instrumentalidad y el tecnicismo desde la perspectiva pues la selección de contenidos obedecen también a una descontextualización del saber pedagógico, cuyos contenidos son además de caducos, pertenecientes a la formación pedagógica occidental. De acuerdo a Bordolli, es instrumental pues actúa como forma de dominación y hegemonía occidental (Bordoli, Eloisa, 2015); se transmite el estereotipo de profesor, blanco, occidental y cristiano, cuyos valores, conocimiento de la asignatura está avalado por el discurso –aún– de la ciencia moderna y occidental, lo que evidencia asi-

17. Las normas vigentes del plan 2005, comprendían que para exonerar se debía alcanzar la nota de promedio 9 y que con menos de 5 en el primer parcial, el estudiante perdía la materia. La norma para el plan 1986 y 2008 es igual.

mismo, una colonialidad de poder, ya que no evita, sino que acentúa la relación de poder-saber del docente, y de la institución occidentalizada, aun siendo ideado por docentes.

Respecto al tercer objetivo específico "Analizar las contradicciones en los discursos de fundamentación de dichos planes" la contradicción se presenta: a) en la evaluación, que se realiza conforme a la norma preestablecida desde el centro de decisión Montevideoano y occidentalizado y b) en la misma fundamentación de los planes con la bibliografía recomendada. Si bien en todos se pretende el perfil de egreso de un sujeto crítico, no se aclara qué es para los hacedores del plan, un sujeto crítico. El hecho de que exista en los planes bibliografía de Giroux, Apple, McLaren y Freire, no implica que se corresponda con el saber pedagógico que estos autores representan, al negar la existencia de otredades pedagógicas y culturales de las que surge su pensamiento. No se corresponde con las dimensiones de cada plan ni con su bibliografía, obligada y recomendada.

Por lo tanto, los dos objetivos generales: "Investigar las ausencias y permanencias temáticas y bibliográficas acerca de la cultura y el discurso moderno y poscolonial en los currículos de la materia pedagogía en el núcleo de Formación de profesores" e "Indagar la vigencia en el discurso de la colonialidad del ser/saber/poder que representan estas ausencias y permanencias temáticas en dichos planes", han sido cumplidos.

Conclusiones

En general, creemos que los objetivos están cumplidos y las preguntas iniciadoras están respondidas. Respecto a los planes y reformas curriculares estudiadas, claramente se prueba que están basados en una razón instrumental -moderna y occidental- demostrada en la falta de responsabilidad para hacer cambios curriculares profundos que impliquen la debida pluralidad epistémica latinoamericana y no

occidental. La inexistencia temática de "otras pedagogías" demuestra que los currícula están atravesados por una modernidad colonial que está emperrada en quedarse, pero que tampoco se la quiere dejar ir. Es evidente también la concepción del currículo como norma pública de carácter prescriptivo que, junto a la instrumentalidad de la razón que lo sostiene hacen que las fallas sistémicas tiendan a mantener en las prácticas el currículo prescriptivo y normativo primigenio. También aquí, se hacen evidentes las razones de índole política, pues los ejecutores y supervisores de los diferentes planes siguen siendo elegidos políticamente, con el agravante de dejar fuera a los verdaderos protagonistas: los estudiantes.

La falta de voz de los estudiantes de profesorado, para puntuar a sus profesores, o para tener poder de incidir en la elaboración del currículo, también es una falla consciente, y que pasa por lo político. El estudiante de los CeRPs desde el punto de vista etnocéntrico, montevideano, es un sujeto supuesto como carente, hasta para los mismos docentes, aclarando la concepción de la carencia como aquello que no se posee, que precisamente no es de conocimientos –cuestión inherente a ser estudiante- sino el hecho de no ser igual de montevideano y por ende de dar por hecho que no se poseen las herramientas básicas, por hablar distinto, por sentir distinto y por ser "del interior". Esa concepción y la impotencia de los estudiantes hacen que estos repitan en sus prácticas y después del egreso la misma cultura endogámica de la que salen. Esto lleva a una espiral que termina en una baja autoestima y una baja valoración de su propio saber.

El silencio respecto a la otredad cultural se hace muy evidente, pero es grave en la medida de que en Uruguay persiste la idea de que somos los más occidentalizados de "América del Sur", pues nuestros ancestros criollos nos quitaron la posibilidad de ser más americanos.

La modernidad penetró en el imaginario uruguayo, y vino para quedarse. La escuela vareliana se ocupó de la normalización de las costumbres; aliada a la sarmentina fustigó la otredad, hasta hacerla

desaparecer. La cultura afroamericana quedó silenciada y vemos hoy los trazos literarios de Fanon en la "minoría" de docentes y universitarios afrodescendientes en nuestro país.

Del análisis se desprende que desde el mismo sistema educativo, hay una ignorancia consciente que pasa por lo político, en lo que respecta a lo que los docentes de Pedagogía hacemos con el currículo prescripto en las clases. Esta ignorancia consiste en un dejar hacer de acuerdo a nuestra propia ética y profesionalidad; descansa en las faltas presupuestales para la formación continua, la investigación y la extensión, pues tanto en la Universidad como en ANEP, el acceso a los posgrados es sumamente restringido.

La falta de concursos para acceder a la docencia de Formación Docentees una falla política, muy consciente, ya que no se vislumbra -desde la vuelta a la democracia- un compromiso serio por parte del sistema educativo y por ende del sistema político, de organización de concursos para el acceso a la docencia terciaria.

Esto implica que muchos docentes que están efectivos en sus cargos, se atengan a las contradictorias normas expuestas en los currícula, ya sea en la evaluación o en los contenidos; o a falta de un planteo serio de capacitación, sigan repitiendo los saberes, y -lo que es peor- trasmitiéndolos sin cuestionar. Queda así la formación pedagógica de nuevos docentes, en manos de la conciencia ética del profesional que toque.

En cuanto a los docentes que no son efectivos, los interinatos los dejan en una situación de precariedad laboral que afecta a su desempeño, y por ende a la formación pedagógica de los futuros docentes. Queda así demostrado que la falta de planificación de los concursos, y la forma en que los docentes toman los cargos es de responsabilidad política.

El hecho político de "dar" cargos de importancia clave -como lo es un cargo en el máximo poder de decisión sobre toda la educación de un país- por cuota política y no por aptitudes y capacidades de

gestión ha hecho que el sistema educativo venga sin cambios profundos que responden más a la endogamia y su rutinaria disputa por los cargos que a la discusión profunda y necesaria, sobre los currícula y la organización de los saberes de la futura Universidad de Educación. Cada cambio de gobierno ha tenido el correlativo cambio –o promesa– en educación. Pero ninguno ha cambiado en profundidad lo curricular. Quiere decir que al respecto nos mantenemos en una especie de nebulosa moderna y posmoderna, crítica y acrítica –aunque sumamente occidental– en una mezcla de contenidos sin sentido.

América Latina está construida desde y en la amalgama aunque el uruguayo medio y muchos docentes lo ignoren a conciencia. Todavía persiste en los discursos escolares y desde donde se tejen y fracturan los conocimientos para ser aprendidos, ese “nosotros” y esos “otros” silenciados. Sin embargo se hace más evidente que tenemos un proyecto que es diferente a lo que la modernidad/colonialidad urdió para nosotros. Ese proyecto ha de hacerse sobre la base de la pluri-epistemología, la amalgama cultural a la que todos pertenecemos. Amalgama y síntesis de culturas, “etnias” biodiversas, que conservadas o destruidas en el presente, habitan y coexisten con nosotros, en todos los latinoamericanos. Deberíamos y podríamos ser diferentes al resto del mundo, como todos dondequiera que estén, enriquecidos y orgullosos de ser lo que somos: amalgama.

Tenemos un camino marcado, lleno de fracturas y olvidos, lleno de cicatrices de heridas hechas por la devastadora modernidad, que habló y habla con palabras de futuro, y a la vez nos ha matizado y sigue haciéndolo en lo más profundo de la conciencia, pues somos también sus hijos. Modernidad que como Jano, ha destruido, arrasado y sometido a nuestros ancestros, y a la vez ha hecho posible nuestro presente, que aletargado no termina de despertar. Somos diversos, construida nuestra piel, de pedazos que van quedando en el A.D.N.¹⁸ de cada cual. Somos diversos, e iguales, construidos culturalmente,

18. Entiéndase la metáfora.

de trozos inexactos, lejanos y cercanos, de orígenes ya fenecidos, y otros más jóvenes de los que nos quedan los espejos rotos donde mirarnos. En este presente lleno de sorprendentes despertares, y vacío de sentidos conocidos hablamos de posmodernidad, como si alguna vez hubiéramos elegido nuestro destino moderno, como si alguna vez hubiéramos sido conscientes del exterminio que hizo posible lo que hoy somos.

Bibliografía

- ANEP/CODICEN. (1986). *PEDAGOGIA*. Montevideo: ANEP.
- ANEP/CODICEN. (1986). *PEDAGOGÍA I*. MONTEVIDEO: ANEP.
- ANEP/CODICEN. (2008). *PEDAGOGIA I*. Montevideo: ANEP.
- ANEP/CODICEN. (2008). *PEDAGOGIA II*. Montevideo: Anep.
- Ayuste, A. (1997). Pedagogía crítica y modernidad. *Cuadernos de pedagogia* 256(256), 80-85.
- Benítez, S. (2016). *La disciplina "Pedagogía" en formación docente: continuidades discursivas en los planes post-dictadura*. Montevideo: FLACSO - Uruguay.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bordoli, Eloisa. (23 de noviembre de 2015). <http://virtual.flacso.edu.uy/>. Obtenido de FLACSO URUGUAY - diploma superior en curriculum y prácticas escolares en contexto: <http://virtual.flacso.edu.uy/>
- CODICEN, A. (2005). *Documentos de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente Centros Regionales de Profesores: Diseño Curricular 2005: Programas 1-4 año*. Montevideo: ANEP.
- CODICEN, A. d. (2003). *Teoría de la educación*. Montevideo: ANEP.
- CODICEN, A. N. (2005). *Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente Diseño Curricular Centros Regionales de Profesores 2005. Documento no publicado, 85 pp*. Montevideo: ANEP.

- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana; Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Fanon, F. (1952/1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Fumagalli, L. (2015). <http://virtual.flacso.edu.uy/course/view.php?id=15>. Obtenido de FLACSO URUGUAY: <http://virtual.flacso.edu.uy/mod/book/view.php?id=775>
- Giroux, H. (2004). Resistencia y teoría crítica. En H. Giroux, & s. d. siglo xxi editores (Ed.), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (A. T. MÉNDEZ, Trad., sexta ed., págs. 290 - 300). Mexico dc, Mexico: Siglo XXI editores .
- Gramsci, A. (1929/1975). *Quaderni del carcere a cura di Valentino Gerratana*. Torino: Biblos.
- Grosfoguel, R. (16 de octubre de 2014). *De la crítica poscolonial a la crítica descolonial: similitudes y diferencias entre las dos perspectivas*". Accesado en https://www.youtube.com/watch?v=IplfyoLE_ek&t=3582s: https://www.youtube.com/watch?v=IplfyoLE_ek&t=3582s
- Habermas, J. (1989). Modernidad, un proyecto incompleto. En Nicolás Casullo (compilador), *El debate modernidad posmodernidad* (págs. 137 - 138). Buenos Aires: Puntosur Editores.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E., Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 4-23). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. c. Lander, *La colonialidad del saber Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.*, (págs. 55-85). Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2002). *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

- Mignolo, W. (2002). Historias locales/diseños globales . En W. Mignolo, *Un paradigma otro: colonialidad global pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico*. (2da ed., págs. 19-60). Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (18 de 10 de 2004). *Cholonautas Comunidad Académica Virtual de Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://www.cholonautas.edu.pe>
- Mignolo, W. (2008). La opción des-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. En E. H. (Eds.), *Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto des-colonial*. : (págs. 191-192). Madrid: Trama Editorial.
- Quijano, A. (1 de 11 de 2016). [decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf](http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf). Obtenido de Grupo Decolonial de Traducción: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>
- Said, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: al Quibla.
- Sidicaro, R. (2009). LA sociología según Pierre Bourdieu, prólogo. En P. y Bourdieu, *Los Herederos, los estudiantes y la cultura* (pág. XXI). Buenos Aires: siglo XXI editores.
- Vátimo, G. (1994). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2013). WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. (Vol. 1)*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Wynter, S. (1 de 11 de 2016). *Stanford University Power/Trouth/Freedom. Towards the Human. After Man.Its Overrepresentation-An Argument*. Obtenido de Brown University: <https://www.brown.edu/academics/.../ Sylvia%20Winter.pdf>
- ZonaErógena. (1994). *educ.ar*. Obtenido de Lyotard, Badiou y Morin. Pensadores del Fin de Siglo: La Filosofía. Desde Dónde y Hacia Dónde Va.: <http://www.mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Lyotard/Lyotard,%20Badiou,%20Morin%20-%20Pensadores%20del%20fin%20de%20siglo%20la%20filosof%C3%ADa,%20desde%20d%C3%B3nde%20y%20hacia%20donde%20va.pdf>

Una aproximación a la temporalidad en la enseñanza de la Sociología desde la perspectiva de los practicantes

Gabriela Martínez Leiranes¹

*Todo lo hemos tomado del otro lado.
Pero el otro lado no nos da nada sin inclinarnos,
por mil desviaciones, en su dirección; (...).
Tomar es también, en múltiples planos, ser tomado.*

Frantz Fanon.

Resumen

La modernidad europea ha construido una idea de tiempo vinculado a: lo racional, lineal, secuencial, de fases y progresivo. La noción de "tiempo pedagógico" ha sido consonante con esta posición, configurándose como permanencia –"el estar"- en la institución educativa. Este concepto de "tiempo" es interpelado por las posturas decoloniales que incorporan la idea de temporalidad como discurso contextual y atravesado por la dimensión subjetiva. La reflexión de los practicantes del Profesorado de Sociología del CFE sobre su relación con el "tiempo" de la enseñanza, se acerca a este abordaje desde la temporalidad, reflexión que no está exenta de contradicciones y temores.

Palabras clave: tiempo pedagógico, temporalidad en la enseñanza, modernidad europea.

1. Profesora de Sociología en los Centros Regionales del Sur y Este.

Introducción

El "tiempo", definido como "pedagógico", ha generado argumentos permanentes entre diversos sujetos sociales (individuales o colectivos): docentes, técnicos, académicos, así como múltiples integrantes del gobierno² y la prensa. En los "momentos" más conflictivos en la enseñanza, algunos de estos sujetos han puesto de relevancia la pérdida de "días" de clase y entonces, el quiebre en la continuidad de los aprendizajes. Esos "días", se transforman en tiempo cronológico de permanencia en la institución educativa. Los sujetos con voz³ en el espacio público interpelan fuertemente la conformación y el funcionamiento del sistema educativo actual, pero si en sus discursos caracterizan de "pedagógico" al "tiempo", esas críticas adquieren mayor legitimidad.

Parecería que no es importante quién es el productor del discurso: si el "tiempo" está asociado a lo "pedagógico" adquiere una relevancia fundamental. Aunque nadie sepa con exactitud qué significa "tiempo pedagógico"⁴ y en la simplificación, al interlocutor le quede la idea que es "estar" en la escuela.

La preocupación de quienes gobiernan la enseñanza y de quienes integran los partidos con representación parlamentaria es la cantidad de "días" de clase que conforman el "año lectivo", a los que hay que

2. Para este trabajo referimos a gobernantes no solamente a los integrantes del Poder Ejecutivo, sino también a quienes tienen representación parlamentaria.

3. Gayatri Spivak, una de las fundadoras del Grupo de Estudios Subalternos de la India, en su libro *¿Puede el Subalterno hablar?* (2003), sostiene -desde la conceptualización de Gramsci- que el subalterno no tiene voz, si bien posee la capacidad física del habla, las relaciones de dominación inhabilitan la posibilidad de ser sujetos productores de discurso y diálogo (esta capacidad se deposita en el varón, blanco y europeo).

4. El sociólogo uruguayo de Armas (2010) cita la definición de "tiempo pedagógico" del Consejo De Educación Inicial y Primaria en el proyecto de Presupuesto 2010-2015: "Cabe conceptualizar el tiempo pedagógico como: la optimización del tiempo que los niños permanecen en la escuela para acceder universalmente a los saberes y democratizar el conocimiento. (...) no es un tiempo simple o mera permanencia dentro de una institución de enseñanza" (p.78). Sin embargo en su trabajo ese "acceso y democratización" solo es "medido" en horas de permanencia y años de escolarización, en definitiva en tiempo "de estar" en la escuela.

llegar como mandato constitutivo de una fórmula que debe cumplirse. Esa ecuación que vincula la permanencia en la escuela y los logros de aprendizaje parecen evidenciar una conexión directa, simplificando cualquier relación pedagógica: más "cantidad" de días igual más "cantidad" de aprendizajes. No se busca con esto caer en las mismas simplificaciones, desconociendo la relación necesaria entre "tiempo" y aprendizaje, sino que es válido admitir que esta relación no es lineal ni indefectible. "La Lógica temporal deja ya traslucir su sospecha de que sus mediciones estrictamente cronológicas no alcanzan a captar la complejidad de los sistemas vivos, en los que también se mueven otros tipos de temporalización" (Assmann, 2002, p. 195).

Si bien este trabajo no pretende, en ningún modo entrar en el aspecto pedagógico del "tiempo", es un insumo fundamental a los efectos de analizar la temporalidad en la clase desde los estudiantes que hacen la práctica en Didáctica II del profesorado de Sociología. Pensar la enseñanza sin la pedagogía es un esquema difícil de asumir. Nos centraremos en ese "tiempo" que no calificaremos como "pedagógico" sino como **temporalidad de enseñanza**, dejando de lado, con interés analítico, al sujeto que, al parecer, sería quien aprende.

El liceo y el tiempo

La estructura de la institución liceal mantiene una dinámica similar a la de una fábrica (y el disciplinamiento que conlleva): las horas distribuidas en turnos, con estricto ingreso y salida; dividida en secciones o niveles; timbres que indican el tiempo de entrada y de finalización del trabajo o de la recreación-consumo-reposición (recreos, compra de alimentos, descanso).

Esa estructura deja entrever una conformación organizativa que no puede ser modificada fácilmente, inflexible e incapaz de asumir otra morfología, sin embargo esta observación se enmarca dentro de lo que podríamos llamar falacia de rigidez. Es que solo si se parte de

la base que la estructura es un armazón, donde no entran en juego las subjetividades, las voluntades, las conciencias, es posible afirmar que las instituciones no cambian o que reproducen mecánicamente aquello que se le asigna desde la propia institucionalidad. En este sentido Castoriadis sostiene que las instituciones se entrelazan desde su ontología con las significaciones imaginarias, de hecho, la institución se conforma por una "red de simbólica", que en relación dialéctica articula lo instituido con lo instituyente:

hay lo social instituido, pero éste supone siempre lo social instituyente. «En tiempos, normales», lo social se manifiesta en la institución, pero esta manifestación es a la vez verdadera y de algún modo falaz -como lo muestran los momentos en los que lo social instituyente irrumpe y se pone al trabajo con las manos desnudas, los momentos de revolución. (2003, p. 192)

Los discursos públicos (que la academia ha potenciado) que proclaman la necesidad de la permanencia en la institución educativa, están fuertemente ligados a la modernidad europea y a su concepción de tiempo, asociada a la productividad, a los resultados (¿de aprendizajes?) de acuerdo a pruebas estandarizadas -ejemplo PISA- o a las estadísticas finales de repetición, dejando de lado otros abordajes y posibilidades a tener en cuenta a la hora de analizar la educación.

La modernidad europea construye una forma de pensamiento teñida por una racionalidad que establece una lógica de temporalidad. La visión de tiempo lineal, se desprende de la construcción teórica que hace el positivismo sociológico, ligada a la idea de progreso y a los procesos de fase, que mide el grado de desarrollo de una sociedad tomando como referencia a Europa. Esta concepción política del tiempo tiende a estandarizar y por tanto mensurar por etapas en función de ese progreso racional e ineludible. Este abordaje se traslada a los análisis de "el tiempo pedagógico" y sus no logros. Reduce y anula al otro, al docente y los estudiantes como otros, que entrelazan subje-

tividades de difícil medición, estandarización y que ponen en juego otros “tiempos”, otras dinámicas y conflictos.

Problema

En entrevistas anteriores y posteriores a las observaciones de clase, los practicantes plantean como preocupación –en términos de “temor”- su relación con el “tiempo”: “tengo/tenía miedo que no me dé el tiempo”; “tengo/tenía miedo que me sobrara tiempo”. Esta lógica de pensamiento se da sistemáticamente en las diversas generaciones de estudiantes de profesorado. Las observaciones, eventualmente, confirman esos temores en los ritmos del discurso disciplinar y en la relación con el otro aprendiente.

Ese discurso inicial o posterior a la clase, deja entrever las concepciones subyacentes sobre el “tiempo” de aula que estructuran su proyecto de clase, y que no se alejan de la concepción europea moderna cronológica, en fases preestablecidas.

La limitación institucional (45-90 minutos) obliga a un “deber ser” acotado a esos tiempos fabriles proyectando a la enseñanza esa misma lógica de etapas y productividad.

Sin embargo, en el diálogo de grupos de discusión entre practicantes de Didáctica 2, estos pareceres atravesados por los temores sobre el tiempo y estas estructuras rígidas institucionales, no admiten definiciones acotadas, sino que asumen otras dimensiones, con complejidades propias.

Marco conceptual

La discusión con el “tiempo” definido desde la modernidad europea y europeizante

Para el análisis se tomará como base teórica la discusión sobre el “tiempo” de dos de los representantes de las teorías decoloniales⁵, cuyos aportes reflexionan sobre la idea cronológica y progresiva del tiempo impuestos desde la modernidad europea.

Dipesh Chakrabarty⁶ integrante del grupo de Estudios Subalternos de la India, sostiene –en una actitud crítica a Marx pero desde Marx– que la modernidad europea asocia la historicidad al desarrollo etapista, a las fases ineludibles de toda sociedad. Este autor, retomando la fenomenología de Heidegger, incorpora al análisis la idea de temporalidad.

En su trabajo *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica* (2008), Chakrabarty, reflexiona en torno a la pretensión de universalidad de la modernidad europea⁷ y de las ideas fundamentales que conforman esa modernidad, para ello profundiza el debate tomando como marco conceptual la teoría de Marx y el (los) marxismo(s). “‘Provincializar’ Europa es, precisamente descubrir cómo y en qué sentido las ideas europeas que pretendían ser universales, al mismo tiempo, habían surgido de tradiciones intelectuales e históricas muy particulares, y por esa condición no podían aspirar a ninguna validez universal. “¿Puede el pensamiento trascender su lugar de origen?” (2008, p.20). Si bien el autor reconoce el aporte del pensamiento eu-

5. El argentino, Walter D. Mignolo, reconoce un giro epistemológico decolonial, que tiene como objeto desprender al pensamiento de “la tiranía del marco categorial de la modernidad”, de las dicotomías binarias que entre otras cuestiones enfrentan al ser humano con la naturaleza.

6. Historiador indio que en la actualidad, al igual que muchos teóricos poscoloniales, es parte de la diáspora que se instala y produce en las universidades estadounidenses.

7. A pesar de la crítica al universalismo eurocéntrico, Chakrabarty entiende que esa pretensión permitió tomar conciencia de la imposición y lo injusto de la colonización: los derechos son universales para los europeos pero restringidos para los pueblos colonizados.

ropeo, entiende que este nunca se cuestionó su condición particular ni su verdad universalizadora y universalizante. La “provincialización” de Europa implica reconocer que cuando el colonizador llega a las colonias e impone su cultura moderna, no lo hace sobre la nada, sino sobre formaciones y configuraciones sociales ya existentes que son el marco referencial y subjetivo desde donde se interpretan los mandatos que se pretenden imponer. El marxismo subestimó la interpretación local, los procesos de desarrollo de las colonias y el campesinado (al que ubicaba en estado premoderno, con escaso desarrollo político, atravesado por lo no racional, por el pensamiento mágico).

En el mismo sentido, Silvia Rivera Cusicanqui⁸, socióloga aymara, critica la temporalidad desde la cronología moderna del progreso, entiende que esa fórmula se aplica dependiendo quién es el interlocutor. Especialmente desde los marxismos románticos que cuestionan el influjo de la modernidad colonial europea, exigiéndoles a los pueblos “originarios” el mantenimiento estanco de prácticas precoloniales. E s como si después de más de 500 años de invasión física y cultural, no hubiera pasado nada, ni el mestizaje ni la dominación hubieran hecho su trabajo:

(...) la noción de ‘origen’ nos remite a un pasado que se imagina quieto, estático y arcaico (...) Al hablar de pueblos situados en el ‘origen’ se niega la coetaneidad y se los excluye de las lides de la modernidad (...) se los convierte en minorías, encasilladas en estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 59)

La resistencia de otros (colonizados) -a través del discurso multicultural- a los cambios en los pueblos “originarios”, mantiene una tensión teórica en el marxismo: valorar negativamente el *atraso* político en la toma de conciencia para la liberación –estamentos prepolí-

8. Rivera Cusicanqui (2010) produce su teoría reconociéndose con una identidad que se construye desde un “doble origen”: aymara y europeo, entonces “chhixi”.

ticos- pero una necesidad de *permanecerestáticos* exigiendo el mantenimiento de la organización previa a la conquista. En este sentido la temporalidad se presenta con un juego conflictivo entre la secuenciación etapista superadora y la promoción en ocasiones reaccionaria.

Chakrabarty entiende que los movimientos campesinos no son prepolíticos, sino que son "contemporáneo(s) real moderno del colonialismo" (2008, p.41). Reflexiona, así sobre la naturaleza del "tiempo histórico", si lo que vendrá es un futuro "justo" ¿es un "justo" universal? Si lo es, la idea del "tiempo" estaría caracterizada por la unicidad, lo homogéneo y lo secular, es decir el tiempo moderno europeo, desconociendo la contemporaneidad y entonces la coexistencia de diversos tiempos, no necesariamente estatales y ni laicos.

Rivera Cusicanqui analiza la idea de tiempo reconociendo que hay una modernidad indígena que interpela las interpretaciones posmodernas del tiempo: "no hay 'post' ni 'pre' en una visión de la historia que no es lineal ni teleológica, que se mueve en ciclos y espirales, que marca un rumbo sin dejar de retornar al mismo tiempo" (2010, p. 54-55).

A los efectos del análisis, Chakrabarty, distingue dos tipos de Historias. La Historia 1, definida por el pensamiento universalista, generalizador del modo de producción capitalista, la que "crea el espacio abstracto"; "la historia universal del capital", por su parte la Historia 2 que se enfrenta a la Historia 1, está conformada por las subjetividades y las interpretaciones locales de las imposiciones coloniales, "los horizontes heterotemporales" (Chakrabarty, 2008), es decir las contemporaneidades que se vinculan con el capital pero que lo discuten, lo interrumpen en su búsqueda de homogeneidad y se oponen a él: "La Historia 2 sugiere que hasta en el espacio abstracto y abstrayente de la fábrica que el capital crea, se darán modos de ser humano que no se presten a la lógica reproducción del capital." (Chakravarty, 2008, p. 105).

La temporalidad entonces, es una categoría que discute con la idea moderna de tiempo. Este último refiere al número, al instrumento mecánico de medición, lo cuantificable; la temporalidad, en cambio es un dispositivo discursivo, articulado desde lo cualitativo, las relaciones sociales y la complejidad que las identifica, permite reconocer contemporaneidades diversas (simultáneamente entablar discursos diferentes a tiempos diferentes)⁹ en una realidad objetiva.

El "tiempo" definido en términos de temporalidad, en Chakrabarty al igual que Rivera Cusicanqui, rompe con la idea abstracta de la cronología y el devenir indefectible de las fases de progreso moderno eurocéntrico. Ambos discuten la imposición de la linealidad conceptual de la historia y la negación del de los pueblos colonizados quitándoles reconocimiento identitario, así como la voluntad de decidir. Chakrabarty considera que las subjetividades construyen una Historia alternativa que interpela al capital a partir de su interpretación y construcción de sentido histórico. Podríamos afirmar que le da voz al subalterno, a lo local. Esa voz en Rivera Cusicanqui la tienen las comunidades sometidas y colonizadas, desde el mestizaje, construyendo su propia modernidad, desde el bilingüismo como práctica descolonizadora, que permita producir el conocimiento del "nosotros".

Si bien ambos teóricos producen desde su condición identitaria, en especial étnica, coinciden en reconocer que es posible encontrar temporalidades diferenciales en las instituciones modernas –¿mestizadas?– como por ejemplo las instituciones educativas y sus dinámicas relacionales.

Podríamos reconocer tensiones entre los tiempos definidos desde lo objetivable y aquellos que surgen de la construcción de los sujetos que interpretan lo complejo de relaciones sociales que allí se articulan. Relaciones que expresan sentidos subjetivos y construcciones de

9. En el salón de clase coexisten una multiplicidad de subjetividades que interpretan (o no) el discurso docente, a veces lo asumen, a veces lo cuestionan, a veces lo difieren; pero también ese discurso docente en ocasiones, es contradictorio, lineal o cambiante.

temporalidades, atravesadas por el conocimiento, su transmisión, su construcción e interpretación.

La temporalidad desde la enseñanza

Como se ha expresado, en los debates sobre la enseñanza, los sujetos políticos han incorporado el tiempo de forma implícita o explícita, sin poder encontrar acuerdos.

Sin embargo, desde la misma línea reflexiva que se ha expuesto hasta el momento, Rodríguez¹⁰ sostiene que:

En la modernidad el tiempo es un marco en el cual ordenar, analizar y explicar los hechos. La certeza, el control y el orden que la modernidad impuso a la naturaleza traspasó la creación del conocimiento para racionalizar técnicamente nuestras acciones en el trabajo, en la escuela, y en nuestros actos más cotidianos. Es el tiempo objetivo Cronos, tiempo como ordenación y determinación. (2009, p. 2)

Rodríguez (2009) a partir del aprendizaje, distingue dos tipos de tiempos escolares: uno que es objetivo (el Cronos) "estático, externo y reversible", "estructurado", relacionado con lo disciplinamiento; y otro subjetivo: "personal, flexible", adaptado a los estudiantes. Según entiende la autora la modernidad se ha centrado en el primero y ha olvidado al segundo, al de los procesos. Si bien, en su planteo subyace una conexión relativamente directa entre la enseñanza y el aprendizaje, pone en cuestión la permanencia en término de Cronos, de tiempo lineal, de los estudiantes en la institución, como sinónimo de aprendizaje¹¹.

10. Doctora en pedagogía de la Universidad de Málaga.

11. "Curiosamente, las últimas investigaciones llevadas a cabo en nuestro país (Gimeno, 2008) concluyen que, el número de horas de clase no está relacionado con los rendimientos de alumnos y alumnas. Finlandia, que es uno de los países que encabezan el ranking en resultados de aprendizajes básicos (según el informe PISA que compara a los países de la OCDE), es el país en el que los alumnos tienen menos horas de clase entre los siete y catorce años" (Rodríguez, 2009, p.3).

La modernidad europea ha universalizado: "el predominio del tiempo "contado" (tiempo cronológico) sobre el tiempo vivido (kai-rós) se ha ido implantando lentamente, (...) y se ha convertido en un aspecto fundamental de la racionalidad científica y de la organización social en la Modernidad." (Assmann, 2002, p.197)

Sin embargo, suponer que el tiempo se reduce a lo subjetivo, parcializa la posibilidad de temporalizar. En la dinámica de aula de la enseñanza de la Sociología, las tensiones no se singularizan sino que crean y recrean intereses colectivos, emergentes y urgentes: desigualdad, pobreza, género, Uruguay, entre múltiples objetos problematizados. Por tanto, la reflexión sociológica carece de esa visión rígida, cronológica, moderna del "tiempo", pero también discute sobre el "tiempo" reducido al sujeto, despegado de la estructura y a la contextualidad histórica. Ambos aspectos dialogan en la temporalidad del discurso sociológico del aula. Desde esa lógica, Rodríguez afirma: "cuando el mundo sólo es accesible a la experiencia inmediata no hay recuperación de la memoria, ni proyección, el mundo de lo concreto y lo local determinan los intereses personales y no hay proyección que trascienda a intereses colectivos o sociales en una redefinición de la cultura" (2009, p.10).

Metodología

Ha optado por metodología de corte cualitativo, en el entendido que habilita al acercamiento más acabado a los discursos de temporalidad en la enseñanza de la Sociología. Entre otras cosas posibilita entrelazar los sentidos que le otorgan los practicantes a sus prácticas, entonces, analizar la temporalidad desde las perspectivas subjetivas en el contexto de desarrollo.

El universo de análisis lo constituye el grupo de estudiantes que cursa Didáctica 2, el Tercer año del Profesorado de Sociología del Centro Regional de Profesores (CeRP) del Sur (Atlántida- Canelones) del

Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, en el año 2016. Las edades van de los 25 a los 38 años y las dos terceras partes son hombres –al contrario de la edad, esta proporción no refleja la generalidad de formación docente–.

Se ha triangulado la información que surge de diferentes técnicas de relevamiento: observación participante y grupo de discusión.

La primera de ellas, la observación participante semi estructurada, se realizó durante el año de práctica 2016. La observación es parte de las obligaciones reglamentarias del docente de Didáctica¹², sin embargo, la denominación que tradicionalmente se utiliza ha desdibujado¹³ el sentido del análisis que las caracteriza, desconociendo la incorporación de categorías didácticas y pedagógicas a la interpretación de la práctica docente. Estas observaciones si bien constituyen una herramienta para el análisis, tienen la particularidad de estar atravesadas por la evaluación de los estudiantes de profesorado, por ello los condicionamientos de la enseñanza son diversos, entre ellos la calificación que habilita la aprobación del curso de Didáctica. Por esta razón los temores y las ansiedades están presentes, especialmente antes y en los primeros minutos de iniciada la clase, por la expectativa de “perfección” que han ideado en su planificación.

La observación se desarrolla en un escenario que incorpora al observador con incomodidad y con cierta artificialidad, es que los estudiantes liceales reconocen al observador como evaluador, por ello las actitudes e intervenciones son controladas y solidarias con el practicante, pero luego de iniciada la clase, la “intrusa”-observadora va desapareciendo en el diálogo entre los protagonistas.

12. El Reglamento del Sistema Único de Formación Docente establece en relación a la asignatura de Didáctica 1 y 2, que el docente “(...) deberá visitar al practicante como mínimo tres veces durante el curso de su práctica anual” (art. 50, nral 3) y para Didáctica 3 “(...) deberá visitar al practicante como mínimo cinco veces durante el curso de su práctica anual” (art. 51, nral 2).

13. Tradicionalmente se le ha nombrado como “visitas”, término que le quita carácter riguroso a las observaciones, reduciéndolas a instancias inspectivas, partiendo de un saber único y desde una didáctica instrumental cuyo objetivo es lo que se “debe hacer”.

En la Didáctica el tipo de observación se caracteriza por ser participante, en tanto que involucra como protagonista marginal, pero presencial a quienes tienen a cargo este curso teórico en la institución formadora. En esta opción metodológica reconoce a quien observa como participante y:

faculta al investigador a participar en las actividades grupales como es deseado, si bien el rol principal del investigador en esta postura es recoger datos, y el grupo estudiado es consciente de las actividades de observación del investigador. En esta postura, el investigador es un observador que no es un miembro del grupo, y que está interesado en participar como un medio para ejecutar una mejor observación y, de aquí, generar un entendimiento más completo de las actividades grupales. (Kawulich, 2005, p.10)

Otra de las técnicas es la conformación de grupos de discusión entre los estudiantes de Didáctica 2 del CeRP del Sur. Se optó por esta herramienta metodológica debido a las potencialidades reflexivas que permite todo intercambio y la elaboración que habilita el poner en palabras y el decir en voz alta en un ámbito colectivo –el escaso número de integrantes facilita el intercambio–.

Como 'cualitativo' se designa otro modo de investigar el habla, (...) con juegos de lenguaje en que el investigado puede –y debe– elaborar respuestas y formularse preguntas. El control opera sobre un hablante que 'toma la palabra' para responder desde su propio discurso –atribuido y reconocido– o, metafóricamente, desde su 'punto de vista', 'de escucha' o posición 'de habla'. (Canales y Binimelis, 1994, p.109)

Si bien la conformación del grupo de discusión no fue la tradicional en esta técnica (personas que no se conocen entre sí seleccionada de acuerdo a determinados perfiles de investigación), la particularidad del objeto y el escaso número de estudiantes de la especialidad Socio-

logía, son algunas de las razones por las cuales se optó por el grupo ya existente en su integralidad.

El grupo de discusión se llevó a cabo en el mes de octubre de 2016, en el CeRP del Sur. Se les dio como disparador la consigna que buscaba reconocer la incidencia del tiempo en la clase de Sociología.

Practicantes y su construcción de temporalidad

En grupo de discusión los practicantes del Profesorado de Sociología que cursan Didáctica 2 en el CeRP del Sur, realizaron consideraciones sobre su prácticadocente desde la perspectiva del tiempo/temporalidad. Plantearon desde su experiencia aquello que les había generado mayores dificultades en relación a su práctica.

De este grupo se desprenden algunas afirmaciones que discuten con la idea de tiempo lineal, la reafirman y la vuelven a discutir, en una relación dialéctica de negaciones permanentes y afirmaciones coexistentes. En el análisis se mantendrán estas lógicas conflictivas y contradictorias de los discursos de los practicantes. Asimismo, se atenderá el decir y no el hacer.

Los estudiantes de profesorado reconocen un "tiempo", que denominan "antes", que podría definirse como la instancia previa al desarrollo de la práctica en sí, del contacto con los estudiantes. Este "antes" permite pensar la clase, "prepararla", de acuerdo a una secuencia conceptual. En general desde categorías más simples a niveles de abstracción creciente. Quiere decir que este "antes" se centra en la complejidad de los conceptos sociológicos y las teorías que los sustentan, en la búsqueda de material bibliográfico y en la organización del saber para ser enseñado: Practicante 1: *"Uno toma decisiones antes, y se centra sobre los contenidos, intenta tener el tema claro para trabajarlo de forma amplia, de alguna manera trabajar conceptos más simples a más complejos...saliendo si se quiere, del sentido común, de lo superficial..."*

La planificación (exigencia del curso teórico) y que conforma ese "antes", el pensar previo al encuentro con el otro, parece prescindir de esos otros: los estudiantes, en la medida que el practicante está con la preocupación de incorporar los conceptos que se ha planteado -o le han planteado sus profesores adscriptores¹⁴ o la prescripción programática- para que sean enseñados. Ese deseo de aprender, le hace olvidar a quién va dirigido su acción, en principio solo en ese "antes". La planificación se transforma en un insumo de secuenciación cronológica y estructurante de un discurso en el aula: el del docente.

¿Quién pone freno a la secuencialidad de esa planificación? El emergente y sus intereses: el estudiante con sus reflexiones, que quiebra toda organización lineal y continuidades que el "antes" ideó para la clase. Las intervenciones prejuiciosas o aquellas que reproducen el sentido común que discuten con el saber sociológico¹⁵ son entre otros, irrupciones de las continuidades.

Sin embargo, la dimensionalidad de las decisiones, no se agota en ese "antes", también se expresa en el "durante", en la dinámica misma del aula. La temporalidad de las decisiones no admite estancamientos etapistas, sino continuidades flexibles (aun en las rupturas que más adelante van a traer al diálogo): P2: *"La toma de decisiones es constante, no solo antes, sino en el desarrollo de la práctica"*

¿Cuáles son las decisiones que generan tensión con el tiempo cronológico que ha servido como herramienta para pensar "antes" su clase? Aquellas que se catalogan como emergentes, las no previstas e imposibles de prever por la condición contextual e intereses de quienes son parte de estos procesos, los estudiantes. Esos emergentes conforman un obstáculo espontáneo, dinámico que genera temores y ansiedad por "no poder resolver lo imprevisible". Entre ellos los comentarios prejuiciosos, discriminadores (sexistas, racistas, xenófobos,

14. Los profesores tutores, titulares del grupo donde realizan la práctica.

15. Aún aquella Sociología moderna descontextualizada de su producción, que también responde al desarrollismo que enuncia la modernidad europea.

homofóbicos, entre otros) que en ocasiones naturalizados por los practicantes no los logran visualizar en el diálogo actual, pero también caben en esta relación, las reflexiones profundas de los estudiantes liceales que desafían y desestructuran el discurso del "antes".

La preocupación por no atender estas cuestiones es permanente. La situación planteada en términos de dilema que pone, en ocasiones hasta en contradicción si relegar al tiempo conceptual en atender lo imprevisto, se transforma en un punto de inflexión en el momento de reconocer la temporalidad de la práctica de enseñanza: P1: *"...Pero ¿qué pasa si en ese momento salta un prejuicio que uno no tiene previsto? ...entonces, no vamos a decir bueno, de eso vamos a hablar después. Eso es una decisión que uno podría tomar. A mí me ha pasado que no lo he hecho. He continuado con el tema y después me ha costado volver a organizar la reflexión"*.

Al decir de los practicantes, entonces se plantea una disociación: conceptualización/reflexión; es decir entre la temporalidad conceptual y la temporalidad reflexiva. ¿Cómo se expresa esta disociación? Para los practicantes les resulta un obstáculo tratar de conciliar el manejo de la reflexión a través de las categorías sociológicas. Visualizan que las clases que planifican, al ser desde los conceptos, exponen, intentando la mayor rigurosidad: P1: *"... una clase donde queden claros los conceptos, es una ciencia (la Sociología) que tiene sus propios conceptos y que pretende entender, explicar o transformar la sociedad..."*. En ese sentido, expresa que su mayor dificultad cuando se propone enseñar la teoría sociológica (especialmente la clásica) se centra en lo conceptual, convirtiéndose en el protagonista de la clase, pero cuando cambia de estrategia de enseñanza al pretender clases centradas en la temporalidad reflexiva encuentra la dificultad de ser *"...muy laxa y flexible"* (P1), de escasa profundidad y rigurosidad. P3: *"A mí me pasó, era más conversación y me quedó flojo lo conceptual..."*

La pregunta que surge es ¿cómo se puede reflexionar sociológicamente sin categorías sociológicas? ¿Cómo separar el pensamien-

to sobre la realidad social desprendiéndolos de los conceptos que la explican? Si seguimos el planteo de sus respuestas, las dificultades no son de los estudiantes y sus emergentes, sino de ellos –los practicantes–, en transferir al otro las reflexiones como actos cognitivos complejos de saberes que están apropiándose en ocasiones, contemporáneamente a los estudiantes.

Si definimos la enseñanza solo en términos de transmisión, no admitiría posibilidades diversas de mediaciones, de subjetividades, ni de intereses, ni ideologías. Sin embargo, todos estos elementos configuran las decisiones metodológicas y epistemológicas que toman los practicantes sobre la enseñanza, aun sin ser explícitos estos elementos constituyen la práctica misma¹⁶. La linealidad temporal en la cual disocian: reflexión-conocimiento, es obstáculo en su práctica.

Ellos reconocen ese obstáculo –aunque aparezca con relativa generalidad- y lo atribuyen a su impronta personal y a la escasa experiencia. P3: *“Había planificado cinco cuestiones y me quedo en la primera, o arranco con la primera, atiendo los emergentes, quiero regresar y estoy de atrás para delante...”*. La temporalidad reflexiva¹⁷, que habilita la interpretación subjetiva de emergentes cognitivos, no necesariamente sigue un proceso de fases, ni linealidades rígidas. No se visualiza con claridad que la reflexión no necesariamente soluciona problemas, sino que los puede plantear, reconocer, discutir, enfrentar y analizar desde categorías sociológicas.

Reflexiones

Es posible reconocer temporalidades en la enseñanza que dialogan (en discusión) con la idea de “tiempo pedagógico”, en ocasiones

16. Partiendo de la idea de la enseñanza como acto político, y por tanto carente de neutralidad.

17. La asociaremos a la Historia 2 que define Chakrabarty, por su potencial para dar sentido o encontrar otros sentidos a la objetivación de las relaciones sociales. Esta temporalidad también responde a la “idea de ciclos y espirales” que reconoce Rivera Cusicanqui.

fuertemente asociado a la concepción de tiempo cronológico, progresivo y de fases que impuso la modernidad europea.

Los temores y ansiedades que genera el “tiempo” entre los practicantes en las instancias anteriores a la clase, guardan una tensión con las reflexiones que surgen del grupo de discusión donde discuten desde un “después” de la práctica, que mantiene una distancia con el objeto de su análisis. En un discurso inicial se parte de una perspectiva acotada de “tiempo”, reproduciendo una visión de “orden” necesario e ineludible de lo que hay que hacer en esos minutos que la institución educativa habilita para la enseñanza de la Sociología. Se podría afirmar entonces, que existe una contradicción entre el “antes”, pensado desde una concepción moderna de tiempo, con el “después” donde reflexionan desde la temporalidad.

Los practicantes del Profesorado de Sociología reconocen temporalidades diferentes, de acuerdo en qué pongan énfasis: la temporalidad conceptual –discurso disciplinar, asociado a la cronología, la rigurosidad sincrónica y progresiva- y una temporalidad reflexiva –discurso que se centra en actos cognitivos complejos de pensamiento que habilitan el debate y las construcciones subjetivas. Ambas temporalidades en ocasiones son disociadas y percibidas como opuestas. Se presentan en diferentes momentos, tanto en el “antes” como en el “durante” de la práctica de enseñanza, pero especialmente en este último. Si bien se reconoce una lógica de temporalidad que prevalece, también es posible reconocer contemporaneidades dentro del salón de clase: la del docente -practicante- y la de los estudiantes -no como cuerpo uniforme sino desde su “heterotemporalidad” (Chakrabarty, 2008)-, atravesada por los intereses, experiencias, lenguajes y pensamientos.

Estas contemporaneidades, que hacen y permiten la coexistencia de temporalidades en la enseñanza, parecen no encajar dentro de los discursos que reducen la enseñanza y el aprendizaje a la permanencia en la institución educativa. Las complejidades que revelan los estu-

diantes de profesorado de Sociología, sobre su práctica no admiten la linealidad de la medición cronológica, desde la continuidad de la sumatoria, por el contrario evidencian diversidad y conflictos permanente (con ellos mismos, con sus estudiantes y con la institución que se revela a la visiones que la denuncian como una organización estática)

Ellos, desde sus contradicciones visualizan conflictos entre lo que piensan que sucederá y lo que sucede, entrelazan expectativas con acción intencionada suponiendo un "tiempo" que es institucional –como ser la hora de clase, los días de clase, el año lectivo-. Esta temporalidad no se reconoce en los discursos de quienes tienen voz en los espacios público, porque no es traducible fácilmente a un número, a una cifra. ¿Cómo "miden" las pruebas estandarizadas esta complejidad que entrelaza la conformación subjetiva y la contextualidad de la temporalidad en la enseñanza?

La temporalidad y la contemporaneidad rompen con la visión rígida de institución educativa, discuten con la idea de "tiempo" que lo simplifica al "estar-permanecer". Entretejen subjetividades e intereses de quien participa de los diálogos, ansiedades y temores que surgen al enseñar.

La relevancia de estos conflictos en la temporalidad conforma, en ocasiones obstáculos que no pasan inadvertidos –en ocasiones por el dolor que provocan-, en la medida que son rememorados por los practicantes, una y otra vez como disparadores de reflexión epistemológica, no solo disciplinar sino desde la enseñanza: pensar el por qué, para qué, cómo, qué, cuándo y qué intereses están implícitos al enseñar la Sociología que enseñan.

Bibliografía referenciada

Assmann, H. (2002). *El tiempo pedagógico: Cronos y Kairos en la sociedad aprendiente. Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid. Narcea.

- Castoriadis, Cornelius (2003) *La institución imaginaria de la sociedad*. Argentina. Tus Quets Editores.
- Canales, M. y Binimelis, A. (1994) Grupos de discusión. Revista electrónica de Sociología. Universidad de Chile. N° 9. Chile. Disponible en <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27647/29314>
- Chakrabarty, D. (2008) *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona. TUS/QUETS Editores.
- De Armas, G. (2010) "La extensión del tiempo pedagógico en las escuelas públicas del Uruguay. Tendencias, situación actual y desafíos a futuro." En *Autonomía. Tiempo y espacio pedagógicos para la escuela del Siglo XXI. Documento II*. Diciembre de 2010. Uruguay. ANEP.
- Fanon, F. (2011) *Los condenados de la tierra*. Tafalla. Editorial Txalaparta s.l.
- Kawulich, B. (2005) "La observación participante como método de recolección de datos." En *ForumQualitativeSozialforschung*. Volumen 6, No. 2, Art. 43 Mayo 2005. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Mignolo, W. (2007) "Pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura." En Castro-Gómez, S. Grosfogel, R. (Editores) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Argentina. Tinta Limón ediciones.
- Rodríguez, C. (2009) "El sentido del tiempo en las prácticas escolares". En Revista Iberoamericana de Educación. N° 49/1. 25 de marzo de 2009. España. Edita OEI.
- Plan 2008. Sistema Único de Formación Docente. Normativa. Disponible en <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/plan-nacional-integrado-de-f-d-2008>
- Spivak, G. (2003) "¿Puede el subalterno hablar?". En Revista Colombiana de Antropología. Volumen 39. Enero- diciembre 2003. Colombia.

Los movimientos sociales dentro de la modernidad/colonialidad

Análisis sociológico

Ángel Javier Cordero Ramírez¹

Resumen

Es de destacar que un tema tan controversial como lo son los movimientos sociales dentro de la modernidad, colonialidad, da como resultado el surgimiento de nuevos actores políticos, sociales y culturales. Su especificidad como tales respecto de los partidos políticos, grupos de interés u Organizaciones No Gubernamentales ha sido objeto de controversias. No obstante, existe amplio consenso sobre la relevancia que tienen en aquéllos los rasgos de desafío, acción colectiva, conflicto, voluntad de cambio, organización duradera y repertorio de acciones principalmente no convencionales. Todas esas características facilitan la construcción de una identidad colectiva, siempre en proceso de renegociación, basada en la denuncia de alguna injusticia y tratando para ello de cambiar la agenda política y el "sentido común" dominante en, al menos, una esfera de la vida determinada. Este trabajo presenta un análisis de la evolución de los "nuevos" movimientos sociales y su crítica de la Modernidad, de los límites de la política institucional y del estado del bienestar y, después de los cambios durante la década de los 90 del pasado siglo, una interpretación del desarrollo de "novísimos" movimientos sociales globales en un contexto muy

1. Profesor de Sociología y Derecho, Director del Liceo N° 3 de Durazno.

diferente de “globalización” neoliberal y crisis del estado de bienestar (Jaime Pastor Verdú, 2006)

Palabras claves: Movimientos sociales / Modernidad/ Colonialidad / Latinoamérica.

Introducción

El presente artículo presenta un proyecto educativo que tiene como interés general brindar herramientas analíticas a los estudiantes de 5to año 3, del Liceo Miguel C. Rubino de la ciudad de Durazno, en la asignatura Sociología, en el mes de Setiembre 2016, como insumos para la reflexión sobre la temática de los movimientos sociales latinoamericanos y su vinculación con la modernidad/colonialidad.

De esta forma se presenta, por un lado, los objetivos del proyecto a trabajar con los alumnos, que en términos generales refiere a la construcción de una línea de tiempo con el fin de incorporar la reflexión sobre el tema. Por otro lado se presentan aquellas ideas centrales del análisis de los movimientos sociales latinoamericanos y su vinculación con el proceso de la modernidad/colonialidad en el continente. En este sentido, se presenta la teoría de la colonialidad del poder reconfigurada por la red latinoamericana de intelectuales-activistas que realizan el “Proyecto Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad”, influenciada por Aníbal Quijano y Walter Dignolo. Dicha propuesta teórica ha ganado fuerza en América Latina y se destaca por el estudio de las nuevas perspectivas críticas en lo académico y en el campo político de la acción colectiva. La experiencia que han tenido los alumnos sobre la temática, son las ideas previas sobre los movimientos sociales de otras disciplinas como son la Geografía, Historia, entre otras, que permiten que los alumnos puedan comprender efectivamente los movimientos sociales dentro de la modernidad/colonialidad.

Fundamentación

Se parte de la idea sustancial que para el estudio de los movimientos sociales latinoamericanos los alumnos logren reflexionar acerca del rol de los movimientos como actores críticos de la modernidad. En este sentido, resulta pertinente aportar herramientas teóricas que den cuenta del contexto de la acción colectiva contemporánea y su relación con la modernidad.

Es por ello que resulta importante tomar los planteos teóricos-políticos acerca del rol de los movimientos sociales como expresión de una acción colectiva y su análisis como espacios de reflexión en las ciencias sociales. Para si poder buscar comprender la sociedad en sus diferentes manifestaciones frente a un ejercicio y conceptualización de la ciudadanía que oscila entre la integración y la exclusión social (Rami Padilla-Octubre 2003).

Dichas reflexiones se encuentran en torno a la reconfiguración de las pedagogías críticas realizadas por el "Grupo Modernidad/Colonialidad" y particularmente por Aníbal Quijano y Walter Dignolo. De acuerdo al trabajo de Paula Ojeda Pizarro(2010) dicho escenario teórico-político ha permitido problematizar la temática de la construcción del conocimiento en la modernidad y proponer la (re)configuración "desde" Latinoamérica de "otro conocimiento", un "pensamiento post-colonial". Desde aquí se entiende que las pedagogías críticas deben incorporar nuevas perspectivas teóricas y prácticas "que contribuyan a renovar, recrear y cuestionar la "verdad" del propio pensamiento crítico." (Ojeda Pizarro, 2010: 149) Además se deben centrar en preocupaciones éticas, políticas y epistemológicas que tengan como norte un real cambio social.

Es fundamental que este tipo de grupo trace nuevas reflexiones acerca del rol de las ciencias sociales, para lograr advertir los procesos de las sociedades y atravesar transformaciones profundas. Se parte desde la colonialidad del poder y la geopolítica del conocimiento con

el fin de seguir el objetivo de colaborar en la construcción de pedagogías críticas desde “otro conocimiento” latinoamericano.

Objetivo general

Seleccionar, preparar y elaborar, material didáctico, que facilite el trabajo colaborativo, para comprender cómo se ha ido dando a través de la historia, los movimientos sociales dentro del campo de la modernidad en relación a la colonialidad.

Objetivos específicos

a) Problematizar cómo se construye en clase, una línea de tiempo, ubicando en la misma el desarrollo, de los movimientos sociales “latinoamericanos como actores críticos de la modernidad”.

b) Identificar las principales fortalezas y dificultades, con las que cuentan los alumnos para participar de la construcción de la línea.

c) Mostar cómo se integra a dicha línea, en términos de innovación, dichos movimientos sociales latinoamericanos.

Marco Teórico

Los movimientos sociales en la modernidad

En primer lugar se definen a los movimientos sociales como un grupo organizado que actúa de manera consiente para promover o resistirse al cambio mediante medidas de acción colectiva. Diana Kendall (2011).

Los mismos se desarrollaron en las sociedades industrializadas y no en las preindustriales por las características fundamentadas en las creencias y prácticas tradicionales.

En este sentido, la diversidad y la falta de consensos, distintivo de la sociedad industrial (modernidad), contribuyeron en la demanda de un cambio social y al posicionamiento de los movimientos sociales. Además, la nueva teoría de los movimientos sociales se centra en los

diversos tipos de acciones colectivas basadas, principalmente, en la política, la ideología y la cultura. No obstante, a su vez surgen otros movimientos novedosos con factores como la identidad, la raza, la clase social, el género, la sexualidad, entre otros.

En conclusión los movimientos sociales son producto histórico de la modernidad, naciendo como parte de un cambio social, político e intelectual radical.

Ello condujo a un número importante de personas a ver a la sociedad como una construcción social susceptible a la reconstrucción mediante el esfuerzo colectivo concertado. Como reflejo de la idea cultural, siempre han operado como laboratorios simbólicos en los que los participantes reflexivos, plantean cuestionamientos sobre el sentido, el propósito y el cambio. Diana Kendall (2011). A pesar de que la historia de los movimientos sociales comienza tradicionalmente a finales del siglo XIX, su auge en Latinoamérica ocurre en el siglo XX. De esta forma en la década de los ochenta se visualizan por ejemplo la devastación de una planta industrializadora denunciado por organizaciones ecologistas y la universalización de los derechos humanos, basado en primer lugar por movimientos feministas.

En este sentido, Juliana Florez-Floreza (2005) da cuenta cómo la crisis de la modernidad fue fundamental en la comprensión del contexto de la acción colectiva contemporánea. Además supuso un punto de inflexión. *"En la medida en que los movimientos re/crean nuevos mensajes y sistemas de acción, redefine simbólicamente, tanto los problemas como las posibles vías para afrontarlos, y no sólo muestran los límites de la lógica moderna, sino que además proponen alternativas a la misma, desplazando a los partidos políticos y al Estado, en su papel privilegiado en la orientación de la acción social."* (Flórez-Flóreza, 2005: 243).

Dicha autora retoma la teoría de Anthony Giddens(1990) para resaltar el rol de los movimientos respecto a la posible transformación de las dimensiones de la modernidad radicalizada "el capital ,el indus-

trialismo, el poder militar y la vigilancia” es por ello que además de analizar los movimientos obreros se debe agregar el estudio de los movimientos ecologistas, los pacifistas y los democráticos. En consecuencia el análisis de los movimientos es esencial para comprender la crisis de la modernidad.

En este sentido, estos autores entienden necesario observar el lugar que la literatura le da a los movimientos latinoamericanos tanto como cuestionadores de los límites de la modernidad y como creadores de alternativas. Para Flórez-Flórez, aquí juega un rol importante la revisión de la noción eurocéntrica de modernidad, donde el Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad realiza nuevas interpretaciones que tendrán peso en el debate sobre los movimientos latinoamericanos como actores críticos de la modernidad.

A partir del planteo de la modernización de Latinoamérica que se resalta anteriormente, es necesario, como señala Hilvimar Camejo Ochoa (2014) remarcar que *“en términos generales el enfoque colonialista parte de la idea central de que la modernización en América Latina ha estado siempre determinada por la cultura impuesta desde Europa a través de los procesos de colonización; es decir, la modernidad se ha producido a través de la colonialidad.”* (Camejo, 2014) Dicho autor hace mención al planteo de Mignolo

(2000) en cuanto que las críticas realizadas desde Estados Unidos y Europa son excluyentes y totalizadoras y *“ocultan la otra cara olvidada”*, es decir la sumisión colonial que limita otros saberes y experiencias. Este planteo lo realiza frente a tres dimensiones: *“la colonialidad del poder, del saber y del ser”*, donde es crucial la descolonización de la historia pues las diferencias son coloniales y esto permitiría un cambio de posición de las experiencias y memorias propias.

Los paradigmas

Manuel Antonio Garretón (2001) realiza un análisis de los cambios sociales en América Latina en relación a la acción colectiva y la conformación de actores sociales. En este apartado interesa plantear su estudio en cuanto a las nuevas formas de acción colectiva latinoamericana. En este sentido, plantea un cambio de paradigma en un doble sentido. Por un lado se deja de lado la posición estructural de los individuos y grupos. Y por el otro, no existe un proyecto societal único que los ordene y fije prioridades.

De esta forma el autor define cuatro procesos por los cuales se constituyen acciones colectivas y actores sociales:

- La democratización política (fundaciones democráticas, transiciones y reformas políticas)
- La democratización social (efectos en la redefinición de la ciudadanía y la superación de la pobreza y la exclusión)
- La reconstrucción de la economía nacional y su reinserción (transformación del modelo de desarrollo)
- Las luchas en torno al modelo de modernidad (identidades, diversidad cultural y ciudadanía) .

Lo crucial aquí es distinguir las consecuencias para la acción colectiva entre Estado y Sociedad. Es así que Garretón se centra en las transformaciones del panorama de los actores sociales. Principalmente destaca algunos cambios de perspectiva en la reivindicación dentro de los movimientos campesinos, de mujeres, trabajadores, guerrilleros, actores étnicos, entre otros. *“En situaciones como éstas, los actores sociales propiamente tales tienden a ser reemplazados por movilizaciones esporádicas y acciones fragmentarias y defensivas, a veces en formas de redes y entramados sociales significativos pero con baja institucionalización y representación políticas, o por reacciones individuales de tipo consumista o de retraimiento.”* (Garretón, 2001: 34)

Análisis

Movimientos –modernidad/colonialidad

En el presente proyecto se busca que los alumnos ubiquen una línea de tiempo los movimientos sociales dentro de la modernidad/colonialidad basado en algunos enunciados teóricos sintetizados por Flórez-Flóreza, presentados en clase y retomados en el marco teórico del presente artículo. En términos generales los puntos que deberían distinguir son los siguientes,.

1. El punto de inflexión de los años ochenta respecto al estudio de la acción colectiva. El pasaje de estar en la retaguardia a ocupar una centralidad respecto a la transformación social.
2. Posicionamiento analítico de los movimientos sociales en el estudio de la crisis de la modernidad. (Touraine, Lyotard, Vattimo, Giddens).
3. Años noventa: construcción del vínculo entre la acción colectiva y los procesos de globalización. Actores críticos de la *“modernidad globalizada”*.
4. Llegada de los *“movimientos del norte”*. Diferencias en las luchas, construcción del enemigo.
5. Influencia del planteo de Touraine: *“movimientos culturales”*. *“Ponen el énfasis en las orientaciones culturales de una sociedad, mostrando los sentidos contrarios que los miembros de un mismo campo cultural dan a esta sociedad en función de su relación con el poder”* (Touraine y Khosrokhavar, 2000)
6. Carácter *“antiglobalizador”* de los movimientos latinoamericanos.

Sin duda que cada grupo de alumnos, realizará la línea de tiempo acorde a su interpretación, del desarrollo de los hechos. Por otro lado, se deberá reflexionar acerca de los aportes teóricos que trataron respecto a la colonialidad.

Asimismo, interesa la reflexión de los alumnos en cuanto a las nuevas formas de acción colectiva y la conformación de actores sociales en Latinoamérica.

Metodología

Este trabajo pretende ser descriptivo. Por un lado, se basa en un diseño documental que consiste en la búsqueda de informaciones, análisis, crítica y comprensión de datos secundarios que traten de los movimientos sociales en América dentro de lo modernidad/colonialismo, es decir los obtenidos y registrados por otros investigadores, en fuentes documentales impresas, audiovisuales, o electrónicas, con la finalidad de obtener nuevos conocimientos e incorporar los mismos a una línea de tiempo. El presente proyecto será llevado adelante por los alumnos de 5 to año 3 en la asignatura Sociología. Cada grupo de alumnos conformados expondrán sus conocimientos adquiridos a sus compañeros y a su vez entre todos en plenario. Lo cual contará con una evaluación y autoevaluación, como proceso enseñanza-aprendizaje. Basado en el paradigma constructivista, bajo la atenta mirada del docente que es un guía del aprendizaje, de sus alumnos.

Los resultados de dicho análisis serán representados a través de videos, carteleras, u otras expresiones a criterio del alumno, que se expondría en el hall liceal y en la Sala de Conferencia, los que serán evaluados por los docentes del curso. Además se evaluó la realización de la línea del tiempo donde tenían que ubicar los principales movimientos sociales producidos por los educandos.

Reflexiones finales

Hoy la visión totalizadora de la modernidad, nos obliga a crear alternativas, otros saberes, otras prácticas, otros sujetos que logren innovar en capacidades éticas, políticas, intelectuales, científicas, entre otras formas del pensamiento humano. Para lograr que esos sabe-

res se puedan desarrollar se debe dar en una sociedad democrática equitativa, que pueda sostener en vida a los ciudadanos de hoy y del futuro.

En lo referente a los movimientos sociales excluyen algunas subjetividades bajo la apariencia de inclusión, como las mujeres, indígenas, campesinos afrodescendientes, lo que no permite una real participación en grupos colectivos que defiendan sus derechos. Por encima de las teorías que se enmarca dentro de la explotación y de la dependencia, sabemos que en occidente como en oriente y en el mundo africano, existen discriminaciones, a todo lo diferente, a pesar que los movimientos sociales que trabajan fuera de la política de gobierno han logrado que algunos derechos sean reconocidos.

Debemos mejorar la situación de la mujer en el campo civil, todavía debe trabajar mucho más en la relación de pareja en relación a sexo masculino. Como también por el tema de color piel, orientación sexual, entre otras desigualdades. En referencia al proyecto realizado por los alumnos es destacar la colaboración de toda la comunidad educativa, colaborando con el espacio socio-educativo necesario para exponer los trabajos presentados.

Se evaluó a los alumnos quiénes debieron defender dicho proyecto en forma oral y a través de las distintas manifestaciones presentadas, como videos, carteleras, en especial interés la línea de tiempo, con los acontecimientos más importantes del desarrollo de los movimientos sociales dentro de la modernidad/ colonialidad. La oportunidad de poder trabajar en forma interdisciplinaria Sociología, Geografía, Literatura, Filosofía, donde cada docente tuvo en cuenta no solo el contenido sino el proceso de realización. Los resultados fueron excelentes, la mayoría de los grupos obtuvieron calificaciones de 12, quedando con 11 solamente dos de ellos. Fue una experiencia muy buena no solo para los alumnos que se motivaron sino para los docentes que participamos.

Referencias Bibliográficas

- Bautista Segalés, Juan José (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Madrid: Akal.
- Camejo, Ochoa Hivimar (2014). *Las ciencias sociales en América Latina: un análisis desde el enfoque de Walter Mignolo*. Revista Sociológica. Año 29. N°81.
- García Linera, Alvaro (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bogotá: Siglo del Hombre y CLACSO.
- Garretón, Manuel Antonio (2011). *Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina*. Chile: CEPAL.
- Flórez-Flórez, Juliana (2005). *Aportes Poscoloniales (Latinoamericanos) al estudio de los movimientos sociales*. Tábula Rasa.
- Giddens, Anthony (1994). *Capitalismo y la moderna teoría social*. España: Labor.
- Kendall, Diana (2011). *Sociología en nuestro tiempo*. Cengage Learning.
- Mangabeira Unger, Roberto. (2009/2010). *La alternativa de la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mignolo, Walter (2009). *Desobediencia Epistémica, Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial'*. Revista Otros Logos, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue.
- Mignolo, Walter (1996). *Herencias coloniales y teorías poscoloniales*. En González Stephan, Beatriz: CULTURA Y TERCER MUNDO. Caracas: Nueva Sociedad.
- Pastor Verdú, Jaime (2006). Los movimientos sociales. De la crítica de la modernidad a la denuncia de la globalización. Psychosocial Intervention, vol. 15, núm. 2, 2006. Madrid.
- Pizarro Ojeda (2010). *Colonialidad del Poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para pensar las pedagogías críticas*. Revista Electrónica Diálogos Educativos. N°19. Año 10.

Enseñar Sociología a partir del pensamiento fronterizo

Prof. Daniela Sabatovich¹

Resumen

El siguiente trabajo busca evidenciar el discurso colonial en la enseñanza de la Sociología para la Enseñanza Media Superior Pública en Uruguay, a través del programa. Al tiempo que intenta comenzar a des-pensar tal discurso a través de la construcción de un pensamiento fronterizo.

Palabras claves: *Enseñanza, Sociología, epistemología, decolonialidad, pensamiento fronterizo.*

El eclipse

*Augusto Monterroso*²

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto con-

1. Profesora del Área Sociológica y de Didáctica de la Sociología en el Instituto de Profesores Artigas.

2. Escritor guatemalteco. (Tegucigalpa, Honduras, 1921 - Ciudad de México, 2003) Participó en la lucha popular que derrocó a la dictadura de Jorge Ubico y posteriormente hubo de exiliarse. Con un paréntesis en Guatemala y algún destino diplomático, vivió desde 1944 en México, donde trabajó en la UNAM y, como traductor, en el Fondo de Cultura Económica.

descendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida. -Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Notas preliminares

El relato de Monterroso, permite hacer una serie de preguntas: ¿cuál es el conocimiento válido?, ¿quién lo detenta?, ¿cómo se construyó?

Este trabajo toma la propuesta de De Sousa Santos (2006) que implica **expandir el presente y contraer el futuro. Ampliar el pre-**

sente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo.

De Sousa Santos, plantea que *no existe un modo de pensar neutral. El pensamiento de una comunidad de actores refleja un régimen de verdades sobre la realidad y su dinámica. Dichas verdades son establecidas en el imaginario de estos actores a lo largo de su historia. Por lo tanto, un modo de pensar traduce una cierta forma de ser y sentir y condiciona una cierta forma de hacer y hablar, porque articula símbolos, códigos y significados de los que han creado dicho pensamiento.* (2008, p.3)

Es en este sentido que toda práctica, sea pedagógica o docente se organiza a partir del **sentido** que cada uno **produce**.

¿Hay un solo pensamiento sociológico?, ¿Es posible un pensar la enseñanza de la Sociología desde el Sur? ¿Cómo pensamos? ¿Es posible desprendernos de la epistemología colonial? ¿Es posible desprendernos de la visión de que la ciencia es independiente de la cultura? ¿Cómo comprendemos el mundo? ¿Cómo occidentales?

Hablar de sentido, implica que el profesor en el aula desarrolla en su discurso una intención, busca algo, sea de manera implícita como explícita.

Tomando a Foucault el *Discurso* es el conjunto de afirmaciones que permiten a un lenguaje hablar (un modo de representar un conocimiento) sobre un tópico particular, en un momento histórico particular (Hall, 1997, pp. 26)

En este sentido para el autor a diferencia de los semiólogos, el sentido se construye a través del discurso de una época (episteme). Es por ello que afirmo que el programa de Sociología en tanto discurso (participante de una episteme) construye un sentido que a su vez genera una determinada práctica docente. Este sentido es producto de la representación, entendiéndolo por tal el proceso por medio del cual los miembros de una cultura usan el lenguaje para producir sentido.

De manera que en cada momento histórico, socio-cultural, se desarrolla una **formación discursiva**, entendiendo por tal *al conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas, que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio*. Esta noción permite entonces espacializar y temporalizar el discurso en relación con campos estructurada y jerárquicamente constituidos.

Dado nuestro interés por seguir pensando el sentido, se propone un esquema heurístico que atiende a estos cuatro planos (Reguillo, 1999).

Formación discursiva
(formación histórica/plano institucionalizado)
Campo de discursividad
(espacio social, relaciones de fuerza)
Estrategias discursivas
(posiciones diferenciales y ámbito de decisiones de los actores)
Narrativas
(plano del relato/concreciones)

Cada sociedad, desarrolla una **formación discursiva** en una realidad social históricamente determinada definida como una *formación social*. Este concepto se refiere a una realidad concreta, compleja. Esta realidad concreta se forma a partir de una institucionalidad. Es aquí donde se encuentra el sistema educativo y las Instituciones educativas, constituyendo un **campo discursivo**, como espacio social, entendido como un sistema de posiciones y oposiciones con significaciones. Tales posiciones se encuentran institucionalizadas y donde se desarrollarán relaciones de fuerza.

Es dentro de este campo discursivo, donde los actores (consejeros, inspectores, profesores) desarrollarán sus **estrategias discursivas** (plasmadas en las líneas de acción, por parte de los inspectores y las planificaciones de los cursos por parte de los profesores) y a partir de esas relaciones de fuerza. En donde el agente es actuado, de la misma manera que actúa. Finalmente en esa confrontación de estrategias llevadas adelante por los agentes, es que aparecerán las **narrativas**, en este caso los programas institucionalizados en la Educación Media uruguaya.

Des-pensar la enseñanza de la Sociología... de la colonialidad a la descolonialidad

¿Es posible des-pensar la forma y los contenidos de la enseñanza de la Sociología en el Bachillerato uruguayo? El concepto **des-pensar** es utilizado aquí, como alternativa al concepto de **repensar**. Repensar implica volver a pensar lo que ya fue pensado, incluso aunque con variantes podría ser pensado con la misma estructura de pensamiento. Mientras que des-pensar implica dejar de pensar con la lógica de lo que ya fue pensado y comenzar a pensar desde otra estructura del pensamiento.

Entonces, es necesario dejar de pensar los contenidos Sociológicos y el cómo han sido enseñados a través de nuestra historia, en la Educación Media Superior (EMS) y comenzar a pensar con una nueva estructura de pensamiento.

Para ello es necesario establecer los aspectos coloniales que aparecen en el *discurso* del programa de Sociología de Secundaria en Uruguay y hacerlos explícitos. Los aspectos coloniales se refieren a *ese lado oscuro de la modernidad, aquella perspectiva histórica de los condenados...El sistema capitalista es necesariamente y siempre capitalista-colonial y que la colonialidad es parte inseparable de la modernidad ca-*

pitalista no desplaza la centralidad estructural y epistémica del capital. (Quijano en Trigo, 2012, pp 8)

En el programa de Sociología puede observarse que la colonialidad puede ser *entendida en su materialidad histórica y social, como una totalidad que incluye las dimensiones del "poder" y del "saber" y "del ser", y que instituye una intersubjetividad [...] desde la articulación de las relaciones sociales de producción, circulación y consumo.* (Trigo, 2012, pp.27) Esto está claramente expuesto en el relato de Monterroso, la idea de que el conocimiento está fuertemente unido a la cultura y que quién lo detenta y "sabe" cómo usarlo, tendrá "poder".

Es preciso distinguir entre decolonización, como forma de concientización, de la decolonialidad, como condición social opuesta de la colonialidad. Representa una estrategia que va más allá de la transformación, lo que implica dejar de ser colonizado (Walsh, C. en Rivera Cusicanqui, pp.26)

La colonialidad no consiste tanto en la posesión de tierras, creación de monasterios, control económico, etc, sino más que nada en el **discurso** que justifica, mediante la desvalorización, "la diferencia" que justifica la colonización. (Mignolo en Trigo, 2012, pp 8). La lógica colonial (Mignolo, 2002, pp.36) se desarrolla en cuatro dominios de la experiencia humana:

- a. Económico, apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas;
- b. Social, control de género y la sexualidad; permitiendo así una forma de entender y de vivir la sexualidad por parte del subalterno.
- c. Político, control de la autoridad; se matiza la idea del control de la autoridad como necesario.
- d. Epistémico, control del conocimiento y la subjetividad.³

3. Para el análisis de este trabajo sólo se abordará la dimensión epistémica.

Si la colonialidad implica un discurso que podría decirse impone una forma de pensar y de decir que legitima la semántica que los poderosos socializan como sentido común y que predetermina cómo se piensa la realidad, incluso para cuestionarla (Stolowicz, 2012) ¿cómo romper con esa colonialidad? Quijano propone la destrucción de la colonialidad del poder mundial, mediante la descolonización epistémica, como decolonialidad, para una nueva comunicación intercultural, que piense la realidad, desde su propia realidad.

Es entonces que dispensar la enseñanza de la Sociología y sus contenidos permite parafrasear lo que Mignolo (2002, pp.240) dice del imperialismo, *pensar la enseñanza de la Sociología, implica y necesita dispensar el pensamiento que piensa la enseñanza de la Sociología*. El desafío es entonces dispensar los contenidos sociológicos y cómo son enseñados en el Bachillerato uruguayo.

A esa racionalidad, la colonial –siguiendo a Gottfried Leibniz– Boaventura la llama **indolente, perezosa**. Es una racionalidad que no se ejerce mucho, no tiene necesidad de ejercitarse bastante. La razón indolente se manifiesta de diferentes formas:

1. La razón metonímica, significa tomar la parte por el todo. Considera a la totalidad formada por partes homogéneas y nada interesa de lo que queda fuera de la totalidad.

Entonces, tiene un concepto restringido de totalidad construido por partes homogéneas. Este modo de la razón indolente, que llamo razón metonímica, hace algo que, a mi juicio, es uno de los dos aspectos del desperdicio de la experiencia: contrae, disminuye, sustrae el presente. O sea, tenemos una concepción del presente que es contraída, precisamente porque la concepción de racionalidad que poseemos no nos permite tener una visión amplia de nuestro presente. Un gran filósofo alemán, Ernst Bloch⁴, decía: si vivimos siempre en el

4. Ludwigshafen, 1885-Tubinga, 1977. Filósofo alemán. De familia judía. Rehuyó alistarse y se exilió en Suiza (1917), donde acabó su primera obra *El espíritu de la utopía* (1918, refundida en 1923). En su exilio estadounidense (1938-1949), además de fundar con Bre-

presente, ¿por qué es tan pasajero, tan fugaz? En nuestro concepto, el presente es un momento, pero es un momento, entre el pasado y el futuro, en el cual vivimos siempre, nunca lo hacemos en el pasado ni en el futuro. Entonces, este concepto de razón metonímica contrae el presente porque deja por fuera mucha realidad, mucha experiencia, y al dejarlas afuera, al tornarlas invisibles, desperdicia la experiencia. (De Souza Santos, 2006, pp.20)

2. La razón proléptica, implica conocer en el presente la historia futura. La razón indolente de Occidente, que se ha impuesto, es muy proléptica⁵ ya que conocemos nuestro futuro: progreso, desarrollo, crecimiento económico. Maneja un tiempo lineal.

Así, **la razón indolente**, posee una doble característica:

- en cuanto razón metonímica, contrae y disminuye el presente;
- en cuanto razón proléptica, expande infinitamente el futuro.

Es imprescindible, entonces preguntarse:

¿Cómo se hace, en qué consiste, la contracción del presente? Se hace a través de la reducción de la diversidad de la realidad a algunos tipos –concretos, muy limitados, reducidos– de realidad. (De Souza Santos 2006. pp. 23)

¿Cómo se puede demostrar que realmente por fuera de esta realidad quedan muchas otras realidades? Propongo, tomando a Boaventura, para combatir a la razón metonímica, utilizar una Sociología de las Ausencias. (2006. pp. 23)

Entonces lo que ocurre es que lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, y por eso que cuando enseñamos Sociología caemos en la trampa de reducir la realidad a lo

cht y T. Mann la editorial Aurora en Nueva York, gestó y redactó sus obras más importantes: *Sujeto-objeto* (1949, refundida en 1951), sobre Hegel, y *El principio de esperanza* (1954-1959), monumental tratado enciclopédico de la utopía y del soñar humano en un futuro mejor y en un mundo transformado.

5. Concepto que deriva de la lengua griega. El término se emplea en el ámbito de la retórica, la filosofía y el cine para referirse a la anticipación de ciertas cuestiones.

que existe. De esta manera compartimos esta racionalidad perezosa, que realmente produce como ausente mucha realidad que podría estar presente.

A partir de esta visión acerca de las ausencias, es posible afirmar que las ausencias de las categorías tiempo y espacio en el programa de Sociología para Bachillerato, posee un sentido producido por el mismo programa

Es necesario, incorporar dichas categorías, con el fin de que los estudiantes de Bachillerato discutan su importancia, respecto a los cambios propios de su tiempo y que internalicen que los fenómenos no se da en una abstracción, sino en un determinado contexto.

El tiempo y el espacio son abstracciones creadas por los humanos para entender y situar los cambios, organizar la vida cotidiana y sistematizar la secuencia de los hechos. Las diferentes culturas organizaron la medición del tiempo en base a los procesos naturales de tal manera que la emigraciones primitivas obedecían a los cambios climáticos, la aparición solar definió lo días y las noches, los cambios climáticos delimitaron las estaciones.

Sin embargo estas ideas a la vez que se fueron haciendo más complejas, también se fueron internalizando concibiéndolos como algo dado y natural sin cuestionamientos, olvidando que las categorías de medición del espacio y tiempo no son naturales sino construidas en base a la interacción entre los seres humanos y su mundo circundante.

Si bien el programa de Sociología contextualiza en Uruguay y América Latina, lo hace de manera superficial, no colaborando en permitir mostrar los vínculos interdisciplinarios entre diferentes CC.SS. En tanto el programa es por sí mismo productor de sentido, es imprescindible preguntarnos **para qué** enseñar Sociología en un curso de Bachillerato, esto puede llevar a ciertas razones sociales, por lo que será básico trabajar sobre qué sociedad y qué ser humano queremos.

Así por ejemplo, podría considerar en un análisis la sociedad como un todo armónico con clases sociales entre las cuales no reinan

las relaciones conflictivas sino la solidaridad porque lo que hace cada una de ellas es necesario para la armonía del sistema social, si se piensa que nosotros como personas somos todos iguales y que cada uno de nosotros debe en ese todo armónico cumplir con una determinada función para contribuir a dicha armonía entonces pensaremos que la realidad es algo que está dado y es ajena a las construcciones de los sujetos.

Sin embargo, podríamos pensar esa misma sociedad desde un posicionamiento teórico distinto y considerar que la misma está determinada por los procesos económicos y basada en las relaciones de dominación, en la que los seres humanos somos diferentes y por ende partimos de reconocer la diversidad y nos identificamos además como sujetos históricos y no como objetos, no pensamos que las clases sociales son armónicas sino que tienen intereses muy distintos y por ello reina entre ellas el conflicto; entonces la realidad no es algo que nos es dado sino algo que construimos con nuestro diario accionar y por lo tanto algo que podemos cambiar. Es posible, comenzar a repensar la enseñanza de la Sociología a través del ***pensamiento fronterizo***.

El pensamiento fronterizo surge en la región andina bajo el nombre de interculturalidad y también en el reto del mundo donde viven africanos, asiáticos, sudamericanos, caribeños, no solamente como un espacio geográfico sino como una dimensión epistemológica y desde una apuesta política. Es en estos espacios donde fue posible una convergencia de la perspectiva crítica de la modernidad, desde la colonialidad. Es la voz de la subalternidad. Surge en estos lugares dado que este pensamiento queda íntimamente ligado a las marcas de un lugar.

Aparece como una nueva forma de despensar, cuando comienza a desarrollarse una desobediencia epistémica, es decir cuando se reconoce la existencia de un privilegio epistémico⁶ y se reivindica el

6. Implica el goce exclusivo de argumentar sus intereses.

derecho epistémico⁷. Se reacciona entonces ante la expansión imperialista de la modernidad y de la matriz colonial del poder que el expansionismo moderno necesariamente implica (Mignolo, 2007, pp. 35). Es la razón material por la cual el pensamiento fronterizo es la consecuencia del diferencial del poder existente en el contexto moderno/colonial, un diferencial de poder que constituye la diferencia colonial (Mignolo, 2007, pp. 36). Diferencial colonial, entre las historias locales y los proyectos globales (zona de conflicto), esto origina *gnosis fronterizo*, es decir un conocimiento producido desde la perspectiva subalterna y desde un locus exterior al sistema colonial y moderno. (Mignolo, 2007, pp. 25)

Al tiempo que también se origina, un diferencial lingüístico (Mignolo, 2002) colonial que construye una forma de producir y circular los conocimientos. El programa de Sociología constituye una **formación discursiva**, por tanto está formado por *reglas históricamente determinadas, que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio.*

Tomando lo que plantea Fanon (1974), en *Piel negra, máscaras blancas*, "*hablar significa poder usar una determinada sintaxis, comprender la morfología de tal o cual lengua, pero principalmente significa hacerse cargo de una cultura y sostener el peso de una civilización*". Podría pensarse también que al escribir (en este caso el programa) se hace tomando determinada morfología y sintaxis y por tanto hacerse cargo de una cultura.

Es posible entonces establecer que el programa de Sociología para el Bachillerato en Uruguay, está escrito desde una mirada colonial, en el sentido que instituye una **intersubjetividad**, que mediante las **ausencias, construye un saber.**

7. Implica la posibilidad de argumentación de sus intereses de igual manera que los mestizos y criollos (Mignolo, 2007).

3. El relato colonial en el Programa de Sociología

Las teorías en el programa de Sociología

En todo el programa, las tradiciones teóricas que aparecen son: las tradiciones clásicas y las contemporáneas, pero desde la tradición eurocéntrica. Así, se construye la idea que las únicas tradiciones teóricas surgen de Europa y Estados Unidos. Al tiempo que el relato de la modernidad europea se legitima, a través de tales teorías que se enseña. Se impone por la vía de los hechos la idea de modernidad situada en Europa Occidental en el Renacimiento, constituyendo un movimiento de carácter cultural en los siglos XV y XVI originándose en la ciudad italiana de Florencia.

Visión eurocéntrica a partir de los que se denomina “fundadores” (Marx, Weber y Durkheim) y los aportes del Siglo XX (Grandes líneas del pensamiento de Parsons, Berger, Luckman y Giddens.

Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: «Estoy relejendo...» y nunca «Estoy leyendo...». Clavino, I⁸

Uno de los debates dentro de la disciplina surge a partir de una serie de preguntas: ¿qué convierte un autor en clásico? ¿Quién o quiénes definen cuándo un autor se convierte en un clásico?, ¿Canon clásico o simplemente clásicos? ¿Por qué la Sociología ha construido su memoria en torno a la “teoría clásica? (Larrique, 2004)

Para responder estas preguntas es necesario plantear una serie de etapas en el desarrollo de la disciplina.

8. Santiago de las Vegas, Cuba, 1923-Siena, Italia, 1985. Escritor italiano. Hijo de un ingeniero agrónomo, se trasladó de San Remo, donde transcurrió la mayor parte de su infancia, a Turín, para seguir los mismos estudios que su padre, pero enseguida los abandonó a causa de la guerra, durante la cual luchó como partisano contra el fascismo.

1. Primera guerra Mundial (1914-1918)

Los pilares fundamentales, la idea de progreso y el colonialismo europeo imperante perdieron su estabilidad. Durante este período se trabajó con el método comparativo y "la gran etnografía"

En este período según Connell, se produce la "crisis de la Sociología"

2. El reto del eurocentrismo

Este período se caracterizó por la necesidad del reconocimiento de proyectos civilizatorios alternativos.

3. Período de entreguerras

- Institucionalización de la disciplina. Aparecen cursos, posgrados, revistas.
- Surgimiento de la Sociología norteamericana (1920-1950) Escuela de Chicago
- Desarrollo de la Sociología empirista

4. Segunda guerra mundial (1939-1945)

Es recién alrededor de la década del 30 cuando se empieza a construir la idea de *clásicos* y en particular como lo plantea Connell la idea del *canon clásico o mirada canónica*

Al tiempo que el programa toma la idea de clásico desde la centralidad europea, también incorpora la teoría sociológica contemporánea, definiendo una contemporaneidad, por tanto es posible preguntarse ¿qué es esto de la contemporaneidad?

¿Quiénes son mis contemporáneos?- se pregunta Juan Gelman. Juan dice que a veces se cruza con hombres que huelen a miedo, en Buenos Aires, París o donde sea, y siente que esos hombres no son sus contemporáneos. Pero hay un chino que hace miles de años escribió un poema acerca de un pastor de cabras que está lejísimo de la

mujer amada y sin embargo puede escuchar, en medio de la noche, en medio de la nieve, el rumor del peine en su pelo; y leyendo ese remoto poema, Juan comprueba que sí, que ellos sí; que ese poeta, ese pastor y esa mujer son sus contemporáneos. (Eduardo Galeano. 2011)

Mario Benedetti en su poema *Artigas*, dice *"se las arregló para ser contemporáneo de quienes nacieron medio siglo después de su muerte"* Parece que ser contemporáneo no tiene que ver con compartir el mismo tiempo.

Roland Barthes (1915-1989) semiólogo francés lo plantea como: "Lo contemporáneo es lo intempestivo".

Es de esta manera que la contemporaneidad es vista *como una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfasaje y un anacronismo. Aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella.* (Agamber, 2008)

El programa no deja margen para que el profesor como agente defina su propia visión sobre lo clásico y lo contemporáneo, viene impuesto desde el consenso hegemónico.

Sobre las categorías planteadas en el programa de Sociología

Respecto a las tradiciones teóricas, hay una ausencia de problemas acerca de las explicaciones teóricas a problemas locales. Sólo aparecen enunciados muy generales, y no aparece reflejado en la bibliografía propuesta por el programa, por ejemplo en el módulo 2: *Cultura y sociedad en Latinoamérica. Mestizaje e hibridación cultural. El caso uruguayo.*

Así por ejemplo en el Módulo II, la forma y el contenido tiene que ver con la cultura del hombre blanco, europeo, y en el caso de La cultura latinoamericana sólo se plantea el mestizaje y la hibridación.

MODULO II: La Sociedad

a) La Cultura. Características. Elementos. Funciones. Diversidad cultural, relativismo cultural y modos de superación.

b) Socialización. Mecanismos y agentes. Desarrollo de la personalidad social. Breve referencia a las líneas generales de pensamiento de los siguientes teóricos: S. Freud, C. Gilligan, G. Mead.

c) Diferenciación social. Roles y posiciones sociales. La interacción. La interacción en la vida cotidiana. Un modelo teórico: La acción dramática de Erving Goffman. Constitución de grupos (concepto y características). Organizaciones sociales (burocracia)

d) Desviación, delito y anomia social.

e) Cultura y sociedad en Latinoamérica. Mestizaje e hibridación cultural. El caso uruguayo.

Tiempo estimado: 24 horas.

En este módulo del programa no aparece el debate acerca del discurso de la multiculturalidad y de la hibridez, permitiendo ponerlos en tela de juicio o como plantea Rivera Cusicanqui establecer que éstos no tocan los temas de fondo de la decolonización, encubren prácticas de colonización y de subalternidad. (p. 7)

La autora plantea que su función es la de suplantar /convertir a las poblaciones indígenas como agentes de la historia, convirtiendo sus luchas y demandas y de esta manera ser integrantes de una reingeniería cultural y estatal, capaz de someterlos a su voluntad que ha sido neutralizada. (Rivera Cusicanqui, p. 7)

El multiculturalismo de Mignolo y compañía es neutralizador de las prácticas descolonizantes al introducir en la academia el limitado e

ilusorio reino de la discusión sobre la modernidad y descolonización, sin prestar atención a las dinámicas internas de los subalternos. (Rivera Cusicanqui, p. 10).

Rivera Cusicanqui, utiliza el término **chhixi** (del aymara) que significa algo que es y no es, un “color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas de dos colores opuestos, pero que nunca se mezclan del todo”. Equivale a la “sociedad abigarrada” de Zavaleta, que plantea la co-existencia en paralelo de múltiples diferencias culturales que no se funden, sino que se complementan. Cada una se produce a sí misma, desde la profundidad del pasado (p.11).

Una propuesta desde la decolonialidad

Desde esta propuesta se busca pensar una enseñanza de la Sociología, que implique necesariamente despensar el pensamiento que piensa la enseñanza de la Sociología, a través de un pensamiento fronterizo, que sea la consecuencia del diferencial del poder existente en el contexto moderno/colonial, un diferencial de poder que constituye la diferencia colonial (Mignolo, 2007, pp.36)

De la pluralidad epistémica a la epistemología pluralista.

Tomando lo planteado por Walsh, es necesario construir *“nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal”*

Retomando a Monterroso es posible preguntarnos lo que Ferreirós se pregunta acerca de las matrices epistémicas que nos habitan, ¿cuáles son?

¿Son aquellas que nos permiten valorar el conocimiento que cotidianamente construimos en nuestros lugares de trabajo, en nuestros hogares, nuestro transitar por la ciudad, nuestro conversar con otros, o son aquellas que suponen que el conocimiento es validado y legitimado solamente por los especialistas? (Ferreirós, 2015. pp. 3)

Entonces como decíamos es necesario desarrollar nuestro derecho epistémico, rompiendo con el privilegio epistemológico. De esta manera se propone introducir el debate acerca de los conceptos de pluralismo epistémico y epistemología pluralista. Por *pluralismo epistemológico* se alude a un eclecticismo, varios paradigmas, varios modelos, varias episteme, varias formas de pensar, puestos en juego y en movimiento. En tanto la *epistemología pluralista*, se propone como un pensamiento de la pluralidad y del acontecimiento, concebido como multiplicidad de singularidades. (Prada Alcoreza. 2014. pp. 13)

El pluralismo epistemológico es una demanda democrática, en tanto que la epistemología pluralista es una ruptura epistemológica con las formas de pensar modernos. (Prada Alcoreza. 2014. pp. 14)

La propuesta consiste en ir transitando del pluralismo epistemológico hacia la epistemología pluralista, dado que el pluralismo epistemológico democratiza los saberes, y esto permitiría una transformación estructural de la enseñanza.

Este proceso en el pasaje de una epistemología a otra, permite preguntarse si existe una epistemología decolonizadora⁹. Esta epistemología nacería de la experiencia dramática y dolorosa de los cuerpos colonizados, emergiendo de la experiencia de despojo, que permite tomar consciencia.

Nace también como conocimiento de las dominaciones múltiples, de sus tecnologías de poder, descubriendo la ficción de los discursos de legitimación, la apariencia de las instituciones, así como el rostro descarnado de sus ejecutores, sean patrones, administradores o juristas. La epistemología descolonizadora también emerge como conocimiento de las potencialidades inherentes a los cuerpos de los condenados de la tierra, de sus fuerzas y energías desbordantes, de sus capacidades de movilización y poder destructivo que contienen. (Prada Alcoreza. 2014 pp. 23-24)

9. Concientización (Walsh, C. en Rivera Cusicanqui, p.26).

Desarrollar el potencial epistémico de la historia oral

Uno de los aspectos imprescindible para transformar la enseñanza de la Sociología desde un pensamiento fronterizo tiene que ver con desarrollar el potencial epistemológico y teórico de la historia oral de los propios profesores. Es necesario reconstruir **la historia y la experiencia histórica de los sujetos relacionados por estructuras de poder** y, por la **colonialidad del poder**. De esta manera es posible revisar la versión canónica de las ciencias sociales y a su potencial colonizador, que depende todavía de lo que el programa (como relato) sido escrita por los "colonizadores".

La historia oral en este contexto es, por eso, mucho más que una metodología "participativa" o de "acción" es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor. Si en este proceso se conjugan esfuerzos de interacción consciente entre distintos sectores, y si la base del ejercicio es el mutuo reconocimiento y la honestidad en cuanto al lugar que se ocupa en la "cadena colonial", los resultados serán tanto más ricos [...] Por ello, al recuperar el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana, el proceso de sistematización asume la forma de una síntesis dialéctica entre dos (o más) polos activos de reflexión y conceptualización, ya no entre un "ego cognoscente" y un "otro pasivo", sino entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro (Rivera Cusicanqui, 1990).

Desarrollar el potencial epistemológico de la historia oral permite re-ordenar la relación sujeto de conocimiento-sujetos a conocer o comprender. Por otra parte, la tradición oral implicaría rescatar las formas como los profesores piensan y luego enseñan la Sociología. De esta manera analizar a través de la historia oral, la experiencia de los profesores en su historia en la enseñanza de la Sociología.

Una forma de desarrollar el potencial epistémico oral, sería la creación de dos instrumentos: círculos de reflexión, y la resonancia didáctica,

Círculos de Reflexión son espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal. Como tales, son espacios de actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escenas y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas. (Quintar, 2013)

...no solamente un grupo de aprendizaje, sino un ámbito donde la exigencia de razonamiento se activa y visibiliza en la capacidad de problematizar-se y problematizar, no sólo a la palabra como portadora de sentido, sino – fundamentalmente – como portadora de la lógica con la que se organiza el modo de razonamiento que sostiene la argumentación y su enunciación. En definitiva, la argumentación como revelación del modo de pensar-se en el mundo de vida es un problema epistémico de fondo, donde se evidencia la diferencia entre un “discurso” crítico de un “pensar” críticamente. (Quintar, 2013)

En estos círculos de reflexión, se promoverá la interpelación al orden instituido, abriendo así un espacio, como plantea Zemelman, no parametral, de des-estandarización, desordenando los escenarios (para este caso el programa oficial de Sociología).

La resonancia didáctica como categoría que caracteriza la dinámica y fluir del Círculo de Reflexión como espacio epistémico.

Esta categoría hace referencia al proceso de mutuas afectaciones que genera la dinámica de sucesivas rupturas con sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos. Desde la problematización, el Coordinador y los integrantes del Círculo devuelven al propio grupo de pertenencia la posibilidad de asumir las eventuales incongruencias entre: a) la lógica de razonamiento en la construcción de las argumentaciones discursivas, en sus diferentes lenguajes; b) las prácticas de las que estos argumentos dan o no cuenta; y c) si el manejo teórico - metodológico es categorial o no. (Quintar, 2013)

Con ambos instrumentos, los profesores construirán un registro de su historia acerca de qué y cómo enseñan Sociología. Como lo plantea Freire (1970), *narrarse es hacer se sí una tarea, es tomar conciencia del trayecto existencia que cada uno representa*. De esta manera cuando cada profesor narra su historia desarrolla una defensa política de la condición humana como sujeto, rompiéndose como objeto, y asumiéndose como creador, autor y agente de sus propias experiencias.

Problematizar las categorías, evidenciando las ausencias, para permitir la existencia de otras realidades

Es necesario romper con la lógica epistémica del conocimiento como producto perfecto, concluido y como pacífica acumulación. Para ello es necesario insertarse en una lógica que conciba al conocimiento atravesado por **tensiones** no resueltas. Implica una síntesis dialéctica entre un saber (saber que incluye "información" pero también "malinformación") y un no saber.

Para ello es fundamental cuestionar la conciencia que se ubica en el sentido común dominante. El lugar que debe ocupar la problematización en la enseñanza de la Sociología y por tanto de *la cultura*, será provocar malestar donde había comodidad, generar incertidumbre sobre la evidencia trivial, mostrar la complejidad de lo que se creía simple.

Desarrollar una Sociología de las ausencias

Sociología de las Ausencias: Es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. (de Souza Santos, 2006)

Es a través del desarrollo de la Sociología de las ausencias es que se podrá combatir lo que se decían anteriormente acerca de la razón metonímica. En el programa de Sociología para Educación Media Superior, aparece con fuerza esta razón, ya que el presente está contraído, hay una reducción de la diversidad de la realidad, a una sola realidad... la que muestra el programa. Entonces, ¿cómo combatir esta razón?

Esta Sociología, la de las ausencias, es una Sociología insurgente que quita el velo de lo que es producido como ausente, como no existente.

El programa desarrolla claramente lo que Boaventura llama la *monocultura del saber y del rigor*. Así, el programa legitima como único conocimiento el científico, matando todo conocimiento alternativo.

a). Los paradigmas teórico-metodológicos de la Sociología, tales como se plantean originalmente por sus representantes clásicos: Marx, Durkheim y Weber. Consideramos que los tres planteos son tan fundamentales como irreductibles y son básicos para la constitución de la Sociología como ciencia y para la comprensión de su desarrollo y situación actual.

Se puede observar en cuanto a uno de los ejes que plantea el programa, no hay otro conocimiento que el que surge de occidental, y del varón blanco.

Respecto a la monocultura del tiempo lineal, aparece implícita la idea de que hay sólo un tiempo, y ese tiempo lo definen los países desarrollados. Esto puede verse en el Módulo II

Desarrollar una Sociología de las emergencias

Trabajar desde esta perspectiva, permite producir experiencias posibles, que no están dadas, pero son posibles y ya existen como emergencia (de Souza Santos, 2006: pp.31).

Siguiendo al autor, esta Sociología permitiría abandonar aquella idea de futuro sin límites y remplazarla por un futuro concreto, sustentado en esas emergencias. De esta forma se va produciendo una cantidad de realidad que no existía antes (2006:pp.31)

Emergencia... surgimiento de estructuras, patrones y propiedades nuevas y coherentes durante el proceso de autoorganización en los sistemas complejos. (Goldstein:1999; en Vivanco, 2014)

El desafío será entonces caminar hacia la decolonialidad como condición social opuesta de la colonialidad, representando una estrategia que va más allá de la transformación, lo que implica dejar de ser colonizado (Walsh, C. en Rivera Cusicanqui, pp.26)

Así a partir de los instrumentos planteados antes (círculos de reflexión y resonancia didáctica), se podrá discutir el programa y construir **las emergencias como problemas.**

Finalmente la propuesta es sustituir estas monoculturas por las ecologías. De esta manera invertir la situación y crear la posibilidad de que estas experiencias ausentes se vuelvan presentes. (Se Souza Santos, 2006. pp. 26). Incorporar la pluralidad epistemológica, a través de relatos como el de Fabián Severo¹⁰:

Treis

*Noum sei como será nas terra sivilisada
mas ein Artigas
viven los que tienen apeyido.
Los Se Ninguéim
como eu
semo da frontera
neim daqui neim dali
no es noso u suelo que pisamo
neim a lingua que falemo. (2010)*

10. Uruguayo. Profesor de Literatura y poeta.

De esta manera se incorpora una realidad no percibida en el Uruguay, y mucho menos en los programas oficiales, que muestran una homogeneidad cultural llevada adelante por el proyecto moderno del disciplinamiento.

Bibliografía

Agamben, G. (2008) ¿Qué es lo contemporáneo? En: <http://www.medicinayarte.com/img/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>.

Accesado. Agosto 2015

Bertolini, M; Langon, M (2009) Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión .Ed. Novedades educativas. Buenos Aires. Argentina.

Calvino, I. (1993) Por qué leer a los clásicos. Tusquets Editoriales. México DF.

De Sousa Santos, B (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Disponible:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo20I.pdf>

——— (2000) Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Editorial Desclée Brouwer. Bilbao.

Díaz, R y otros (1986) La producción de sentido. Un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. En Nueva antropología. Vol.IX N° 31. México. www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903105

Galeano, E (2011) El libro de los abrazos. Siglo XXI Editores. España.

Fanon, F. (1974). Piel negra, máscaras blancas. Shapire Ed. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Ed. Buenos Aires. Argentina.

Garrido, R- Sabatovich, D (2009) *Corte o continuidad epistemológica. Análisis de los programas de Sociología para Educación Secundaria*. Trabajo presentado para el curso de Epistemología e historia de la Ciencia a cargo del profesor Jorge Rasner.

Hall, S (1997) El trabajo de la representación. En: Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla.

Casasmetamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf

Larrique, D (2004) a pertinencia de los clásicos en las ciencias del espíritu. La formación del canon sociológico. En *Logoi Revista de Filosofía*. N° 7. Pp. 181-214. Centro de investigación y formación humanista. Estudios. Universidad Católica Andrés Bello. <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/logoi/article/view/560> Accesado Julio 2015.

Mignolo, W (2010) *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad. Lógica de la colonialidad y gramática de la desolonialidad*. Ed del Siglo. Buenos Aires . Argentina.

——— (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Ed. Barcelona. España.

——— (2002) El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100916024619/18mignolo.pdf>

Ortiz Osés, A. (2003). *Amos y sentido. Una hermenéutica simbólica*. Antropos Editores. Barcelona. España.

Pipkin, D (2009) *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. La crujía ediciones. Buenos Aires. Argentina.

Quintar, E (2013) *Entrevista*. En *Revista Pedagógica de la Universidad de La Salle*. Bogotá. Colombia. 13/09/2013.

<http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>

Reguillo, R (1999) *Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo*. Investigadora del Departamento de Estudios de la Comunicación Social, cucsh,.Universidad de Guadalajara y del iteso. cge.udg.mx

- Scibano, A.(2004). *Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América Latina*. En revista Investigaciones sociales. Año VIII N°12, pp. 289-311. Lima.
- Stolowicz, B. (2012). *A contracorriente de la hegemonía conservadora*. Espacio crítico Ediciones. Bogotá. Colombia.
- Trigo, A (2014) Una lectura materialista de la colonialidad. En Alternativas N° 3 <http://alternativas.osu.edu>
- Vivanco, M. (2014). *Emergencia, concepto y método*. Facultad de Ciencias Sociales Chile. [www..flacso.uchile](http://www.flacso.uchile) Accesado 10/12/2016
- Zemelman, H. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Antropos. Barcelona. España.

Una mirada estudiantil sobre las formas de vincularse en la Enseñanza Media

Prof. Sheila Tarde¹

"El conocimiento que no se cuestiona se convierte en un contrapensamiento, en un obstáculo epistemológico."

(Camilloni 1997)

Introducción

El presente trabajo se refiere a una temática que nos inquieta desde nuestra labor como profesora de Educación Media, la forma del vínculo entre docentes y estudiantes. Consideramos que esa relación es determinante, no sólo para lograr aprendizajes significativos sino como forma de habilitar la construcción de subjetividades. El vínculo que se genera en el aula es una herramienta para facilitar u obstaculizar espacios de aceptación y reconocimiento de la diversidad que puebla nuestras aulas, el desconocimiento de este hecho resulta perjudicial para todos los actores educativos. Es necesario promover la reflexión sobre la relevancia de este vínculo, para lograrlo la formación docente debe ser crítica, dispuesta a transformar una postura áulica mayoritaria, en la que el docente actúa como un colonizador transmisor del discurso legitimado.

La reflexión crítica en clase permitirá construir una visión emancipadora, que a través del diálogo construya aprendizajes relevantes para estudiantes y docentes. Somos justamente los docentes que-

1. Profesora del Área Sociológica en el Instituto de Formación Docente de Tacuarembó.

nes podemos habilitar mayores espacios de aprendizaje que nos enriquezcan al construirnos, si logramos situarnos como “enseñantes-aprendientes” (Fernández, 2007) entendiendo a estas categorías como posiciones subjetivas frente al conocimiento, porque para poder enseñar debemos posicionarnos como aprendientes.

En coincidencia con la autora argentina el gran maestro brasileño Paulo Freire, nos aporta *“De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”* (Freire 1970, pág. 59). Este cambio postural evidencia una transformación más profunda que la modificación de una estrategia didáctica, implica un cambio epistemológico en el que se concibe a los sujetos como seres inacabados en un proceso de cambio permanente, fuertemente influidos por quienes interactúa, por tanto el vínculo docente-estudiantes es bidireccional, o sea, habilita espacios de construcción de ambos sujetos al mismo tiempo.

Planteo del tema

Este trabajo se inicia a partir de una serie de interrogantes:

¿Los vínculos docente-estudiantes propician la aceptación del “otro” como un ser diverso?

¿Los vínculos favorecen una postura de “reconocimiento”?

¿Los vínculos que se establecen en el aula de una institución educativa influyen en los aprendizajes?

¿La forma de vincularse fomenta la desafiliación?

Nuestra inquietud parte de la experiencia docente, al observar distintas formas de vincularse en el aula y especialmente a partir de la lectura del Informe sobre la Educación en Uruguay realizado por INEED(2014) en el que la vinculación se denuncia como un factor que

incide en el aumento de la problemática del rezago y la desafiliación² *"...los estudiantes, particularmente los que tienen trayectorias con rezago, manifiestan sentirse solos dentro del centro educativo."* Pág. 25. Consideramos que el rol docente es clave en la formación de vínculos saludables que puedan combatir esa "soledad" que denuncia el informe. Nos referimos no sólo al vínculo entre docente y estudiantes sino también propiciando vínculos entre los propios estudiantes que actúen como una "red" contenedora ante situaciones familiares y personales que incentivan la desafiliación. El docente puede incentivar un clima de cooperación en el aula, proponiendo formas de vincularse que fomenten la solidaridad y el reconocimiento.

Seleccionamos el enfoque de Pichón Rivière (1980) para referirnos al vínculo, este autor argentino lo conceptualiza como una estructura compleja, una relación bidireccional entre sujetos, o sea una ligazón que afecta a ambos mutuamente. Esta relación es indispensable para la supervivencia del ser humano, lo cual se aprecia más claramente en la relación madre-hij@, dado que los seres humanos nacemos en un estado de absoluta indefensión que requiere de otro ser social que nos constituya. En esta relación no existen sólo dos sujetos sino que interviene un tercer elemento: la cultura, ella determinará la perspectiva con que abordaremos la construcción de ese vínculo; cargada de valores, conocimientos, normas, la cultura construye las representaciones que guían nuestra concepción del mundo y por ende de nosotros mismos.

Todo vínculo es una estructura compleja y dinámica en la que existen canales de comunicación y aprendizaje. El autor construye el concepto de ECRO (esquema conceptual referencial y operativo) que

2. *"La desafiliación educativa es definida como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento... de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela"* (Fernández, 1999).

nos ayuda a comprender las dificultades de relaciones que se pueden dar entre docentes y estudiantes al tener concepciones del mundo tan disímiles, *"Según un análisis intrasistémico y extrasistémico para lograr eficacia instrumental es necesaria la similitud entre el esquema conceptual, referencial y operativo del transmisor y del receptor; al no ser así, surge el malentendido."* Pichón (s/f) Pág. 15³. La característica dinámica del vínculo también nos impulsa a creer que la reflexión docente, sobre la relevancia de esta relación, puede modificar las prácticas tradicionales a través de la construcción de nuevos posicionamientos que contribuyan a establecer espacios de diálogo y reconocimiento.

Hemos realizado una búsqueda de trabajos sobre esta temática especialmente en nuestro país, y aunque no hemos encontrado una labor que trate específicamente sobre el vínculo docente-estudiantes y el reconocimiento, la lectura de trabajos con algunos puntos en común nos ha servido como aporte.

La obra compilada por Tizio, H. (2005). "Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Pedagogía social y Trabajo social" resulta un relevante aporte dado que aborda la temática con múltiples autores, brindando ejemplos de casos y desde la mirada de ambas disciplinas. Destacamos el análisis etimológico que realiza sobre el término vínculo, desde su origen como "atadura" porque la educación ata a los sujetos a su condición de seres humanos pertenecientes a una determinada cultura; luego como "anillo o joya" de la que el educador deja entrever el brillo y por último como "saltar, jugar" como un juego que brinda la oportunidad de un nuevo tiempo, el de la libertad, para invitar a ese "juego" el educador debe lograr entablar una relación de confianza con el estudiante.

En el año 2010 ANEP, con el apoyo de UNICEF y UNESCO, publica: "Convivencia, el centro educativo como espacio de aprendizajes" en él se refieren a una serie de experiencias áulicas que visualizan las prácti-

3. http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/El%20Proceso%20Grupal_EPR.pdf

cas educativas como herramienta para facilitar la convivencia pacífica. Es interesante como a través de esas experiencias se evidencian las distintas formas de vínculos con que se trabaja en el aula y como ellas pueden generar un clima de aceptación o posturas violentas hacia la diversidad. En este trabajo se recogen las voces de los estudiantes que participan en las dinámicas de clase, así como las reflexiones de los autores que contribuyen a “desnaturalizar” las prácticas discriminatorias que ocurren con frecuencia en nuestras aulas. En consonancia con nuestra línea de trabajo plantean al diálogo como herramienta clave: *“No podemos desconocer que uno de los elementos fundamentales para la generación de buenos climas de convivencia está dado por el diálogo y la posibilidad de que éste se genere en espacios de confianza y de bajo riesgo, en los que la palabra pueda ser escuchada y respetada como tal.”* (p. 21). Para poder entablar ese diálogo es necesario reconocer a los estudiantes como sujetos dignos y diversos, con derecho a manifestar su voz, lo que implica una invitación para algunos docentes a repensar su postura actual.

En Argentina encontramos el trabajo de Aguilera, M.; Bono, A.; y Boatto, Y. (2012) denominado “Promoviendo mejores aprendizajes en el aula ¿qué características deben tener las tareas de clase según los estudiantes?”, referido a las tareas estudiantiles en clase, allí se destaca que la predisposición docente resulta clave para lograr aprendizajes relevantes. Extraemos una afirmación que así lo demuestra “...ellos aprenden en mejores condiciones en la última etapa de la escuela media cuando los docentes se predisponen de manera positiva para presentar y organizar la tarea; y cuando las tareas propuestas en el aula, tanto de carácter individual o grupal, les permiten trabajar en un clima de respeto, autonomía y colaboración...” (2012, p. 5)⁴

Entre ellos rescatamos el realizado en el IFD de la Costa titulado “El vínculo docente-alumno, ¿influye en el aprendizaje?” Mollo P. – Puig C.(2014) en el que se analiza el caso de una maestra en Educa-

4. <http://www.aacademica.org/000-072/414.pdf>

ción Primaria y su vínculo negativo con los niños, según los autores se evidenció la influencia de esta relación perjudicial en el rechazo a los aprendizajes.

Otro trabajo que también resulta relevante es el realizado por Píriz, V. (2015) titulado "El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo." En esta tesis de maestría se concluye la relevancia que tiene el vínculo educativo para construir al sujeto de aprendizaje, se enfatiza en la importancia de la dimensión afectiva para lograr un espacio de significación.

Fundamentación

Como justificación empírica: nos motiva el deseo de recoger las voces estudiantiles de Educación Media, frente a las forma de vincularse que utilizan los profesores de una institución educativa de Tacuarembó. Consideramos clave rescatar las voces de los jóvenes, su perspectiva contribuirá a evidenciar como los docentes realizamos nuestra labor, a la vez que reconoce la necesidad de incluirlos como protagonistas del proceso educativo.

Desde este trabajo visualizamos a la educación como un derecho, tal como lo establecen las normas jurídicas en Uruguay, por ello nos inquieta observar como en Educación Media ese derecho no está siendo efectivizado para una gran parte de los jóvenes, así lo demuestran las altas tasas de rezago y desafiliación que tiene nuestro país, de cada 100 jóvenes sólo un 10 % aproximadamente lograterminar la enseñanza secundaria en el tiempo acorde a su edad⁵. Ante esta situación consideramos que no debemos ser indiferentes, por ello tratamos de preguntarnos cuales son las causas que generan esta problemática, somos conscientes de que, como todo fenómeno social, esta problemática es compleja y multicausal, pero nos inquieta apreciar como

5. http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta?i=3#

uno de los actores claves en la situación no es considerado ni consultado. Los estudiantes deberían ser el "leitmotiv" de la enseñanza, pero opinamos que en la actualidad no son reconocidos ni aceptados en su diversidad. Algunas voces estudiantiles recogidas en nuestra labor docente nos permitieron conocer casos de discriminación por diferentes razones por citar sólo los que se mencionaron en este trabajo: ser madres solteras, por la opción sexual o por poseer una condición socio económica carenciada.

Como justificación teórica: nos interesa reflexionar sobre la influencia de los vínculos en la construcción de aprendizajes, lo consideramos un paso que los docentes deberíamos tener siempre presente, dado que no hacerlo implica desconocer la dimensión emocional implicada en los aprendizajes, por ello opinamos que este tipo de trabajos colaboran en la conformación de nuestro rol como profesionales docentes.

Objetivo general

Visibilizar la perspectiva de los estudiantes sobre las formas de vincularse en la Educación Media de Tacuarembó.

Objetivos específicos

- Determinar la relevancia y los efectos del vínculo docente en la construcción de aprendizajes de estos estudiantes.
- Evidenciar la relación existente entre el vínculo docente y la tasa de desafiliación.
- Contribuir, rescatando las voces de estos estudiantes, a su reconocimiento como actores claves en su institución educativa.

Marco teórico

Para comprender las razones de la desafiliación y el rezago en Educación Media, desde la mirada que proponemos en este trabajo, debemos adentrarnos en las lógicas institucionales, contextualizán-

dolas, porque las instituciones educativas son productoras de sujetos en un lugar y tiempo determinados. Desde estas líneas consideramos que se debe complejizar la mirada sobre el ámbito educativo, en el sentido de visualizarlos no sólo como lugares en donde se imparten conocimientos sino que también allí se co-construyen personas, coincidimos con Giroux (1990) cuando afirma:

La educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental, donde la producción de significado, de deseo, lenguaje y valores está comprometida y responde a las creencias más profundas acerca de lo que significa ser humano, soñar y dar nombre y luchar por un futuro y una forma de vida social especiales. La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, la necesidad de una entrega apasionada por parte de los educadores para hacer que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma..." (Giroux, 1990, p. 161).

Esa producción de sujetos construye representaciones que estructuran los posicionamientos de todos los actores institucionales, en función de ellos el docente actuará de determinada forma y esperará que los estudiantes se adecuen a sus parámetros. De acuerdo al trabajo realizado por INEED⁶ (2014, p. 28) la postura docente que predomina en nuestro país es la tradicional, el docente es el poseedor del saber y el estudiante un mero receptor, esa postura implica un vínculo autoritario en el que no se reconoce la diversidad ni al joven como un sujeto de derecho con motivaciones propias.

En una mirada retrospectiva vemos como las instituciones educativas acompañaron la consolidación de los estados nación, el ascenso

6. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay.

de la burguesía y el desarrollo del capitalismo que hacían necesaria la creación de instituciones como la escuela, por medio de las cuales se afianza la transmisión de un discurso homogeneizador portador de la "verdad", que debe ser aceptado como legítimo por todos. La escuela sería la institución que, hipotéticamente, se encargaría de distribuir las cuotas de conocimientos necesarios para desempeñarse en el mundo del trabajo, es allí donde se difunden las ideas que relacionan el mayor esfuerzo con la adquisición de mayor reconocimiento social.

Esta construcción social de la modernidad, como en todo tiempo histórico, evidencia un ejercicio de poder que es analizado por autores como Foucault (1975). Según él el poder es una relación que todos ejercemos y padecemos, "*aquello que nos hace ser los que somos*", la sociedad es una trama de poder microscópico, capilar, en la que está incluida la institución educativa fabricando sujetos. Es el ejercicio del poder quien nos adecua a las normas, nos "normaliza" sometiéndonos. Desde pequeños, en la institución educativa, nos enseñan a obedecer a quien detenta el poder, el docente, legitimado como dueño de la "verdad".

Inicialmente, es en las familias (patriarcales) y las escuelas en donde se construyen los discursos de los ciudadanos modernos, las ideas de orden y progreso son impartidas en ambas instituciones las cuales se manejan con la misma lógica, la autoridad del padre en la familia es la antecesora de la autoridad del maestro en la escuela, la socialización transcurre sin rupturas fuertes para construir exitosamente la aceptación de una figura de autoridad que se reiterará en las fábricas. La escuela fue uno de los instrumentos que transmitió la ideología dominante, que luego será refrendada en las instituciones por las que transitará como adulto. "*La cuestión de la legitimidad del poder fue atendida por la modernidad a través de la constitución de una red escolar destinada a socializar a las nuevas generaciones en los princi-*

pios, los valores y las reglas del nuevo orden, de modo que éste fuera internalizado y naturalizado”(Tiramonti,2011, p. 3) ⁷

Las instituciones de la modernidad, fábricas, escuelas, hospitales, tienen incluso una similar disposición espacial, y su funcionamiento está estructurado con semejantes principios, la jerarquización en el acceso a los conocimientos, la división del trabajo, la organización de los tiempos, todo está estipulado para lograr una adecuación estricta a las normas, al decir de Foucault (1975) un disciplinamiento de los cuerpos. El sistema educativo, a través de su disciplinado funcionamiento (la asistencia diaria a la escuela, la permanencia en el banco, la necesidad de autorización para moverse), constituyó el aporte previo para satisfacer las necesidades de la disciplina en la producción industrial, generando una aceptación de la jerarquización social. La escuela es una fuente de legitimación de la desigualdad social.

Según este autor en las sociedades normalizadoras, el cuerpo se convierte en objeto de control y poder, con la pretensión de hacerlos sumisos, dóciles, útiles. A los dispositivos que se utilizan para controlar los cuerpos Foucault les llama “disciplinas”, con ellos se logra que en la escuela se encauce a los niños y se construya una aceptación de la sumisión. Un ejemplo de esta concepción normalizadora en nuestro país lo tenemos en Varela:

“Porque no es el derecho material a aprender a leer y escribir lo que da a la escuela su inmensa importancia en el desarrollo de la sociedad, sino los beneficios indirectos que de ella se reportan. El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenía en su casa, opera una completa transformación en el niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere; hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar. Cuando se llega a hombre, esos hábitos adquiridos en los bancos del colegio, hacen que sin esfuerzo alguno respete la ley y reconozca una autoridad su-

7. http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/122_-_Guillermina_Tiramonti_-De_la_modernidad_a_la_globalizacion_%2811_copias%29_

perior a la pasión individual. Hay además en el hombre primitivo una tendencia al mal que la escuela reforma.” (Varela citado por Caetano 2004, pág. 197)⁸

El poder disciplinario en la escuela logra construir una mirada “cosificadora” exigiendo una conducta homogénea, y sancionando a quien se aparte de esa visión. *“El poder disciplinario mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos: compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza...Lo normal se establece como principio de coerción de una educación estandarizada... El poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero a la vez individualiza a quien comete desviaciones. La homogeneidad es la regla. La diferencia es desviación.” (Foucault,1975, p. 168).*

El concepto de “fracasado” es la etiqueta que se le adjudicará a quien se aparte de esa visión normalizadora, la cual es portadora del discurso aceptado y legitimado por las instituciones como verdadero. Los valores que se defienden en esta escuela de la modernidad se orientan al desarrollo del esfuerzo personal como camino para alcanzar el éxito, entendiendo que la escuela es la institución encargada de brindar iguales oportunidades para posibilitar el ascenso social a los sectores más carenciados. Se instaura un régimen meritocrático, con la representación de que a partir del esfuerzo se pueden lograr superar las carencias, implantando la idea de que quien no llega al éxito es porque no se esforzó lo suficiente. Los valores del espíritu capitalista se hacen carne en el sistema educativo.

En cuanto a la concepción que predominó para el trabajo en el aula, fue el positivismo el paradigma aceptado, defendiendo una metodología propia de las Ciencias Naturales. El rol del docente es de transmitir el conocimiento como un saber acabado, ya construido,

8. https://www.fing.edu.uy/catedras/disi/ctysociedad/Revoluciones_cientifico_tecnologicas.pdf

para que los alumnos (los que no tienen luz) lo incorporen. El docente es quien tiene la autoridad para impartir el conocimiento a los alumnos que deben permanecer atentos y sumisos en el aula. Esta concepción se plasma incluso en la disposición física del aula, los bancos se ordenan todos mirando hacia el frente en donde se encuentra el docente, generalmente sobre una tarima, dado que es en él, en su discurso, donde se encuentra la luz del conocimiento. El discurso válido, legitimado por la institución y la sociedad que ella representa es el discurso docente, los saberes de otros actores el aula como lo podrían ser los estudiantes no cumplen con los requisitos de legitimidad que se exigen para ser aceptados. El sistema educativo tradicional limita y restringe los discursos, al respecto Foucault en el "Orden del discurso" nos aporta:

"...Existe, creo, un tercer grupo de procedimientos que permite el control de los discursos...se trata de determinar las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos que los dicen un cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos, a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo..." (Foucault 1990, pág. 22)

Los docentes son los autorizados por el sistema para pronunciar los discursos legitimados, son los transmisores de la ideología dominante. Sobre el papel de la escuela como aparato ideológico del Estado se destaca el aporte de Louis Althusser en la obra "Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)" de 1969, en ella este autor analiza con perspectiva marxista que toda formación social debe reproducir las condiciones de su producción y para ello asegurar la reproducción de las relaciones de producción. La fuerza de trabajo necesita ser competente y para ello debe ser calificada de acuerdo a las exigencias técnicas del trabajo, esto se asegura por medio del sistema educativo, y otras instituciones. Althusser distingue entre aparatos represivos del Estado (ARE) y aparatos ideológicos del

Estado (AIE), los primeros están integrados por el Gobierno, la Administración, la policía, los tribunales, las cárceles, etc. *"funcionan mediante la violencia* —al menos en última instancia (ya que la represión, por ejemplo administrativa, puede revestir formas no físicas)" y los AIE integrados por la religión, familia, escuela medios de información, etc. funcionan predominantemente por la ideología y en forma secundaria a través de la represión.

"La institución educativa es... la que cumple la función dominante en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista, ya que, además, es la que dispone de más años de "audiencia obligatoria" e, incluso, gratuita para la totalidad de los niños y jóvenes de la sociedad" ..."La escuela...los prepara y clasifica para desempeñar en la sociedad clases diferentes de funciones..."función de explotado (con 'conciencia profesional', 'moral', 'cívica', 'nacional' y a- política altamente 'desarrollada'); función de agentes de la explotación (saber dirigir y hablar a los obreros: las 'relaciones humanas'), de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer 'sin rechistar' o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología (sabiendo tratar a las conciencias con respeto, es decir, con menosprecio, con chantaje, con la demagogia oportuna, acomodándose a los acentos de la Moral, de la Virtud, de la 'Trascendencia', de la Nación,... etc.)" (Althusser 2011)⁹

En la escuela no sólo aprenderán técnicas y conocimientos sino también la forma de comportarse de acuerdo al puesto que les toque ocupar. Estos aportes nos permiten mirar el rol de la institución educativa desde una óptica diferente a la predominante en nuestra sociedad, generalmente se la ha visualizado como una institución ascética, objetiva, neutral, que se encarga de brindar iguales oportunidades de acceso, ésta es la representación que domina en la sociedad tacuar-

9. <http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2011/11/la-reproduccion-social-y-la-escuela.html>

emboense. Al reflexionar sobre estos aportes podemos ver como se relacionan con los posicionamientos que muchos docentes tienen en el aula y que se evidencian en los relatos de los estudiantes.

A pesar de estos debates si analizamos nuestra sociedad podemos apreciar que vivimos tiempos de cambios, al que algunos autores denominan posmodernidad (Lyotard, 1979), existe una fractura en la sociedad disciplinaria, se flexibiliza la sociedad y se construyen nuevas formas de relacionamiento y de construcción de subjetividades. Al igual que otras instituciones la institución educativa se ve afectada por estas profundas transformaciones que se van gestando, mientras que en la modernidad la escuela, la familia, las fábricas, etc. descansaban en un mismo discurso, en la posmodernidad se vive la fragmentación, validándose diferentes posturas que generan desconcierto e incertidumbre.

En la obra "Pedagogía del aburrido" (2005) de Corea y Lewkowicz analizan:

"En los estados nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias... la vida individual y social transcurre...en la familia, la escuela, el hospital...estas instituciones se apoyaban en la metainstitución Estado-nación. Y ese apoyo era el que les proveía de sentido y consistencia integra...el agotamiento del Estado-nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro... Sin paternidad estatal ni fraternidad institucional, la desolación prospera.(Corea y Lewkowicz 2004, pág. 31)

Los autores nos ilustran acerca de cómo las instituciones educativas, entre otras, van perdiendo el lugar como generadoras de significados que les había atribuido la modernidad. Este "vaciamiento" de la institución educativa requiere resignificar la función de la escuela, repensar sus formas de relacionamiento y de trabajo con los estudian-

tes, ellos ya no son los jóvenes del siglo XIX, tienen otras necesidades porque nuestras sociedades también son otras.

"...Podríamos bautizar la época en la que vivimos como "la era de la fluidez"... La experiencia del aburrimiento, de la superfluidad, de la saturación sería, entonces, la experiencia de un medio que no anuda, no conecta, que no traza, que no deja huella. En este medio tan fluido cualquier operación que induzca a un sentido, que anude, que cohesione; es una operación subjetivante."(Corea y Lewkowicz 2004, pág. 42)

La institución escolar ya no garantiza un espacio de encuentro, muchas veces son lugares huecos, vacíos, a los que los jóvenes se ven obligados a concurrir, aunque eso represente aumentar el tedio, ya que allí no sucede nada relevante para ellos, existen otros mundos que les resultan más atractivos.

Estos aportes de diferentes autores nos llevan a pensar que no podemos seguir construyendo los vínculos en el aula de la misma manera que se hacía en la modernidad, basado en la "autoridad" que poseía sólo el docente y desconociendo que nuestros estudiantes son sujetos de derecho con intereses propios que requieren ser reconocidos como personas. Las respuestas de nuestros jóvenes y las observaciones durante nuestros años de prácticas nos permiten apreciar la diversidad que se ha incorporado a las aulas, nuestra población estudiantil ha aumentado y se ha enriquecido con múltiples discursos, son muchos los "otros" que han accedido a la educación media, la inclusión de sectores sociales que tradicionalmente no llegaban a este nivel educativo exige que los docentes modifiquemos nuestras estructuras y nos posicionemos en un lugar de reconocimiento de la diversidad. Como docentes debemos ser conscientes del papel constitutivo que tenemos a través de nuestra vinculación en el aula dado que los estudiantes, en pleno proceso de construcción subjetiva, toman como referencia el posicionamiento docente, somos modelos a

seguir. Considerando que nos co-construimos en cada una de nuestras relaciones, el encuentro en el aula es una oportunidad de incidir en las representaciones de los estudiantes sobre sí mismos y sobre las capacidades que tienen para alcanzar sus objetivos. Se hace necesario ofrecer a los estudiantes aulas como espacios de reconocimiento, en la que sean protagonistas de "luchas" por el conocimiento personal y de la sociedad en la que viven, la conciencia de las necesidades sociales puede desarrollarse en el aula (en el sentido amplio) y desde ese trabajo se pueden propiciar iniciativas que motiven a emprender acciones generadoras de cambios, para sí mismos y para su entorno. Brindar la oportunidad de liderar **acciones** permite desarrollar la autoestima, tan necesaria en una sociedad que difunde un discurso mercantil de que "vales si tenés", el docente puede ser un gestor de oportunidades de crecimiento ampliando la visión del conocimiento y propiciando espacios para que los estudiantes sean los líderes de procesos humanizantes. Recordando a Freire "el conocimiento es lucha por la vida", la propia y la de mis congéneres. Trabajar desde una perspectiva que se centre en las aptitudes, destacando las fortalezas del estudiante propicia una mirada que habilita el reconocimiento, esto se puede lograr a través del diálogo el cual requiere aceptar al "otro" como digno de ser escuchado.

En concordancia con la línea de análisis que venimos planteando, destacamos el planteo de Axel Honneth (1949) filósofo alemán, actual exponente de la teoría crítica, quien señala que la identidad de cualquier individuo, para formarse sólidamente y para desarrollarse plenamente, requiere ser reconocida por los otros seres humanos con los que interactúa. *"...en la lucha por el reconocimiento nos jugamos la vida, pero no solo la vida física..., en la lucha por el reconocimiento nos jugamos la vida propiamente humana, nuestra identidad moral, nuestra salud psíquica."*¹⁰ (Honneth 1993, pág. 236).

10. <https://filosofapop.files.wordpress.com/2012/11/lucha-por-el-reconocimiento-final.pdf>

Su planteo destaca que los "otros significantes" son esenciales para la formación de la identidad propia. Esto implica que la relación práctica que una persona tenga consigo misma será mejor en tanto haya sido reconocido previamente en sus derechos, capacidades, afectos, necesidades, etc. De esto se deduce que para poder construir una autorrelación positiva el ser humano depende de la aprobación de los demás individuos. Si esto no sucede la identidad estará lesionada. Esta postura nos parece especialmente valiosa para aportar a la construcción de los vínculos en el aula, por eso nos detenemos a analizarla:

Honneth, siguiendo a Hegel y a Mead, sostiene que el punto de partida de la convivencia está basado en que: "... *la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales*" (Honneth 1993, pág. 114).¹¹

De esta forma, mientras más alto sea el nivel de reconocimiento adquirido, más pleno y saludable será el desarrollo de la identidad moral de los individuos, y, gracias a ello, alcanzaremos una mejor convivencia. Honneth plantea la relación entre tres conceptos que están íntimamente relacionados, ellos son identidad, diferencia y reconocimiento. Nuestra identidad es única pero está conformada por las relaciones con los "otros", no es inmutable, al contrario está en continuo proceso de cambio, las experiencias compartidas con los "otros" nos van moldeando, por ello la identidad tiene un carácter dialógico y compartido. Yo soy responsable del otro: "...*el hecho de que otro individuo forme su identidad en las relaciones que mantiene conmigo y*

11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632011000300010&script=sci_arttext

viceversa, nos constriñe, inmediatamente, a asumir un grado de responsabilidad moral hacia él." (Cannock 2012, pág. 26)¹²

Este aporte adquiere especial relevancia si lo situamos en las relaciones que se generan en el espacio educativo, sobre todo si recordamos que el término "responsabilidad" etimológicamente significa capacidad de dar respuesta, de emprender acciones, el responsable en el aula es el profesional docente.

Teniendo en cuenta el vínculo fundamental entre identidad y reconocimiento, Honneth, sostiene que la relación que un individuo mantiene consigo mismo (autorrelación práctica) se da en tres niveles distintos. El primer nivel sería la "autoconfianza". El segundo nivel es el "autorrespeto" (capacidad para pensar por sí mismo) El tercer nivel es la "autoestima" es la conciencia de poseer capacidades en referencia a determinado grupo. Estos tres niveles se corresponden con cada uno de estos espacios: familia, sociedad civil, Estado, en los que se forma la identidad individual mediante un tipo de reconocimiento distinto: amor, derechos, solidaridad.

Para Honneth, existen tres formas básicas de reconocimiento:

1-El primer estadio de reconocimiento recíproco se da en las relaciones primarias y es el "amor". Las personas, en esta fase inicial son totalmente dependientes de "otro", esto es evidente en los bebés que tienen una relación simbiótica con su madre o quien los cuida. Pautalmente el niño/a irá ganando espacios de independencia, lo que significa una primera forma de autorrelación práctica. A este primer nivel de autorreferencia práctica Honneth lo llama, autoconfianza. Todas las relaciones amorosas, en sentido amplio, estarán pautadas por esta primera relación. El amor "*...precede, tanto lógicamente como genéticamente, a cualquier otra forma de reconocimiento recíproco*" (Honneth, pág. 131)

12. <https://filosofapop.files.wordpress.com/2012/11/lucha-por-el-reconocimiento-final.pdf>

2- La segunda forma de reconocimiento es la del "derecho". Ésta es más amplia que la esfera del amor, porque exigimos que nuestros derechos sean reconocidos por todos los individuos. Honneth plantea: "...no podemos llegar al entendimiento de nosotros mismos como portadores de derechos, sin poseer un saber acerca de qué obligaciones normativas tenemos que cumplir frente a los otros ocasionales. Sólo desde la perspectiva normativa de un "otro generalizado" podemos entendernos a nosotros mismos como personas de derecho..." (Honneth, pág. 133).¹³ Los derechos deberían representar, los intereses de todos los integrantes de la sociedad. Honneth sostiene que "el reconocimiento jurídico... se expresa en que todo sujeto humano, sin diferencia alguna, debe valer como 'un fin en sí mismo'..." (Honneth, pág. 137). El reconocimiento de los derechos genera respeto por uno mismo, implica ser parte del todo social, no tener ese reconocimiento dificulta la formación de la autoestima y es lo que ha llevado a grupos sociales a luchar para obtener el reconocimiento jurídico. En esta etapa el reconocimiento es universal, porque los derechos son construcciones que requieren de la aprobación de la mayoría global.

3- El tercer nivel de reconocimiento es el de la "solidaridad", en éste la valoración social se da hacia una persona que es considerada como relevante para el grupo social, para alcanzar esta etapa previamente el grupo debe haber interiorizado una serie de valores compartidos. Cada sociedad tiene diferentes formas de valorar, por lo tanto el reconocimiento de la solidaridad será también dispar en función del grupo cultural. Honneth afirma que "...una persona sólo puede percibirse como 'valiosa' si se sabe reconocida en operaciones que precisamente no comparte indiferentemente con los otros" (Honneth 1993). Así, la autorrelación positiva que permite este estadio de reconocimiento es definida por el autor como el sentimiento del propio valor o "autoestima". En este estadio de reconocimiento, al igual que en el del amor,

13. <https://books.google.com.uy/books?id=ly9uCAAAQBAJ&pg=PA65&lpg=PA65&dq=honneth>

estamos más cerca de la figura del “otro concreto” que de la del “otro generalizado”.

A cada una de estas formas de reconocimiento, que permiten al individuo desarrollarse y construir su vida en sociedad, le corresponden tres formas de menosprecio (violación, desposesión, deshonra) por las cuales no son reconocidos y se generan perjuicios al individuo y a la sociedad. Esas formas de menosprecio lesionan el entendimiento positivo que las personas construyen de sí mismas. Que importante es tener presente esto que expresa Honneth para la función del docente, son muchas las experiencias áulicas que nos permiten apreciar como un simple gesto o una omisión puede llegar a lesionar la concepción de sí mismo que tiene el estudiante.

“Para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones. Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentimiento social queda excluida, esto abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimiento tales como la vergüenza o la cólera. Por ello, la experiencia de desprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social.” (Honneth 1997, pág. 166, levemente corregida la trad.).¹⁴

El concepto de reconocimiento está íntimamente ligado a la idea de vínculo (del latín: atar, unir personas u objetos), porque implica la interacción de sujetos, especialmente relevante cuando se realiza entre un referente adulto y un joven en pleno proceso de constitución. Recordar que la responsabilidad mayor en la creación de esos vínculos recae en el docente es nuestra premisa básica, a partir de ese lugar podremos construir una relación saludable que propicie la aceptación

14. http://www.asc.es/publicaciones/revistadireito/edicoes/2010-1/teoria_critica1.pdf

del "otro" y fomente su reconocimiento como sujeto de derecho pleno.

Un aporte relevante a la construcción del vínculo en el aula lo realiza la autora argentina Allidiéri, N. (2004) en su obra "El vínculo profesor-alumno", sostiene que la relación entre ambos es asimétrica y estará fuertemente influida por la personalidad del docente. Es justamente él quien debe posibilitar el vínculo que fomente la autoestima del estudiante, esto no lo logrará si mantiene una postura tradicional que niega la voz a los jóvenes, incluso las conductas que aparecen como perturbadoras en el aula pueden encubrir un pedido de atención, de reconocimiento, por parte del estudiante. *"...señala Allidière que muchas actitudes observadas en el aula y que pueden ser consideradas indisciplina, responden a una demanda de amor... hablan constantemente en clase...fastidian...entran y salen ruidosamente...Tal vez resultaría oportuno preguntarnos si, desplegadas por los adolescentes o los jóvenes en las aulas de las escuelas secundarias o de las universidades, estas conductas no implican también profundamente un llamado de alerta. Un llamado de atención al docente o a los propios compañeros en busca de afecto. Del afecto que estos jóvenes no logran experimentar en los vínculos de los otros ámbitos en los que se desarrollan sus vidas."* (Allidiéri, 2004 pág. 36)¹⁵

Metodología

Este trabajo es exploratorio, partimos de un enfoque cualitativo, nos interesan los discursos de los estudiantes. Deseamos comprender su perspectiva sobre la vinculación con los docentes, porque consideramos que la realidad es una construcción significada socialmente por los sujetos que participan en ella, de allí es que obtendremos múltiples y variados discursos. Alonso (1995) nos propone una concepción

15. http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/05/Cuarto/541did3idesp/unidades/unidad_1/uni1b.htm

hermenéutica, realizando una reconstrucción del discurso en su contexto, es allí en donde adquiere sentido. La hermenéutica o teoría de la interpretación, establece que las creencias y las acciones no serían verdaderas o falsas, sino comprensibles o significativas en un contexto determinado. Esta postura es la que seleccionamos para trabajar dado que nos permite comprender al hombre inserto en su mundo, en ese "magma de significados" de Castoriadis. *"Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese "sistema de interpretación", ese mundo que ella crea"*¹⁶(Castoriadis 1998, pág. 69)

Como técnicas seleccionamos las entrevistas grupales y observaciones en la institución educativa.

Informe de campo

El trabajo de campo se realizó en una institución educativa de Tacuarembó, los jóvenes se mostraron dispuestos, ansiosos por participar, se apreciaba la necesidad que tenían de ser escuchados. Las entrevistas se realizaron en la propia institución, con el permiso de las autoridades aprovechando horas libres que los estudiantes tenían por falta de profesores. Se realizaron observaciones durante los recreos, se tomaron grupos de todos los turnos. Se destaca la postura de colaboración institucional con que fuimos recibidos.

Las entrevistas fueron grupales, se incentivó la participación de todos, las preguntas se dirigieron a las expectativas sobre la enseñanza en general, a como se sentían en el aula, en la institución, en la relación con los docentes. Una petición que se presentó en todos los grupos fue la solicitud de preservar sus datos, aunque al principio de las entrevistas se explicó que no figurarían los datos personales dado que era un trabajo académico, los jóvenes manifestaron su te-

16. <https://books.google.com.uy/books?id=jQ9ppun4p3IC&pg=PA143&lpg=PA143&dq=>

mor ante la posibilidad de que fueran objeto de represalias por parte de los docentes si llegaban a identificarlos, dado que en una institución del interior “somos pocos y nos conocemos”. Luego de reiterar el compromiso de no brindar ningún indicio de datos se mostraron más abiertos a responder.

Análisis de los resultados

“La disposición emocional del alumno determinará su habilidad para aprender” Platón. (2000 A.C.) Citado por Ibarrolla (s/f.) pág. 2

¹⁷Iniciamos este análisis con la cita de Platón porque consideramos que el aspecto emocional es condicionante en la tarea educativa, esta afirmación fue refrendada por las respuestas de los jóvenes, de las cuales extraemos algunos fragmentos, especialmente aquellas que se refieren a la temática del relacionamiento con los docentes. En sus discursos manifiestan la necesidad de que los docentes se muestren reflexivos ante sus propias prácticas, que exista una apertura docente ante nuevas formas de trabajar y de vincularse, con sus propias palabras los estudiantes hacen eco de lo afirmado por Max Pagés *“...una de las primeras preocupaciones de la formación docente, debería ser ayudar a los profesores a conocerse más a fondo, a darse cuenta de su verdadera actitud en una situación pedagógica. En definitiva a aceptarse a sí mismo y a aceptar a los demás”* (Pagés, p. 231).¹⁸

Los jóvenes tienen diversas expectativas sobre lo que le brindan los profesores, la mayoría de ellas referidas al campo del relacionamiento, en sus discursos se aprecia el deseo que poseen de ser reconocidos, de ser aceptados en su diversidad. Quieren tener un rol activo, participar no sólo como lo indican los docentes sino ser verdaderos protagonistas de las experiencias áulicas, ser sujetos de su proceso de aprendizaje.

17. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf

18. <http://docentesnoveles.cfe.edu.uy/index.php/2-uncategorised/48-estres-docente>

-Mujer 15 años: "...que los profesores sean más flexibles y que sepan comprender que no todos tenemos las mismas capacidades... también...que me enseñen valores, que me enseñen a crecer como persona."

-Hombre 16 años: "...espero que el relacionamiento cambie ya que la mayoría de los profesores tienen un trato irrespetuoso con los alumnos, humillándolos..."

- Hombre 16 años: "Se ponen en la postura de que yo mando y cállate la boca, no dejan opinar"

Varios estudiantes denuncian el sometimiento a la postura tradicional en que se posicionan algunos docentes, se sienten lesionados en sus derechos, incluso no comprendidos. Manifiestan la necesidad de que su visión, sobre todo cuando difiere a la del docente, sea aceptada, en definitiva que sean reconocidos como sujetos y no tratados como simples receptores de los discursos legitimados.

-Hombre 17 años: "...a veces exigen pila de cosas, que los traten de usted... pero ellos no nos escuchan, te dicen a mí no me interesa lo que vos pienses, a nosotros no nos queda otra que escucharlos, nunca te escuchan y si levantas la mano y decís las cosas te dicen "no me faltes el respeto".

- Mujer 16 años: "Espero que en las instituciones se de la misma importancia a las ideas de los alumnos que a las materias... Pero lo principal que espero, es que nos dediquen tiempo a la expresión de cada uno de nosotros... La mayoría de las personas eligen profesiones únicamente para sobrevivir...me gustaría que tomen en cuenta mi opinión...que mis hijos estudien en un sistema en el cual se los deje ser ellos mismos."

- Mujer 16 años: "...espero comprensión, que los alumnos tengan la oportunidad de dar la clase, que nos dejen expresarnos y no juzgarnos...por nuestra forma de pensar..."

Los estudiantes entienden que tienen derecho a aprender y no a ser colonizados, manifiestan la necesidad de que se construya una relación de diálogo que les permita ser ellos mismos, con sus propias creencias y no tener que someterse a las ideas del docente para tener que aprobar la materia. Sus declaraciones nos invitan a pensar en la necesidad que tenemos los docentes de desarrollar aptitudes interpersonales, una apertura a las voces de jóvenes que pertenecen a "otro mundo" tal como afirmó un docente, esto nos recuerda la siguiente frase de Percia *"La condición del diálogo es la recepción. Estar en diálogo significa estar en recepción. Aproximarme hablante y escuchante al mismo tiempo y en las mismas palabras. Traspasar la propia conciencia estando en otras conciencias. Percia (s/f.) pág. 9.*

Los jóvenes defienden una perspectiva propia del mundo, y desean que los docentes comprendan que tienen derecho a sostenerla aunque muchas veces difiera con la postura docente. Este planteo resulta clave para comprender las altas tasas de desafiliación, al no sentirse reconocidos ni poder actuar como sujetos deciden desafiarse, algunos sostienen que si en la institución educativa no hay "lugar" para ellos ¿qué sentido tiene estar allí?"

Los jóvenes valoran a aquellos docentes que los estimulan a través de propuestas no tradicionales, en sus respuestas se aprecia la exigencia de una mayor formación didáctica por parte de los docentes. Sus expresiones nos recuerdan palabras de Gerver: *"El sistema educativo tradicional enseña certezas, conocimientos y reglas. Es un aprendizaje previsible. El reto está en formar a futuros adultos capaces de gestionar la incertidumbre."* Gerver (2011) ¹⁹

-Mujer 15 años: "que las clases no sean un monólogo...sino un debate donde los alumnos participen con opiniones y no las defini-

19. https://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cad=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiFron15NTJAhUF7yYKHVMSCVsQFggoMAM&url=http%3A%2F%2Fmetodosdeinvestigaciondelaeducacion7.blogspot.com%2Fp%2Fque-pretende-richard-gerver.html&usq=AFQjCNGj2cFiAwaMqtY7r_HPb598pWfDA&sig2=HxPc03UT8zxGh-Pc0OCHeg

ciones de la materia. Ciertos docentes hacen...las clases graciosas y entretenidas, esos son los mejores. Hay otros...que se limitan al trato docente-alumno...creo que me voy a encontrar con muchos..."

-Hombre 16 años: "Si pudiera cambiar algo sería la práctica de los profesores".

-Hombre 15 años: "...los cambios...deberían comenzar por quienes la brindan (a la enseñanza), los profesores, quienes...nos convierten en borregos del sistema"

-Mujer 17 años:"un padre te dice la carrera que te va a llevar al éxito, y por seguir eso, llegas a los 50 y se te perdió la vida".

Es de destacar la capacidad de análisis que demuestran varios jóvenes, muchos se muestran angustiados ante un sistema que denuncian como opresor, como asfixiante, que no les permite elegir. No se refieren sólo al sistema educativo sino a la sociedad toda, ante la cual se sienten inseguros, el temor al fracaso, a no cumplir con las expectativas cifradas en ellos por la familia y la sociedad es evidente.

La dimensión emocional se presenta como determinante, los jóvenes sostienen que el relacionamiento, la forma en que el docente los considera es condicionante para el aprendizaje, algunos muestran su angustia ante malos tratos en el aula.

- Mujer 18 años: "(la profesora) Nos hace sentir horrible. Da impotencia."

-Mujer 15 años:"...algunos profesores te ayudan a saber qué es lo que querés"

- Mujer 25 años: "Ayuda mucho el profesor...el aliento del profesor, cuando sacás un uno, por equis motivos, trabajas mucho, tenés un niño, no tenés tiempo de estudiar, súmale una casa o simplemente no entendiste. Es bueno decirle: Profe, no entiendo."

- Hombre 22 años: "Hay profesores que se importan para que vos aprendas y termines y te dan, o sea, te motivan. Pero hay de todo, hay

profesores que solamente vienen a dictar la clase y ni gracia, si aprendiste, aprendiste, y si no maneja”.

Los estudiantes también se expresan propositivamente, hacen sugerencias, manifiestan que las actividades artísticas les permiten tener más libertad para “ser ellos mismos”, consideran que la forma tradicional de trabajar les genera aburrimiento y fomenta la desafiliación.

-Hombre 15 años: “Siento aburrimiento porque los profesores sólo hablan”

-Hombre 18 años: “Si, que hayan más actividades divertidas, que no sea todo textual ni eso, que hayan más proyectos y que muestren otras maneras de dar clases, porque todo es leer y escribir”

-Mujer 17 años: “Que hubiera un espacio para otras actividades, artísticas. Más arte está bueno.”

A partir de las respuestas predominantes de los estudiantes podemos inferir que la dimensión emocional, la vinculación, que el docente logre construir en el aula resulta clave para lograr la retención educativa y propiciar aprendizajes significativos. Los jóvenes se refieren constantemente a ejemplos, positivos y negativos, de posicionamientos docentes que han incidido directamente en sus aprendizajes. Uno de nuestros objetivos específicos era justamente tratar de evidenciar si existe una relación entre el vínculo educativo y la desafiliación, a través de los relatos estudiantiles se pudo apreciar cuanto influye la situación emocional en el aula, el “clima” que logre construir el docente como uno de los protagonistas del vínculo educativo, su posicionamiento resultadeterminante en las experiencias vividas por los adolescentes. No sólo se refirieron a vínculos autoritarios, existieron algunos ejemplos de relatos positivos que colaboraron en la retención de los estudiantes en la trayectoria educativa.

Otros relatos develan la predominancia del paradigma tradicional, el docente como poseedor del saber que invisibiliza los conocimientos estudiantiles limitando sus participaciones áulicas, la relación autoritaria desconociendo a los jóvenes como dignos de ser recono-

cidos, son reiterados en los discursos estudiantiles. Estas situaciones les generan angustias que se suman a las que ya viven por su propio proceso de crecimiento. Los relatos mayoritariamente recogidos para este trabajo concuerdan con el informe INEED que en su página 28 sostiene: *"Es necesario revisar el paradigma tradicional de la educación media, también desde la perspectiva del centro educativo como espacio de formación integral, convivencia, participación y formación en y para la ciudadanía, además de lo estrictamente académico... Debería, además, mantener el foco en los estudiantes en tanto sujetos de derecho..."* (INEED 2014, pág. 28).

El rol docente es determinante en el aula, propiciando espacios de reconocimiento o de desconocimiento de derechos, consideramos que la formación es uno de los puntos que condicionan la conciencia del accionar de los docentes. Al no contar con la formación necesaria no se puede desarrollar la conciencia que permita emprender los cambios que resultan tan necesarios, perjudicando a todos los implicados, estudiantes, docentes y familias. *"Es la hora de hacer, sin ingenuidades políticas, un esfuerzo para devolver de verdad a la educación su encanto, porque en ello está en juego la autovaloración personal del profesorado, la autoestima de cada persona implicada, además de que, sin afrontar el núcleo pedagógico de la calidad de la enseñanza, podemos estar siendo cómplices con el delito de un apartheid neuronal que, al no propiciar ecologías cognitivas, está, de hecho, destruyendo vidas. Para los educadores, la primordial militancia e intervención política debería consistir en la propia mejora de la calidad pedagógica y socializadora de los procesos de aprendizaje."* (Assman 2002, pág. 24). Es de destacar que los perjudicados por la reproducción de un posicionamiento tradicional en el aula no son solamente los estudiantes y sus familias, sino que también los docentes sufren por no poder comunicarse ni lograr aprendizajes significativos, la sensación de impotencia, de desamparo se percibe en pasillos y salas docentes, es frecuente escuchar que el inicio de las clases representa un verdadero pesar que genera

angustia al saber que se está desempeñando una tarea, que para muchos, es infructuosa y socialmente desvalorizada, los docentes están solos frente a situaciones que los desbordan. Los cambios sociales vertiginosos, la escasa formación, el abandono familiar de los jóvenes, les restan oportunidades a los docentes que les permitan mirar su tarea con una visión más esperanzadora, así crece el stress y el síndrome de "burnout" como consecuencia de la impotencia angustiante. Con esta situación docente mayoritaria, es muy difícil transmitir deseos de aprender a los estudiantes, el disfrute y la emoción del aprendizaje no puede nutrirse de emociones angustiantes, el desasosiego docente se contagia y facilita la desvinculación estudiantil.

En el interior la cantidad de docentes no egresados es mayor a de la capital del país, la ausencia de espacios de reflexión y de herramientas teóricas genera que las prácticas tradicionales se reproduzcan sin ser cuestionadas, dado que no se comprende la necesidad de construir relaciones adecuadas a estos nuevos tiempos en que vivimos. Coincidimos con Puiggrós, en su trabajo "Presencias y ausencias en la historia pedagógica latinoamericana" (1996) cuando afirma *"Al reducir el sistema escolar a un instrumento de la clase dominante y otorgarle el poder de dominio de todo el campo de producción de discursos pedagógicos, el reproductivismo no solamente no alcanza a visualizar otros discursos (distintos, disidentes o antagónicos) que se desarrollan en el interior del sistema educativo moderno, sino que tampoco posee elementos teóricos metodológicos para descubrir los bordes (Giroux, 1992) pedagógicos de la modernidad."* Puiggrós (1996; pág. 96) A propósito de las palabras de Puiggrós acerca de la incapacidad del reproductivismo mayoritario en nuestras aulas, consideramos que la visión esperanzadora puede alimentarse a través de aportes que nos permitan construir otras realidades en las que tanto estudiantes como docentes pueden sentirse reconocidos y convertirse en autores de sus propios procesos.

Sumado a los teóricos ya planteados el aporte de la autora argentina Alicia Fernández resulta relevante para esta visión. En su obra "Los idiomas del aprendiente" (2007) construye los conceptos "aprendiente-enseñante" como posiciones subjetivas en relación con el conocimiento que pueden estar presentes en todo vínculo. Para aprender es necesario relacionarnos simultáneamente con nuestro yo "enseñante". Lo esencial de esta categoría es que ambos conceptos, sujeto aprendiente y sujeto enseñante, se construyen a partir de una interrelación simultánea, ya que son dos posiciones subjetivas presentes en la misma persona, en un mismo momento, es más, el aprender acontece desde esa simultaneidad. Este planteo invita al docente a resignificar su labor, generando en el estudiante y en sí mismo una postura saludable porque habilita el crecimiento responsable (entendiendo el término responsabilidad como en su sentido etimológico se plantea, proviene de "respicere" que significa "capacidad de dar respuesta"). Fernández aporta: "...profesores como enseñantes proporcionan un espacio saludable de aprendizaje cuando consiguen apelar al sujeto enseñante de los aprendientes" (p. 12). Esta postura favorece el empoderamiento e implica una apertura a transitar el camino de la creación personal, la asunción de las consecuencias de las decisiones tomadas, convirtiéndose en el autor de su propia historia. "Un sujeto se constituye como autor (proceso que es un continuo nunca acabado e iniciado incluso antes del nacimiento) a partir de la movilidad entre sus posicionamientos enseñante-aprendiente" (p. 13). El vínculo que se genera a través de este nuevo posicionamiento es respetuoso de la diversidad, propicia el reconocimiento y fomenta que el estudiante se posicione como sujeto protagonista de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que permite al docente aprender de las experiencias vividas en el aula. Esta postura de sujeto autor es reclamada como necesidad por los estudiantes sobre todo cuando afirman que no tienen protagonismo en las actividades de clase, sus reclamos acerca de otras formas de trabajar en el aula, de contar con más espacios de participación, de

creación, de actividades artísticas, son expresiones de esa necesidad que plantea Fernández.

Conclusiones

Al iniciar nuestro trabajo nos planteamos el objetivo de recoger las voces de los estudiantes de un centro educativo de Tacuarembó para conocer y comprender las opiniones que tienen sobre los procesos educativos que allí se brindan. Percibíamos que el discurso estudiantil estaba ausente en los análisis que se podían leer de nuestro departamento, era como si su voz no existiera, por ello consideramos que una forma de contribuir a la comprensión causal de las altas tasas de desafiliación era brindar un espacio de visibilidad para los jóvenes, actores claves de la educación. Consideramos que tanto la desafiliación como el rezago se ven directamente influidas por la invisibilización de los discursos estudiantiles, no considerar sus expectativas, sus emociones, ni sus experiencias, lesiona el derecho a la educación que declaran las normas jurídicas de nuestro país. Realizar trabajos en los que puedan tener una participación real podría colaborar en la efectivización de sus derechos, incluso en el desarrollo de las entrevistas y observaciones para este trabajo vimos como apreciaban que se les consultara, su reacción ante nuestra tarea fue muy positiva, por ello creemos que significó un pequeño aporte para que se sintieran un poco más incluidos, tal como pretendíamos en uno de nuestros objetivos específicos.

De acuerdo a las voces recogidas para este trabajo la postura predominante en las aulas es la tradicional, el docente como colonizador imponiendo el discurso legitimado, el estudiante como objeto, desprovisto de la posibilidad de expresar su voz. El vínculo que se genera en estas prácticas tradicionales lesiona los derechos de los jóvenes, negándoles la oportunidad de construirse y expresarse como seres diversos a los estereotipos planteados por los docentes, la comunicación se ve dificultada por las representaciones docentes tradicionales

que no aceptan las nuevas formas de ser estudiante. Como consecuencia de esta situación áulica el clima se torna hostil, los estudiantes no se sienten motivados a continuar en la institución educativa, algunos manifiestan conductas disruptivas, otros se aíslan, muchos abandonan. De acuerdo a los trabajos de INEED ya mencionados, quienes sufren mayormente esta situación son los jóvenes que pertenecen a los sectores más desfavorecidos, lo que agrava aún más su condición, dado que el no continuar con sus estudios les genera más exclusión. De acuerdo a las voces recogidas para este trabajo el vínculo con el docente es un elemento determinante para asegurar la continuidad en el sistema educativo, así como también para lograr aprendizajes significativos, si los jóvenes no se sienten aceptados, sino pueden expresar su voz y deben solamente someterse al posicionamiento docente será imposible revertir esta situación de alta desafiliación que tanto perjudica a toda nuestra sociedad.

Por su parte los docentes manifiestan que su tarea los desborda, no se sienten reconocidos, deben cumplir con grandes cargas horarias y perciben el comportamiento estudiantil como "faltas de respeto", todo lo cual les genera deseos de evadirse, los enferma, aumentando las licencias médicas y por ende las ausencias que también generan interrupciones en el ciclo lectivo. La situación se retroalimenta perjudicando a todos los implicados, no son sólo los estudiantes también a los profesores y a la sociedad toda. La labor docente en las últimas décadas se ha complejizado en forma acelerada, los propios docentes manifiestan encontrarse con situaciones que los superan y ante las cuales no saben cómo actuar, su autoestima se ha resentido y la desvalorización social ante su profesión es evidente, consideramos que uno de los caminos a transitar para revertir esta situación es la formación constante, con perspectiva reflexiva y crítica. La formación brinda las herramientas que permiten tomar conciencia, develar la situación, la teoría (etimológicamente: "ver, mirar") permite visibilizar y cuestionar las prácticas naturalizadas, lo cual sería el primer paso para

luego abocarnos a construir estrategias de cambio, mientras no generemos conocimiento contextualizado continuaremos invisibilizando las distintas formas de opresión que desarrollamos en el aula, violentando los derechos de jóvenes, docentes y familias. En nuestro departamento la formación de los docentes es escasa, no existen espacios de reflexión y el colectivo docente, mayoritariamente, no percibe que sean necesarios, las prácticas se reiteran sin generarse procesos de autocrítica adjudicando la desafiliación y el rezago exclusivamente a factores externos a la labor docente. Coincidimos con Carr y Kemmis (1986) cuando afirman que *"...la teoría educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas. Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas."* (Carr y Kemmis 1986, pág. 140) Generar espacios de formación constante en nuestro departamento es una necesidad impostergable, sólo fomentando la reflexión crítica sobre nuestras prácticas se podrán emprender acciones que contribuyan a revertir la situación predominante, de lo contrario continuaremos excluyendo a los jóvenes y perjudicando a los docentes, negándoles a ambos su derecho a formarse como sujetos-autores y a luchar por la emancipación.

Para trabajar por esta postura emancipatoria es necesario abrir espacios de diálogo, para lo cual los docentes debemos desarrollar nuestra capacidad de escucha activa, fomentando que los estudiantes puedan expresarse en toda su diversidad, en este trabajo los discursos estudiantiles nos develan la necesidad de construir otra forma de vincularnos en el aula, nos interpelan a los docentes exigiendo otra forma de ser considerados. El silencio al que se han visto sometidos se traduce en una alta tasa de desafiliación, su alejamiento de las aulas también podría ser interpretado como una forma de lucha para lograr

espacios de reconocimiento. La construcción de esos espacios recae sobre todo en la postura docente, por lo que se hace necesario modificar nuestras estructuras, comprender que la **aceptación** y el **respeto** deben comenzar por los profesionales docentes. Para construirnos como profesionales es indispensable trabajar en nuestra formación en forma continua y colectiva, estando dispuestos a combatir nuestros prejuicios entendiendo que la diversidad nos enriquece y asumiendo nuestra responsabilidad como referentes adultos, de esa forma podremos contagiar a nuestros estudiantes el placer de aprender en un clima de aceptación y reconocimiento, ese ambiente áulico propiciará aprendizajes significativos y colaborará en la construcción de sujetos plenos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L., (1995). *El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la Sociología Cualitativa* en Delgado, J. M y Gutierrez, J, "Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales", Madrid: Síntesis.
- ANEP (2010). *Convivencia, el centro educativo como espacio de aprendizaje*.
- Caetano, G. (2004). Varela, J. *Discurso pronunciado en el club Universitario en 1868*. En Antología del discurso político en Uruguay. G. Caetano comp. Montevideo: Taurus.
- Camilloni, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Candioti, M. (2001). *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- Cannock A. (2012). *Luchas por la identidad. La autoconservación y el reconocimiento como paradigmas éticos*. Disponible en: <http://filosofapop.files.wordpress.com/2012/11/lucha-por-el-reconocimiento-final.pdf>
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.

- Castoriadis, C. Génesis de las Formas Sociales - Instituciones –Disponible en:http://www.istlyrecreacion.edu.ar/DEP_INV_atxtcomentados_Castor2.htmlIndividuos Sociales
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza*. Argentina: Siglo XXI.
- Fascioli, A. (2008). Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate de *El Sistema de la Eticidad* de Hegel en la filosofía contemporánea. Departamento de Filosofía. Revista Actio nº 10 – diciembre 2008.
- Fernández, A. (2007). *Idiomas del aprendiente*. Argentina:Nueva visión.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *El orden del discurso*. Barcelona:Tusquets.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: S. XXI.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona:Paidós.
- Herzog B. y Hernández F. (2010). Axel Honneth y el renacimiento de la Teoría Crítica Revista da Faculdade de Direito de Caruaru / Ascens – Vol.42 Nº 1 – Jan - Jun/2010 – ISSN 2178-986X
- Herzog B. y Hernández F. (2012).La noción de «lucha» en la teoría de reconocimiento de Axel Honneth. Sobre la posibilidad de subsanar el «déficit sociológico» de la Teoría Crítica con la ayuda del Análisis del Discurso. Revista Política y Sociedad, 2012, Vol. 49 Núm. 3: 609-623.
- Honneth, A. (2012). *Reificación, un estudio en la teoría del reconocimiento*. Madrid:Katz.
- Honneth, A. (2011). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Madrid: Katz.
- Percia, M. (1994). *Una subjetividad que se inventa*. Lugar editorial.
- Pichón, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Argentina: Ediciones Nueva visión.
- Píriz, V. (2015). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en la educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo*. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/6299/1/Tesis%20de%20Maestr%C3%ADa%20Valeria%20P%C3%ADriz%281%29.pdf>

Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Pedagogía social y Trabajo social. España: Editorial Gedisa.

Webgrafía

http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/El%20Proceso%20Grupal_EPR.pdf

<https://books.google.com.uy/books?id=ly9uCAAQBAJ&pg=PA65&lpg=PA65&dq=honneth>

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17229/Documento_completo.pdf?sequence=1

http://www.asc.es.br/publicacoes/revistadireito/edicoes/2010-1/teoria_critica1.pdf

<https://filosofapop.files.wordpress.com/2012/11/lucha-por-el-reconocimiento-final.pdf>

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632011000300010&script=sci_arttext

<http://files.biblioifddelacosta.webnode.com.uy/200000633-0ad6a0cd0e/ProyectoMollo-Puig.pdf>

<https://es.scribd.com/doc/33302138/El-vinculo-docente-alumno>

http://www.aafi.filosofia.net/revista/el_buho/elbuho2/buho3/abian.htm

Los giros lingüísticos en la concepción de cultura: una mirada desde el aula

Prof. Verónica Fabila
Prof. Daniela González

Resumen

A partir de las lecturas de autores como Foucault, Simon Sussen, entre otros, comenzamos a reflexionar sobre cuál es el lugar de los discursos poscolonialistas en nuestras clases de Sociología. Consideramos relevante comenzar a hacer explícitas algunas de las tensiones entre los discursos que entran al aula cuando abordamos temas culturales; las miradas académicas y no académicas y qué lugar le damos los docentes a los nuevos desafíos de un mundo globalizado mediado por la hiperconectividad y la desterritorialización, que da cuenta de fronteras desdibujadas que nos desafían a repensar de qué hablamos cuando hablamos de cultura. Los conceptos que articulan nuestro trabajo tienen que ver con la postmodernidad y los giros culturales especialmente en los discursos que se reflejan como tensión entre las Instituciones educativas y los nuevos conocimientos sociológicos.

Objetivo general

Dar cuenta de las tensiones entre la institución con sus programas y calendarios y las formulaciones de teorías sociológicas críticas de la modernidad y las de la constelación "post".

Objetivos específicos

Identificar cual es la concepción de cultura, que transmitimos los docentes y/o detectamos en los estudiantes cuando abordamos temas culturales en la clase.

Reconocer en los discursos que prevalecen en las clases de sociología sobre temas culturales haciendo énfasis en la incidencia de la tecnología, la referencia al ciberespacio y las redes sociales.

Fundamentación

Tenemos la percepción de que existe un doble discurso al planificar nuestras clases dado que trabajamos los conceptos aislados y no como nexo de un todo globalizado, que se construye en interacción con los demás y donde se entrelazan relaciones de poder. De ahí que desde lo metodológico creemos conveniente también explorar las potencialidades de otros procedimientos no dominantes, otras formas de explicación en Sociología, por ejemplo trabajar más desde la empatía y los discursos propios de las disciplinas sociales.

Marco Teórico

Los conceptos que articulan nuestro marco teórico tienen que ver con la postmodernidad y los giros culturales, especialmente en los discursos que se reflejan como tensión entre las Instituciones educativas y los nuevos conocimientos sociológicos.

“La relación de dominación tiene tanto de «relación» como el lugar en la que se ejerce tiene de no lugar. Por esto precisamente en cada momento de la historia, se convierte en un ritual; impone obligaciones y derechos; constituye cuidados y procedimientos. Establece marcas, graba recuerdos en las cosas e incluso en los cuerpos; se hace contabilizadora de deudas. Universo de reglas que no está en absoluto destinado a dulcificar, sino al contrario a satisfacer la vio-

lencia. Sería un error creer, siguiendo el esquema tradicional, que la guerra general, agotándose en sus propias contradicciones, termina por renunciar a la violencia y acepta suprimirse a sí misma en las leyes de la paz civil" (Foucault, M. 1979, p. 17).

La práctica educativa en un mundo postmoderno atraviesa de manera constante profundos y significativos cambios y nuevos desafíos. Por lo tanto, la transmisión cotidiana de los conocimientos sociales y la construcción colectiva de la experiencia escolar no están exentas de conflictividad y de vacilación (Siede, 2013).

Tomando el punto de vista de Habermas de que "la reformulación de la teoría social debe operarse desde el lenguaje", se pueden reconsiderar los procesos de "reconocimiento intersubjetivo que originan un modelo de acción y racionalidad no instrumentales". "Los discursos teóricos, así como los prácticos morales son susceptibles de verdad en cuanto poseen una validez discursiva como productos de consensos racionales"¹.

Para darle sentido a lo anterior debemos identificar los giros culturales que se instalan en dicho mundo. Por giros entendemos la ruptura que se da en las distintas disciplinas: música, literatura, antropología y cultura en debates y controversias. En el análisis sociológico contemporáneo la influencia del postmodernismo se ha manifestado en los llamados estudios culturales. Por ejemplo, en Literatura "el giro" se manifiesta centrándose en el lenguaje; el relativismo en epistemología y en sociología en la cultura en sus distintas dimensiones. Desde la mirada postcolonialista habría que repensar el primer mundo en base a la propia experiencia colonial. En clase se traduce trabajando la multiculturalidad.

Cuando hablamos de cultura hacemos referencia a "el conocimiento, el lenguaje, valores, costumbres y objetos materiales que pa-

1. Consultado en: www.observacionesfilosoficas.net.

san de persona a persona y de una generación a otra en un grupo humano o sociedad” (Kendall, 2011).

“La cultura en la concepción sociológica postcolonial queda definida como un conjunto de condiciones de posibilidad para actividades que resuelven problemas. Dota a los sujetos que en ella crecen no solo con elementales capacidades lingüísticas, de acción y cognitivas sino también con imágenes del mundo gramaticalmente pre estructuradas y con saberes semánticamente acumulados” (Habermas, 2006).

Por lo tanto, la cultura asume un rol y una responsabilidad vital para la mantención, formación y transmisión de conocimientos de las sociedades mundiales. Es esencial para nuestra supervivencia y para nuestra comunicación con otras personas (Kendall, 2011).

De ahí, profundizar en dicho marco teórico, en sus componentes, es importante sobre todo en un gran símbolo como lo es el lenguaje. Nos referimos un conjunto de símbolos que expresan ideas y permiten a la gente pensar y comunicarse con otros (Kendall, 2011). Por eso la conceptualización de lenguaje se relaciona con el pensamiento característico de una comunidad o sociedad. El lenguaje da forma a la realidad en la cual vivimos, percibimos y experimentamos, de ahí los discursos que se generan y los giros que se pueden llegar a producir. Por ejemplo, una crítica posible que le puede hacer la Sociología postcolonialista a la concepción tradicional de cultura es que no da cuenta de las relaciones de poder y dominación en el mundo globalizado en el cual vivimos hoy. La cultura supone una interacción permanente, un continuo diálogo entre naciones, y carece de sentido encasillarse en identidades como “los británicos”, “los uruguayos” o “los ingleses”.

“La disociación sistemática de nuestra identidad (es una forma de la historia). Porque esta identidad, bien débil por otra parte, que intentamos asegurar y ensamblar bajo una máscara, no es más que una parodia: el plural la habita, numerosas almas se pelean en ella; los

sistemas se entrecruzan y se dominan los unos a los otros. Cuando se ha estudiado la historia, uno se siente «feliz, por oposición a los metafísicos, de abrigar en sí no un alma inmortal, sino muchas almas mortales. Y en cada una de estas almas, la historia no descubrirá una identidad olvidada, siempre presta a nacer de nuevo, sino un complejo sistema de elementos múltiples a su vez, distintos, no dominados por ningún poder de síntesis: «es un signo de cultura superior mantener en plena conciencia ciertas fases de la evolución que los hombres ínfimos atraviesan sin pensar en ello” (Foucault, 1979, p. 26).

En realidad, la historia no tiene la finalidad de reconstruir nuestras raíces de identidad sino que aparezcan las discontinuidades que nos atraviesan.

Como plantea SimonSusen, los seres humanos “somos actores situados en un entorno, simbólicamente con el mundo está incrustado en horizontes espacio – temporales determinados” (2015, p. 9). De ahí que dichos cambios estén relacionados íntimamente con la Sociología debido que “existe una complejidad de realidades relacionamente construidas”. Esto va de la mano con el discurso y la definición de discurso que plantea Habermas, las condiciones del discurso es que “no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa”. “Se diferencia entre aquello que podría decirse correctamente en una época y lo que efectivamente se ha dicho”.

Metodología

Se llevará a cabo a través de observaciones de aula de los distintos docentes en el momento que se trabaje con estas conceptualizaciones, entrevistas grupales con alumnos y docentes.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, cualquier aproximación metodológica que utilicemos debe ser capaz de ofrecer información acerca del contexto donde los discursos culturales cobran sentido

y del significado que tienen para los protagonistas. Por este motivo consideramos que la investigación es corte cualitativo. La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. (Taylor y Bodgan, 1987, p. 19).

Las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones, éstas a su vez están determinadas por el contexto y ambiente en el que suceden; sólo el contacto directo con la realidad en que se desarrolla podrá incluir el papel que el contexto tiene en la construcción de significados y en la comprensión que de ellas tienen las personas.

Este trabajo pretende ser:

Descriptivo: realizar descripciones detalladas del sentido y significado que las practicas tienen i tienen para sus protagonistas.

Inductivo: porque la comparación y comprensión permitirá conocer regularidades que en ellas aparezcan y desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre los mismos.

Sin embargo, debemos tener presente que su naturaleza es, por todo lo antes mencionado, eminentemente constructiva, ya que en el mismo proceso de planificar, se han reestructurando los supuestos iniciales, afinándose la comprensión y clarificación de los objetivos propuestos. Debemos tener presente, debido al carácter no lineal del diseño que en las investigaciones cualitativas, no es conveniente fijar a priori el diseño de la investigación sino en rasgos muy generales.

Este estudio no tiene por propósito generar resultados concluyentes ni universalmente válidos, sino arrojar luz sobre ciertas prácticas pedagógicas para luego intentar mejorarlas. En otras palabras, los resultados que esperamos obtener podrían considerarse iluminadores y ejemplificadores de una situación sin llegar a ser concluyentes. En este caso se pretende recoger información que dé cuenta de cuáles

son los discursos que prevalecen en las clases de sociología cuando trabajamos aspectos culturales.

El trabajo de campo

Para el trabajo de campo se planteará una pregunta disparadora, la misma será: el lenguaje como símbolo cultural ¿configura la realidad social?

La pregunta anterior va a dirigida a estudiantes de primer año de Profesorado (de las distintas disciplinas) y Magisterio. Tiene como fin propiciar la reflexión acerca del impacto de los Giros Lingüísticos Culturales en el aula.

A modo de síntesis, desde nuestra experiencia creemos que existe una omisión en la enseñanza de la teoría social, se reiteran los conceptos tradicionales de cultura y se ignora la Sociología postcolonialista. Es decir, seguimos inmersos en los conceptos tradicionales, enseñando los mismos enfoques sin involucrar nuevas perspectivas de la teoría social.

A través de trabajo intentamos dar cuenta de un fundamento teórico para la reflexión de nuestras prácticas. ¿Qué decimos los profesores cuando hablamos de cultura en nuestras clases? ¿Aportamos diversas miradas sobre la cultura que problematicen las concepciones de nuestros alumnos desde su sentido común? Las miradas desde el postcolonialismo pueden enriquecer nuestro abordaje disciplinar.

Bibliografía

- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la piqueta.
- GONZALEZ RUIVAL, A. (2006). *El giro poscolonial: hacia una etnoarqueología crítica*. España. CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).
- HABERMAS, J. (1988/1999). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus.

- KENDALL, D. (2011). *Sociología en nuestro tiempo*. Estados Unidos: Cengage-Learning Editores.
- SIEDE, I. (2013). *Democracia, educación en valores y desafíos de la época*. s/d.
- SUSEN, S. (2015). *El giro posmodernista en las ciencias sociales*. Londres: Palgrave Mac Millan.
- TAYLOR, S. J y BODGAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Aceptación de la diversidad en educación media básica

Grettel Peraza

Resumen

El siguiente artículo da cuenta de una investigación realizada en liceos de Montevideo para dilucidar el grado de aceptación que presentan los adolescentes en relación a sus compañeros que manifiestan sentirse atraídos por personas de su mismo sexo. Sin dudas es un tema preocupante en los centros educativos debido a los casos de bullying homofóbico que afectan tanto a chicos como a chicas que expresan su orientación sexual.

Introducción

Nuestro país presenta legislación que ampara a los ciudadanos en el momento de manifestar su orientación sexual, y la ley 19119 legisla acerca del matrimonio sin distinción de sexo. Por este motivo la finalidad de este trabajo es conocer sobre los cambios que acontecen en los liceos públicos de Montevideo, como consecuencia de la modificación que ha presentado la legislación en Uruguay en favor de la orientación sexual.

El cambio en la legislación hace que comience a gestarse un cambio en la sociedad, y por ende dentro de los liceos. Por este motivo en teoría no debería existir discriminación por orientación sexual, sin embargo desde mi experiencia como docente considero que sigue habiendo discriminación y es este el motivo de la realización de este

trabajo. La investigación tiene por finalidad conocer cuál es la realidad de los adolescentes de Montevideo en cuanto a su aceptación hacia aquel compañero que tiene una orientación sexual diferente a la propia. Para conocer esta realidad se realizó una encuesta en tres liceos de ciclo básico ubicados en diferentes zonas de Montevideo. Además de procuró identificar si hay diferencias en las opiniones de varones y mujeres.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar el grado de aceptación, que presentan los/as adolescentes liceales al enterarse que a algún compañero de su grupo siente atracción física por alguien de su propio sexo.

Los objetivos específicos son: en primer lugar conocer cuan alto es el rechazo que enfrentan chicos/as al "declarar" que siente atracción por alguien de su mismo sexo.

En segundo lugar determinar como está incidiendo el grado de aceptación en la manifestación o no de la atracción por personas del sexo propio. Y el tercer objetivo específico es indagar las percepciones de los/as adolescentes sobre la homosexualidad.

Fundamentación teórica

El concepto de género surge como consecuencia de la corriente del feminismo de la diferencia: este feminismo comienza con las ideas de la Ilustración entre los siglos XVII y XVIII, planteándose que las mujeres tenían derecho a formar parte del gobierno, lo que implicaba que se las considerara ciudadanas y comenzaran a tener un papel más destacado en la sociedad; siendo que hasta el momento su único rol era el doméstico (por lo menos dentro de un sector de la sociedad).

El movimiento feminista se compone de movimientos sociales cuya pretensión es implantar un orden diferente del prevalente, extendiendo a tal fin una actividad ideológica como base de un programa de acción general que es aceptado por países y pueblos representados en la organización de las Naciones Unidas.

La Doctora en Sociología Julia Del Carmen Chávez Carapia se refiere a los movimientos sociales en su libro "Perspectiva de género" citando a Boris Alexis (escritor venezolano) los movimientos sociales puede decirse que son:

"la acción de uno o varios grupos sociales que reivindican determinadas demandas, que tienen organización y una estrategia para obtenerlas y que son expresión de la lucha de clases, por lo que se confrontan con el Estado y representan un proyecto utópico" (Chávez, 2004, p. 25).

Teniendo en cuenta esta definición el feminismo si puede entenderse como movimiento social, en tanto formó parte de una expresión social de las mujeres en procesos históricos y culturales por varios siglos.

En un significado más reciente, "género" apareció entre las feministas americanas insistiendo en la cualidad fundamental social de las distinciones basadas en el sexo. En 1975 Natalie Davis (1928, historiadora estadounidense) proponía estudiar el sexo masculino como el femenino de forma igualitaria. Siendo el nuevo propósito descubrir el alcance de los roles sexuales y simbolismo sexual en los diferentes períodos de la sociedad para reconocer el significado que tuvieron y la forma en que funcionaron para mantener el orden social o promover su cambio.

En relación a esto Simone de Beauvoir (Francia, 1908-1986, escritora, profesora y filósofa) en su libro "El segundo sexo", manifiesta su rechazo al hecho que las mujeres deban ser de determinada manera dado que cada ser humano es singular y único. De esta forma descarta

la existencia de una "feminidad innata en la mujer". Y una de sus críticas más profundas es contra la "dualidad de los sexos", lo cual es una formación ideológica dominante en la que las mujeres son sometidas ante el sexo dominante. Para Simone de Beauvoir lo femenino está marcado dentro del discurso de lo masculino, al mismo tiempo que lo masculino no tiene marcas, es asociado dentro de lo universal.

Puede así entenderse por género "la construcción social que se basa en el conjunto de ideas, creencias y representaciones que generan las culturas a partir de las diferencias sexuales las cuales determinan los papeles de lo masculino y lo femenino. Es una categoría dinámica que se interrelaciona con el devenir histórico" (Chávez, 2004, p. 11).

Para la historiadora estadounidense Joan W. Scott (1941) el género tiene dos partes y varias sub-partes que se relacionan, pero al mismo tiempo son analíticamente diferentes. En el núcleo de su definición podemos ver una conexión integral entre dos proposiciones: la primera es que el género es un elemento integrante de las relaciones sociales basadas en las diferencias que se advierten entre los sexos y en el género. Cuando hay cambios en la organización de las relaciones sociales, hay cambios en las relaciones de poder aunque la dirección del cambio puede no ir siempre en un sentido único. Dentro de esta primera proposición Scott distingue cuatro elementos interrelacionados los cuales no operan sin los demás, pero al mismo tiempo no operan de forma simultánea:

- Símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples (pueden ser contradictorias).
- Conceptos normativos que manifiestan interpretaciones de los símbolos en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas.
- La restricción del género al sistema de parentesco. A lo que Scott dice que si bien el género se constituye a través del paren-

tesco, no lo es de forma exclusiva dado que también lo hace mediante la economía o la política.

- La identidad subjetiva donde el psicoanálisis ofrece una teoría sobre reproducción del género como la *"transformación de la sexualidad biológica de los individuos a medida que son aculturados"* (Scott, 1986, p.25).

Pero los historiadores necesitan en cambio investigar las formas en que las identidades genéricas se constituyen y se relacionan con actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas.

Richard Jenkins (1952, Inglaterra, Profesor) indica que *"la identificación de género se diferencia de las otras de tipo cultural en el hecho de que el género es primero una categoría y después un grupo"* (citado por Castelló, 2008, p.134). A esto lo explica en el hecho de que a los humanos en el momento en que nacemos se nos clasifica en niña o niño, y todo se ambienta teniendo en cuenta el sexo. Más adelante podremos o no sentirnos identificados con la categorización que se nos fue impuesta al nacer.

La filósofa Judith Butler (1956, Estados Unidos) no argumenta que *"el sexo "físico" no exista"*, pero sí, que este es utilizado *"culturalmente para elaborar un discurso sobre el género"*. En este punto esta autora adhiere a lo que considera Simone de Beauvoir de que *"no se nace mujer sino que se llega a serlo"* y por otro lado cree que *"el cuerpo es una situación"*, y por lo tanto es algo cultural y no biológico (Castelló, 2008, p. 35).

Para Butler el género propio no se hace en soledad sino que es algo que siempre se está haciendo con o para otro, aunque este "otro" puede ser imaginario. Ser de cierto género no implica que se desee, las normas sociales que constituyen nuestra existencia implican deseos que no se originan de forma individual.

Una persona que es de cierto género pero que no lo desea debe tener la capacidad de desarrollar una relación crítica con las normas

sociales para lograr un distanciamiento. Este distanciamiento puede afectar el sentido de pertenencia social, pero este es preferible a que la persona no se identifique con su propio género. Tener esta relación crítica implica también tener la capacidad colectiva de estructurar una versión minoritaria de normas que permitan a los individuos actuar.

Para Butler la sexualidad no se resume fácilmente ni se unifica a través de la categorización. Tanto la sexualidad como el deseo, no pueden ser capturados por reglas dado que siempre exceden la regulación. La sexualidad no puede reducirse al efecto de esta o aquella operación de poder, es por naturaleza libre y salvaje. También es una forma de transportar significados culturales tanto al seguir las normas como al desecharlas. La sexualidad no es consecuencia del género, el género deshace el "yo" que es, o conlleva al género y este acto de deshacer forma parte del significado y la comprensibilidad de este mismo "yo".

En cuanto al término orientación sexual, el MEC lo define como "... *el amor y el deseo hacia personas de igual o distinto sexo...*" ¹ la orientación sexual puede adquirir diferentes denominaciones:

Orientación heterosexual: refiere al amor, deseo o erotismo focalizado hacia personas del sexo opuesto al propio.

Orientación homosexual: refiere al amor, deseo o erotismo focalizado hacia personas del mismo sexo.

Orientación bisexual: refiere al amor, deseo o erotismo focalizado hacia personas de igual o distinto sexo, pudiendo ser hombres o mujeres.

El sociólogo Erving Goffman (1922-1982, Canadá,) manifiesta en su libro "Estigma" que el término lo inventaron los griegos para referirse a signos corporales de los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el estatus moral de quien los presentaba... "*consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era*

1. MEC; "Hacia un plan de nacional contra el racismo y la discriminación" ; año, 2011.

un esclavo, un criminal o un traidor." También señala que "en la actualidad, la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales." (Goffman, 2012, p. 13). El término estigma será utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador.

Al "bullying" término con el que se conoce el acoso escolar puede entenderse como "cualquier forma de maltrato psicológico, físico o verbal que se produce de forma reiterada a lo largo del tiempo dentro del ámbito escolar, pudiendo ser dentro del instituto (aulas o patio) o al iniciar o finalizar la jornada escolar; entre sujetos que tienen edades similares" (Leoni, Peraza, 2016, p.14).

En cuanto al bullying homofóbico se puede decir que es un tipo específico de acoso escolar entre pares por motivos de orientación sexual y/o identidad de género. Según Santiago Ruiz (2009) *"el bullying homofóbico tiene su origen en los valores de "masculinidad" y "feminidad" que se dan por supuestos en nuestra sociedad."* Según la docente Sheina Leoni (Uruguay, profesora de Educación Social y Cívica, y Sociología) son:

... aquellos comportamientos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto/a repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales –una o varias personas que están en su entorno más próximo-, en el cual estos individuos (agresoras o "bullies") se sirven especialmente de la homofobia y la transfobia, así como otros conceptos asociados al heterosexismo para humillar a sus compañeros (Leoni, Peraza, 2016, p.14).

Sobre la homosexualidad Diego Sempol (Uruguay, Profesor de historia) en su libro *"Locas", "travas" y "marimachos": identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo"*, hace referencia a la homose-

xualidad en el aula haciendo referencia a que “Si estamos de acuerdo con que la homosexualidad y el lesbianismo no son patológicas, que la orientación sexual no se “contagia”, que la discriminación en el aula debe ser perseguida y que tenemos que garantizar los derechos de todos/as, se vuelve imprescindible no solo trabajar estos temas entre la población estudiantil sino también entre el propio cuerpo docente”.²

Metodología

Luego de dejar claros términos que son importantes para entender debidamente este trabajo, se explica el procedimiento de la investigación realizada. El objetivo de esta investigación fue identificar el grado de aceptación que existe en los liceos de Montevideo por parte de los alumnos hacia sus propios compañeros por el hecho de tener una orientación sexual diferente a la “normalizada”.

Se tomaron como muestra 200 alumnos de ciclo básico, encuestándose alumnos de primero, segundo y tercer año. De los 200 alumnos, 100 eran niñas y 100 eran varones. El estudio se realizó con la salvedad de que en la encuesta debían identificar si su sexo es femenino o masculino con la finalidad de identificar en caso de que el resultado arroje que exista discriminación, si esta es genérica o si la discriminación es diferenciada por sexo.

Los liceos de los que salieron las muestras son de tres barrios diferentes: Paso de la Arena, Peñarol y Malvin Norte. Se consideró adecuado para este estudio la realización de una encuesta o cuestionario considerado como un medio de comunicación escrito y básico, entre el encuestador y el encuestado, que facilita traducir los objetivos y las variables de la investigación a través de una serie de preguntas, previamente preparadas en forma cuidadosa, susceptibles de analizar en relación al problema estudiado (Balestrini, 1997). El formulario de

2. Sempol, Diego; «“Locas”, “travas” y “marimachos”: identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo.»

encuesta que los alumnos debían responder se encontrará en la sección Anexo.

Análisis de los resultados obtenidos

Los resultados que esta investigación dieron se presentan en porcentajes. En todos los casos los alumnos respondieron cuál es su sexo.

Los resultados

En respuesta a si les molesta que alguien que consideren homosexual esté en su clase los porcentajes fueron:

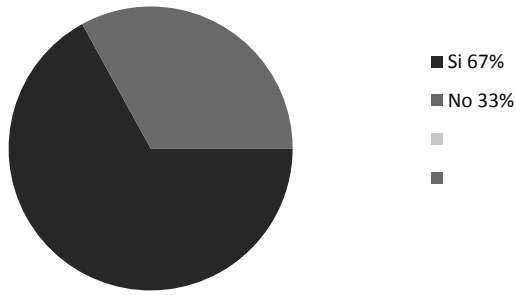


Respuestas de varones

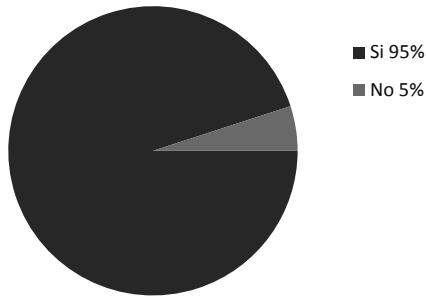


Respuestas de chicas

En cuanto a si serían amigos de algún compañero que manifiesta atracción por alguien del mismo sexo, las respuestas fueron:

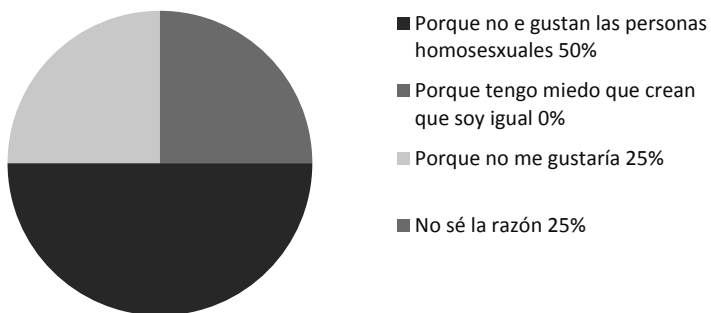


Respuestas de varones

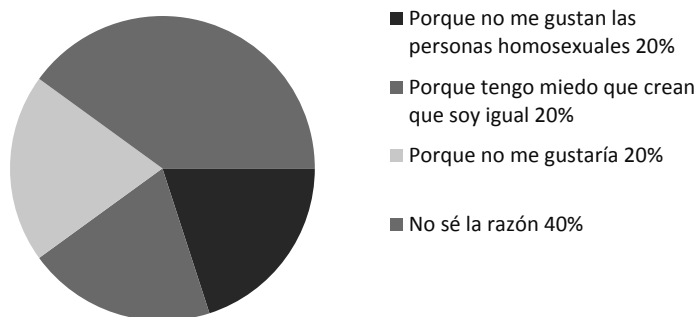


Respuestas en chicas

Aquellos que contestaron NO en la pregunta anterior respondieron que sus motivos fueron:



Resultados en varones



Resultados en chicas

Las respuestas en este caso muestran los prejuicios existentes en ambos sexos. Algunos manifiestan que no saben el motivo por el cual no serían amigos.

El estudio arroja resultados diferentes según el sexo de quien responde, los varones visiblemente tienen una posición diferente a la que tienen las niñas. Al punto de responder en un porcentaje alto que no serían amigos de un compañero a quien le guste alguien de su mismo sexo. Este resultado es claramente un llamado de atención en un país donde hay leyes que respaldan la no discriminación y existe una ley de matrimonio igualitario.

El resultado de las chicas es notoriamente diferente, aceptan más a quien le gusta alguien que no está dentro de los "estándares de lo aceptado", y se animan a decir con más libertad acerca de su orientación sexual.

Al mismo tiempo este estudio revela que los alumnos que indican no querer ser amigos de un compañero a quien le gusta alguien de su mismo sexo, entienden que la "normalidad" es la heterosexualidad y rechazan a los compañeros varones que tenga otra orientación sexual diferente.

En las actitudes prejuiciosas de los encuestados la variable sexo es significativa porque las chicas manifiestan mayoritariamente aceptación a las opciones diferentes.

Conclusiones

El estudio arrojó resultados que preocupan, en un país en el cual las leyes apoyan la diversidad, y que desde el año 2009 otorga derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo; por otro lado desde el año 2013 se ha logrado la ley de matrimonio igualitario.

Sin dudas la legislación vigente protege a los ciudadanos LGBT. Por este motivo es fundamental que desde las instituciones educativas los adultos promuevan el respeto y aceptación de la diversidad, y problematicen las actitudes prejuiciosas.

El relevamiento da lugar a conjetura que existe bullying homofóbico en las aulas, pero está invisibilizado.

Desde la educación los docentes deben transmitir el respeto al que no tiene la misma forma de pensar, sentir o actuar. No se trata de un cambio sencillo porque los prejuicios son persistentes. Es muy importante trabajar con el prejuicioso, pero también es imprescindible contener y apoyar al estigmatizado.

La adolescencia es una etapa difícil y lo es más si se es "diferente" a la mayoría. En esta etapa el individuo sufre muchos cambios debido a que es el momento de transición de la infancia a la vida adulta y por lo tanto los cambios de esta etapa son rápidos, tanto físicamente, como emocionalmente. Para el adolescente la opinión del grupo de pares es fundamental. Si a estos cambios se le suma la desaprobación por parte de sus pares por causa de su forma de sentir, esto probablemente sea causa de un gran dolor y sensación de frustración.

Los docentes también deben estar atentos a sus propios prejuicios y a las situaciones de discriminación entre alumnos, para poder

actuar rápidamente al percibir alguna situación que amerite intervención y de esta forma minimizar las consecuencias.

Anexo

Formulario de la encuesta aplicada a los alumnos de tres liceos.

En todos los casos marca lo que corresponda y lo que sientas correcto:

Sexo: F- M

Estoy en 1° 2° 3° año.

Si veo a alguien que creo es homosexual en mi clase Me molesta.

No me molesta.

Es un compañero más.

¿Serías amigo de algún compañero/a al cual le guste alguien de su mismo sexo?

SI – NO

En caso de que la respuesta sea NO marca la o las respuestas que consideres a continuación:

Porque no me gustan las personas homosexuales.

Porque tengo miedo que crean que soy igual.

Porque no me gustaría.

No sé la razón.

Gracias por tu respuesta.

Bibliografía

BALESTRINI, M. (1997). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas. Ed. Consultores asociados.

BEAUVOIR DE, S. (2002) *El segundo sexo*.; Buenos Aires: Ed. Siglo veinte.

- BUTLER, J. *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista.*; Artículo. Recuperado de: <http://capacitacioncontinua sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/BUTLER-Actos-performativos-y-constituci%C3%B3n-del-g%C3%A9nero.pdf>
- BUTLER, J. (2004) *Deshacer el género*; Barcelona: Ed. Paidós.
- CASTELLÓ, E; (2008). *Identidades mediáticas, introducción a las teorías, métodos y casos.*; Barcelona; Ed. Advisory Board.
- CHÁVEZ CARAPIA, J. (2004). *Perspectiva de género*. Barcelona: Edit. Entsunam.
- CONNELL, R; (1995). *La organización social de la masculinidad*. México: UNAM.
- FONSECA, C. QUINTERO, M. (2009) *La teoría Queer. La de-construcción de las sexualidades periféricas*; Revista sociológica, N 69. Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6903.pdf>
- GOFFMAN, E. (2012). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- LEONI, S y PERAZA, G (2016) *¿A qué llamamos bullying? Peligros en el aula y en la nube*; Montevideo; Ed. Jocma.
- MEC (2011). *Hacia un plan de nacional contra el racismo y la discriminación*; Recuperado de: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/10904/1/dinforme_identidad_y_orientacion_sexual.pdf
- MILLÁN DE BENAVIDES, C. y ESTRADA, Á. (2004). *Pensar (en) género: teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Ed. Pontificia Universidad Javeriana; Recuperado de: <http://books.google.com.uy/books?id=MjVt4LkLvOkC&pg=PA237&dq=identidad+de+g%C3%A9nero&hl=es-419&sa=X&ei=sQLTU96FH9S98QHg7oCAA&ved=0CB0Q6AEwATgU#v=onepage&q=identidad%20de%20g%C3%A9nero&f=false>
- RUIZ, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Cuadernos Plural, 02. Badajoz. Fundación Triángulo Extremadura. Recuperado de: http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/Aula_PLURAL.pdf

SCOTT, J. (1986) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Artículo. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sexualidad/UNIDAD%20II/scott.pdf>

SEMPOL, D. *"Locas", "travas" y "marimachos": identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la diversidad sexual en el sistema educativo*. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Derechos_humanos/locas%20travas%20y%20marimachos.pdf

La frontera Rivera-Livramento en un repaso estructural desde la sociología histórica

La dominación como clave conceptual

Prof. Mag. Alejandro Gau de Mello.¹

"En el territorio el grupo humano proyecta sus estructuras, sus necesidades y su cultura" (Palermo, 2015).

"É tempo de vislumbrar um novo amanhã com as mãos calejadas de hoje"

(Montenegro y Vela, 2011).

Resumen

Este trabajo se inscribe en una intención, la de visualizar aspectos de la estructura social en la frontera Rivera-Livramento a lo largo de los siglos 19, 20 y lo que hasta ahora va del 21. Las características de la misma buscan develarse en una narración socio-histórica desde sus raíces económicas y políticas. La dialéctica entre sectores hegemónicos y subalternos es parte del trayecto elegido.

Lo descrito en este artículo es en última instancia el conjunto de características que componen el paisaje de la estructura de poder político y económico en la frontera Rivera-Livramento. La dialéctica social devenida de dichos diálogos entre el poder y los sectores subalternos, permiten la construcción de un imaginario social que caracteriza a la

1. Prof. Efectivo Departamento de Sociología Centro Regional de Profesores del Norte. Rivera, Uruguay. Mail: alejandrogau demello@gmail.com

frontera. Eso significa que la estructura social refleja los espacios de necesidades a crear desde las redes de poder.

Es así que lo que pasa a ser definido como necesario para los sectores subalternos, así como los hegemónicos es una construcción donde se sincronizan los intereses de estos últimos. Dicha sincronización es necesaria para el control y orden social. El resultado de lo expresado no es otra cosa que un formato de dominación en sentido político y económico que estructura las relaciones de clase y la historia de la frontera Rivera-Livramento. Lo que busca decirse es que la frontera posee un modelo de dominación que es típico de sociedades dependientes, periféricas, excluyentes y masculinizadas.

Palabras clave: Frontera, estructura social, dominación, Rivera-Livramento.

Introducción

Lo que aquí se presenta posee el acento sobre la estructura social y bajo los auspicios disciplinares de lo sociológico y lo histórico-social. Si bien la metodología y los encuadres conceptuales se basan en miradas consecuentes a la literatura en estudios sociales, las interpretaciones procuran ser originales. Esto es debido a que el universo de estudio, la frontera seca entre Uruguay y Brasil se la considera una región con peculiaridades interesantes y merecedoras de interpretaciones. El objetivo central no es otro que el de aportar a la producción de conocimiento situado, así como también, a la conformación de estudios sociales críticos en el interior uruguayo, y en particular, al norte del Río Negro, en su frontera con Brasil.

En estas páginas se exponen algunos resultados de un trabajo de investigación que viene siendo realizado desde hace varios años, y que ha tenido distintos productos en este tiempo. Un trabajo que arranca en el año 2012, y que hasta la fecha ha producido investigación en territorio tanto a nivel personal de quien escribe, así como

también grupal. La propuesta que completa al objetivo, es la de comenzar un largo camino de descripción del territorio fronterizo, con el afán de comprenderlo desde sus distintas manifestaciones, políticas, económicas, culturales, estructurales y cotidianas.

Aquí aparece bajo los auspicios de la Sociología Histórica una lectura estructural de las relaciones de poder entretejidas en el territorio. La dominación es su hilo conductor, y al mismo tiempo, concepto crítico que desmitifica la armonía social, marca registrada en la región. Con lo expresado no se busca demostrar algo irreal, ni tampoco desmentir una realidad de la que orgullece a los que en Rivera-Livramento viven, la paz con la que se comparte la cotidianidad fronteriza entre Uruguay y Brasil.

Sin puentes, sin separaciones salvo calles que comunican ambos países, los habitantes o turistas pueden estar en Brasil o Uruguay incluso sin haber percibido porque el tránsito es libre. Una frontera que compone lo que se ha dado en llamar ciudad binacional, epíteto compartido por varias ciudades limítrofes entre Uruguay Brasil. Sin embargo, la estructura social y su complejidad, permiten identificar que debajo de esa realidad subyace una estructura de dominación y dependencia, que no pretende dialogar con la paz, salvo cuando los intereses políticos y económicos lo dicten.

En el siguiente artículo se busca establecer las principales características de la estructura social de la región fronteriza de Rivera-Livramento, en sentido diacrónico. En primer lugar se explicitan los aspectos metodológicos que ordenaron el camino de investigación llevado a cabo. Al delimitar el problema se opta por describir qué aspectos adquiere la dominación.

El recorrido conceptual de la dominación es a lo largo de los siglos 19, 20 y 21. Para ello, toda la segunda parte del artículo busca realizar una descripción en sentido denso de las bases materiales, que hacen posible que la dominación sea identificada como una faceta conceptual de las redes de poder en el territorio. Será a través de un

acervo documental, textos de referencia, así como entrevistas en territorio que se realizó dicha lectura de las relaciones de poder tramadas en el tiempo.

El rol y lugar que ocupan en la frontera los principales actores institucionales, así como sus relaciones con el mercado nacional e internacional fue lo que se buscó describir. La función histórica que definió el perfil de ambas ciudades, sus principales empresas, la estructura de la propiedad privada, las relaciones de clases sociales, algunas de las principales características socio-económicas de la región como el contrabando, han sido las bases materiales para el análisis, así como también, el insumo que permitiera a través de los mismos, establecer algunas características estructurales de la frontera Rivera-Livramento.

Si bien la base material descansa mayoritariamente en el medio urbano, así como la documentación manejada, este trabajo buscó incorporar también al medio rural en su universo de estudio, de información, así como de análisis, con el intento de establecer conexiones entre ambos espacios. La idea que anima tal opción es la de intentar por un lado, establecer la perspectiva conceptual y metodológica de existencia de relaciones de poder, que tejen redes superpuestas y multiespaciales como lo recuerda Mann (1986); y por otro, la de demostrar que la separación entre lo urbano y rural es solamente analítica. La frontera al conformar un espacio regional se compone de la intersección entre lo rural y lo urbano.

Lo mismo ocurre con las ciudades. Nombrarlas por separado fue realizado como forma de facilitar la descripción y ejemplificación diacrónica y material. Sin embargo, su aspecto denso implica también considerarlas como una sola unidad regional. Eso significa que la estructura social que deviene en un formato de dominación, se expresa en la superposición y multi-espacialidad de lo urbano-rural en Rivera-Livramento. La región es el resultado histórico de las relaciones políticas, económicas y sociales a lo largo del tiempo.

Finalmente, en el último apartado de este artículo, se establecen a nivel de conclusiones las relaciones conceptuales que buscan completar la descripción con lo material. Es decir, se descubren algunos conceptos que explican el formato dependiente y excluyente de la estructura de dominación fronteriza. Éstos, entendidos como fantasmas sociales, en dialéctica con la fantasía social (Scribano, 2012) de "frontera de la paz", fue la intención última de estas páginas.

Fundamentación metodológica

La frontera estudiada es la que corresponde al municipio de Santana do Livramento, ciudad del Estado de Río Grande del Sur, en Brasil, y el Departamento de Rivera, ubicado al norte de Uruguay. Frontera seca entre dos países, frontera de muchos contrastes y de muchas coincidencias, de muchas particularidades estructurales. Algunas de ellas serán abordadas en lo que sigue.

Para delimitar el siguiente artículo se toma en cuenta lo planteado por Giddens (2011) desde lo que define como teoría de la estructuración. En concreto se parte de la idea de generalización en teoría social, entendida como "circunstancias en que los agentes desconocen y que efectivamente actúan sobre ellos" (p. 8). Dicho punto de partida se considera como explicativo en términos metodológicos para elaborar una perspectiva estructurante en las sociedades, sean estas actuales o no. Es decir, las estructuras por ser macro, exigen un abordaje en los mismos términos. La frontera es analizada entonces, en sentido macro. Además, la estructura social en la frontera Rivera-Livramento es entendida como el resultado de redes de poder (Mann, 1986).

También se recoge una noción que se considera fundamental, la de proponer el análisis de las sociedades a partir de la intención de identificar lo que las sociedades hacen y son (Giddens, 2011) para a través suyo, explicitar los cambios y permanencias. Es así que lo estructurante pone el énfasis en cómo las instituciones y los actores se

estiran en el tiempo-espacio, en tanto apuestas acerca de sus propias permanencias. Esto significa que considerar la estructuración de las sociedades desde el análisis de las instituciones sociales, la sociedad civil expresada en trabajadores, la estructura de la propiedad, la industria y algunas características típicas de la región² como el contrabando, son casos de la estructuración social fronteriza presentados aquí.

Siguiendo a Giddens (2011) la estructura se centra en los “principios estructurales” como “aspectos estructurales...” (p. 12); y en el siguiente artículo en concreto, dichas estructuras se ubican en el discurso diacrónico de la frontera. De forma más directa la estructura (soporte conceptual de la estructuración) está compuesta por “elementos normativos y códigos de significación (p. 14) que apuntan a la integración de las prácticas de los agentes como medios para la transformación con las prácticas institucionales. La relación que se establece es entre los sectores sociales, los sectores productivos y el aparato estatal representado a través de la Prefeitura de la ciudad de Santana do Livramento y la Intendencia de Rivera.

El nivel que se considera como necesario para abordar el marco conceptual es el macro histórico propuesto por Tilly (1991). El mismo coordina grandes estructuras con procesos amplios dentro de sistemas mundiales concretos (p. 96), en lugares concretos como espacios desde donde se delimitan las relaciones de poder (Mann, 1986). Dichos espacios en un sentido sistémico siguen la pauta de análisis desde la frontera como espacio que se intersecta con el Capitalismo primero industrial, luego global.

El análisis realizado respecto al siglo 19 responde a las relaciones e intersecciones de la frontera con el capital industrial. Cuando el sis-

2. A modo de organización y para no generar confusiones en el lector, se utilizará mayoritariamente la expresión región para referir a la frontera. En cambio, en algunos pasajes del texto se utilizará el término microrregión. La diferencia entre ambos es de dimensiones, siendo la microrregión un espacio dentro del de la región. Para los intereses del siguiente artículo el uso toma en cuenta dicha diferencia, pero podrán ser usadas como nociones sinonímicas desde lo cualitativo.

tema se transforma hacia un sistema mundial y adviene el Capitalismo Global y neoliberal, como realidad hegemónica y sistémica, la frontera busca reacomodarse estructuralmente, cambiando sus estrategias de dominación interna y dependencia externa. El tiempo queda atravesado por la dinámica del capital en lo interno y externo del territorio.

Pistas en términos metodológicos

Metodológicamente se toma la inspiración de lo que Geertz (2003) llama "descripción densa" como "estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí" (p. 24). La propuesta de Geertz se completa metodológicamente con la noción de redes elaborada por Mann (1986). Para este último, las sociedades están conformadas por redes multiespaciales de poder superpuestas. Se considera que el poder es inherente a la espacialidad y promueve una estructura compleja a lo largo del tiempo.

Asimismo, lo metodológico implica una opción de perspectiva que se completa y al mismo tiempo complementa al marco teórico. La metodología infiere entonces un estilo de mirar el universo de estudio. Del entramado entre lo teórico-metodológico se construye el propio diseño investigativo. Ahí se ubica el conocimiento producido y en este sentido, es conocimiento con la ambición de producir a largo plazo, teoría situada.

El diseño propuesto en la investigación que desemboca en este artículo es el cualitativo, y por lo tanto, se centra en entrevistas interpretativas, etnográficas, en profundidad, en la observación participante o no participante, y en el análisis de documentos de cualquier formato, como formas para obtener datos, es decir, información para la investigación. En el siguiente artículo se propone que el método sea de reflexión desde la propia historia social, en una aproximación genealógica al poder.

Delimitación del problema. Opción por el espacio y tiempo. Breve fundamentación de los mismos.

El problema elegido será el de la dominación³ en el espacio de la región/frontera⁴ a lo largo del tiempo. Dominación como característica de un Capitalismo tardío⁵ –salvaje- (Fernandes, 2008) o sangriento⁶ (Valencia, 2010). Noción que conforma parte de la estructura y/o permanencia intentando ser desvelada desde la región. Se utilizará como sinónimos los conceptos de región y territorio por considerarlos operativos y clasificatorios de una misma realidad.⁷ La misma sería la de la región/frontera como territorio desde donde se identifican las relaciones de poder que devienen en una estructura de dominación. El énfasis metodológico es encima de la identificación⁸, y no necesariamente en las identidades. Este último concepto no será operativo para el análisis, por más que en muchos pasajes pueda aparecer, será solamente para ejemplificar.

La noción de región/frontera es además de geográfica (e implícitamente histórica), fruto de la expansión del propio Capitalismo, es también una “concepción de conocimiento situado” (Sousa Santos,

3. Se entiende en este trabajo que la dominación es básicamente política y económica. Ver: Weber, 2014.

4. La nomenclatura de región/frontera funciona como un hallazgo de la investigación, y por ende como un criterio clasificador.

5. En este artículo el tiempo que coincide con dicha conceptualización es el del Capitalismo industrial. En la región además, este define los intentos de inserción, industrialización y modernización. Ocupa pues, desde fines del siglo 19, hasta mediados del siglo 20.

6. Equivale a la actual etapa del Capital, es decir, la del Capitalismo Global. Coincide con fines del siglo 20 y el actual siglo. En la región hace referencia a los procesos de resignificación productiva, política y social, donde la crisis, y el acortamiento de los ciclos económicos son transversales al análisis. Es la etapa neoliberal, y como la misma permea en la región fronteriza. Asimismo, aparecerá también en algunos pasajes, el adjetivo Gore como lo llama Valencia para calificar el actual Capitalismo.

7. La región es considerada como una concepción más de abordaje metodológico; en cambio territorio hace referencia a las prácticas sociales. La región se refiere más concretamente a la diferenciación y organización del espacio geográfico, y el territorio a las relaciones entre espacio y poder (Haesbaert, 2019).

8. Identificación hace referencia al proceso a través del cual se integran los elementos de una cultura como propios (Villoro, 1998).

2006), colocando en el eje de discusión la re-significación de la propia dependencia a partir de las transformaciones del “estado del capital y el capital del estado” (Scribano, 2012, pág. 41).

Se opta por el problema de la dominación porque se considera que se acerca metodológica y analíticamente a la noción planteada por Tilly (1991) en la que las relaciones sociales múltiples deben abordarse mediante categorías y redes que acercan el análisis a las estructuras⁹. La dominación es considerada en este artículo, como categoría analítica que permite identificar características compartidas por los miembros de poblaciones, que conforman redes de relaciones sociales de poder.

Si el objetivo es presentar desde una mirada estructural y diacrónica un análisis que sume a un conocimiento situado de la frontera en un paso hacia su descripción densa, es porque se considera que el aporte que mejor encaja, es desde la Sociología Histórica. La intención manifiesta para lograrlo, es la de considerar la multi-espacialidad en el sentido que le atribuye Mann (1986). Como forma de coherencia ante lo expuesto, se considera que las ciudades de Rivera en Uruguay, y Santana do Livramento en Brasil componen un mismo sistema, y se las considerará como una unidad, como una red.

La separación en la descripción será para facilitar el análisis y a modo de ejemplificar nombres, procesos y casos en ambas ciudades. Asimismo, se contemplan en estas páginas la presencia de otras ciudades de Río Grande del Sur pertenecientes a la región de la Campaña, como son los casos de Bagé y Dom Pedrito, así como localidades del interior de Rivera y Livramento.

9. La dominación es considerada como acercamiento a la descripción social respecto a propósitos analíticos concretos (Tilly, 1991). Los procesos estructurantes de las sociedades son muy amplios (enormes), y por ello, los propósitos concretos bajo bases materiales que busquen descripciones sociales, serán más abarcables bajo categorías concretas. La territorialización más puntual de la frontera es la categoría que une dominación bajo bases materiales y concretas de descripción social. La dominación se completa en términos estructurales con la desigualdad. Sin embargo, esta última no es objeto de análisis en este trabajo.

Todos estos lugares componen un mosaico espacial típico de un hinterland en lo económico, y de una red de interacciones y superposiciones en las relaciones de poder, que devienen en una estructura de dominación a escala y con contenido regional. El espacio se completa con el tiempo histórico que se inicia con los procesos fundacionales hasta el presente de ambas ciudades, por ser consideradas política y económicamente las cabeceras de la región fronteriza. Se considera por último, que tales perspectivas sumarían académicamente a una mejor comprensión de estos territorios, a partir del aporte disciplinar de la Sociología Histórica.

Base material de análisis. Repaso desde la diacronía en un bosquejo socio-histórico.

Y en el principio era el Comercio...

Desde el fin de las Misiones hasta entrado el siglo 19 la región fue definiéndose como un hinterland del sur de Brasil. Las principales unidades de producción de entonces eran los saladeros que oficiaban como demandantes, y destino de la producción del ganado local. A su vez, el tipo de carne requerida no exigió del productor la preocupación por transformar su aparato productivo, trayendo como consecuencia un estilo conservador en aquel (Chírigo, 2015).

Estructuralmente esto produjo un modelo de trabajo con estructuras pre-capitalistas siendo notoria la presencia de verdaderos criaderos de esclavos todavía a fines del siglo 19 en la campaña fronteriza, en localidades como Guaviyú y Lapuente (Gau de Mello, et al, 2012) por ejemplo.

Dato por demás elocuente de aspectos estructurales no acompañados a la realidad nacional, ya que en Uruguay, la esclavitud había desaparecido en la década del 30 del mismo siglo. Eso hizo con que en lo referente al trabajo, el peón rural tuviera que convivir con modelos pre-capitalistas (Chírigo, 2015), aspecto que explicita una rea-

lidad dual, compleja y desigual. Este tipo de modelos en el aparato productivo así como en el formato de trabajo, se establecieron como características estructurantes de la región.

En 1860 los legisladores uruguayos advertían sobre los riesgos que suponía la frontera para la naciente nacionalidad y hacían referencia a que "...nuestras autoridades no tienen imperio del otro lado del Río Negro que mandan exclusivamente las autoridades brasileñas y que los hábitos las costumbres y hasta los nacimientos se legitiman por medio de actos religiosos para que los individuos tengan la ciudadanía no oriental, sino brasileña" (Barrán, 2011, pág. 83).

Desde ese pasado de larga duración la frontera empieza a ser identificada como un espacio "abrasilerado". Lugar donde lo nacional no encontraba posibilidad de realización, peligro para la identidad nacional en formación. Desde el Estado uruguayo, el norte era un riesgo, y un problema político y social.

Otro aspecto típico evidenciado en la documentación refiere a su identidad comercial, así como también a las vicisitudes de los ciclos económicos. En 1863 se escribía que Santana do Livramento era:

"... Vila florescente e de comercio, porém já se ressentem os efeitos do traço da linha na paralização do comércio e estagnação do mercado brasileiro, em consequência da nova povoação oriental e que se denomina D. Pedro Ceballos e onde casas de negócio vendem com 50 por cento de abatimento as mercadorias que se venderiam na Vila. A decadência da Vila e pois inevitável e o progresso do contrabando seguro" (Caggiani, 1991, pág. 5 EnChírico, 2015, pág. 61).

Asimismo, en la referida cita se evidencia otra de las facetas que se incorporan estructuralmente, la del contrabando, transformándose desde la larga duración en un componente de la propia cotidianidad de la región. La frontera también era motivo de preocupación de las autoridades gubernamentales brasileñas, y por los mismos motivos que desvelaban a las uruguayas.

Por su parte, Rivera, con identidad semejante, fue fundada por comerciantes españoles, italianos y franceses, apareciendo a principios del siglo 20 los libaneses (Chipollino, 2015) quienes le agregaron un rasgo cosmopolita y de mucha movida urbana para los padrones de una ciudad del interior uruguayo. La casi totalidad los primeros fundadores de lo que fuera primero Villa Ceballos (luego Rivera¹⁰) eran comerciantes. La llegada de estos extranjeros que se dedicarían al comercio, fue motivada por el menor costo de vida del lado uruguayo del límite con Brasil, y por lo tanto, el comercio resultaba más lucrativo del lado de acá (Barrios Pintos, 2008). El diario La Tribuna de Montevideo del 20 de agosto de 1867 expresaba el sentir de la época: “este acontecimiento ha reanimado...una parte importantísima de la República que yacía bajo el temor de verse separada de la comunidad oriental para ser anexada al Brasil” (Barrios Pintos, 2008, pág. 177).

Santana do Livramento¹¹ tuvo una historia de creación anterior. De los restos de lo que fuera el acampamento militar de la Ciudadela de São Diogo de 1811, distribuidas las primeras sesmarías¹² en 1814, el 30 de julio de 1814, el conjunto de casas de Nossa Senhora do Livramento consigue la autorización para edificar una capilla. En el año de 1857 se separa del Municipio de Alegrete pasando a ser denominada Villa, siendo declarada ciudad en 1876 (Albornoz, 2000).

10. El pueblo de Rivera se crea el 20 de julio de 1867. El acta de fundación del mismo se encuentra en el expediente con la carátula “Nuevo Pueblo de Rivera”, N° 204 del Índice General del Archivo Gráfico de la Dirección de Topografía. En ese entonces como consta en el expediente el pueblo pertenecía al Departamento de Tacuarembó.

11. Se utilizará indistintamente Santana do Livramento o sólo Livramento para nombrar a la misma ciudad.

12. La política de las sesmarías comenzó en el período colonial y eran la concesión de tierras en Brasil por parte del gobierno portugués. El objetivo era la promoción de la agricultura y la cría de ganados. Por mayor profundización ver: Pereira Castro, Sueli. (2009). Sesmaria como terra da parentalha: direito de fato versus direito legal pp. 67-89. En: Diversidade do campesinato: expressões e categorias Estratégias de reprodução social volume 2. São Paulo, Brasil: Editora UNESP. Disponible en: <http://mstemandados.org/sites/default/files/Hist%C3%B3ria%20social%20do%20campesinato%20no%20Brasil%20-%20Diversidade%20do%20Campesinato%20-%20v.%202.pdf#page=68>

Livramento se encontraba muy distante de los demás centros urbanos de Brasil, situación agravada por el lamentable estado de los caminos del siglo 19. La historiadora fronteriza Vera Albornoz relata las difíciles condiciones de comunicación, y dice que de Livramento a Pelotas en carreta, durante el verano, el viaje podía llevar hasta 18 días, y en invierno la travesía llevaba la friolera de 80 días de promedio. A fines del siglo 19, las dos ciudades que se crearon por separado, y en épocas diferentes, se encontraban territorialmente ligadas, una pegada a la otra, ambas distantes y olvidadas de los centros de decisión.

Desde el inicio de ambas ciudades quedó inserta un aspecto fundacional, el de oficiar como bastión de resistencia de la nacionalidad, y de los límites uruguayos o brasileños, ante el riesgo siempre latente de la invasión económica, política, y de propiedad de la tierra. También desde el inicio, en términos dialécticos queda enmarcada otra tendencia, la del ir y venir de productos, personas, así como de la propia estructura económica, adviniendo la siempre posibilidad que con ese trajinar en especie, se hiciera posible el contrabando como práctica social. La frontera empezó a diagramar una gramática regional de lejanía y desconfianza de los centros de poder, de las capitales de Brasil y Uruguay. La vida política, económica y social empezó desde muy temprano a mostrar la necesidad de construir un estilo propio, asociado a la propia sobrevivencia.

Con la llegada del ferrocarril en 1892, Rivera se acerca a Montevideo, provocando un desfase en ambas ciudades, puesto que el tren a Livramento llegó recién en 1910. En ese ínterin Livramento se incorpora al área de influencia de Montevideo, más por necesidad económica que por otros motivos. La mejora en los medios de transporte hizo con que para el 1900 la población riverense superara a la santanense, desde la fundación de ambas ciudades. Sin embargo, la mayoría de la población todavía vivía en el medio rural. Por ejemplo, del lado brasileño el 66% vivía en campaña para entrado el novecientos. Rivera era para entonces una ciudad en pleno crecimiento, con predios moder-

nos, mientras que Livramento seguía poseyendo un aspecto colonial (Albornoz, 2000).

Esta situación se fortalecía con el dato que Rivera poseía un comercio floreciente, con productos extranjeros y compradores que los distribuían por todo el Estado de Río Grande del Sur. Ya para esa época la preocupación por el contrabando por parte del Estado de Brasil había llegado a la prensa de la distante de Río de Janeiro, entonces capital brasileña (Albornoz, 2000). A inicios del siglo 20 las vicisitudes de los ciclos eran constantes, malogrando posibilidades de acciones a largo plazo, de un lado u otro del límite de ambas naciones.

Ejemplo de lo expresado es que un par de décadas después, la crisis del 29, en cambio, encontró a Livramento en un momento de crecimiento económico, ocurriendo todo lo contrario con su homónima uruguaya. Como estrategia, el gobierno de Uruguay permite que en la ciudad fronteriza de Rivera se instale el Casino, como forma de competir con los de Livramento. Consecuencia de ello es la declaración de Rivera como ciudad turística en 1936 (Chírigo, 2015).

El rasgo comercial trasciende la circunscripción urbana y también ha sido una característica en el medio rural. En el proceso de investigación llevado a cabo, se ha rastreado dicha arista a lo largo de la campaña del Departamento de Rivera como indica Gau de Mello et al (2012). Son procesos que se identifican como contemporáneos a Villa Ceballos, así como a las primeras décadas de Livramento.

Localidades rurales como Lapuente, en el Departamento de Rivera, nacieron asociadas al comercio regional establecido con Bagé en las postrimerías del siglo 19 (Gau de Mello, et al, 2012). Dicho proceso siguió su propio rumbo, y ya en pleno siglo 20, se encontraban en el Departamento de Rivera, innumerables casos. Ejemplo de lo dicho podía visualizarse en la localidad rural de Cerro Pelado, la que poseyó almacenes de gran protagonismo regional en las décadas del 60, 70 y 80 del siglo pasado. Los establecimientos comerciales de Don Tuca y Don Coco, con proyección hacia toda la campaña del Departamento,

abastecían almacenes y a la población de Moirones, Amarillo y Villa Indart.

En ellos se vendían productos de contrabando como yerba, azúcar, arroz entre otros, según información recabada en entrevistas realizadas en territorio. El almacén funcionaba como un centro de encuentro, donde además de los artículos señalados, también se vendían medicamentos, oficiando como farmacia de la localidad y zonas aledañas. Además, eran lugares de juegos de azar como el truco y las pencas de caballos, tan comunes en la campaña uruguaya.

Ello permitió con que los almaceneros de campaña se hicieran grandes estancieros (Gau de Mello et al, 2012; Hartmann, 2011). Dicha oportunidad de “hacerse con capital” como se dice en el medio rural de esta región, era llevada adelante mediante una mecánica de funcionamiento bastante sencilla. La misma era la siguiente: “el almacenero vendía a cuenta (fiado) el producto al pequeño productor rural, y éste al final de año, le pagaba con la bolsa de lana o el par de bolsas de lana que juntaba de la esquila de su pequeña majada, o con la producción agrícola, también siempre poca.”¹³ A su vez, el comerciante que le ponía precio a la lana, al juntar diversas bolsas de muchos pequeños productores que le debían, vendía a las barracas de lana (Hartmann, 2011).

El comerciante en general, y los citados en particular, eran actores locales. La importancia, y sobre todo las dimensiones de los comerciantes de la campaña fronteriza quedan expresadas en las palabras de un entrevistado:

“Ah yo sí, la tengo de antiguo, porque lo mismo pasaba si tu seguías el camino de Paso Lapuente hacia la línea. Tú te encontrabas con comercios en la línea importantes, más importantes de los que teníamos nosotros en el interior del departamento, del nivel de lo que había en Corrales o en el interior mismo, estos comercios que hablamos tanto

13. Descripción realizada por un entrevistado en la localidad de Cerro Pelado.

el de Yordi en Moirones como los de Lapuente eran comercios de nivel, y los comercios de la línea también, todo yo le atribuyo a la comunicación con Bagé..."

El vínculo comercial con la ciudad riograndense de Bagé venía de larga data, desde mediados del siglo 19, y ha continuado a lo largo de todo el siglo 20. Surgieron localidades como la nombrada Lapuente, pero además, se establecieron redes físicas de comunicación entre naciones, allende las rutas oficiales, al utilizar los caminos vecinales como vías de acceso entre las localidades. Algunos de ellos vienen desde la época de las Misiones, como el camino de acceso a la localidad rural de Cruz de San Pedro, en el Departamento de Rivera.

Dicho camino unía esa localidad a São Miguel das Missões desde el siglo 18, y sirvió como vía de comunicación de personas, productos y ganado (Gau de Mello et al, 2012). Los caminos vecinales cumplen desde hace más de dos siglos la función física de diagramar la región como locus de diferenciación y determinación del espacio geográfico. Los caminos definen la ocupación del espacio a través de los habitantes, muchas veces, éstos han sido la vía de escape para el contrabando.

El conocimiento de los mismos implica la construcción de un mundo más profundo al de las rutas o carreteras, por ser anteriores, y por responder a una lógica más cotidiana de achicamiento de distancias. Los caminos vecinales son las redes físicas de la región y del territorio que antecede a la lógica del Estado-Nación. Sus creaciones responden a territorios otros desde la época colonial, cartografías físicas trazadas por indígenas, misioneros, contrabandistas, españoles, portugueses (Gau de Mello et al, 2012; Palermo, 2001).

A partir del siglo 19 la falta de carreteras de fácil tránsito por un lado, y por otro, la necesidad de utilizar dichos caminos como vías más seguras para evadir controles aduaneros, siempre más proclives a estar presentes en las carreteras principales, han sido la tónica, y un componente estructural de las relaciones comerciales entre la campa-

ña fronteriza y ciudades brasileñas como Bagé. Las localidades rurales de Lapuente, Guaviyú, Cerrillada, entre otras, siempre tuvieron como punto de referencia además de Bagé, la ciudad de Dom Pedrito, también en el sur del Estado de Río Grande del Sur.

Hasta el presente en Villa Indart, muy cerca de las localidades nombradas, aunque administrativamente pertenezca al Departamento de Rivera, el comercio se realiza con Dom Pedrito; y es común que las estancias se abastezcan de trabajadores del citado municipio brasileño. Esto lleva a que muy a menudo la escuela de Villa Indart reciba niños brasileños (Gau de Mello et al, 2012) que serán educados en español, y que por cierto se comunicarán en portuñol, o portugués. Lo nombrado con relación al comercio denota elementos estructurales de la ciudad como de la campaña fronteriza.

Su orientación regional, su contacto constante con ciudades brasileñas como Bagé y Dom Pedrito, el contrabando y la importancia del comerciante en tanto actor local son algunas de las facetas evidenciadas. El comercio ha sido un factor importante para la materialidad fronteriza, siendo los caminos vecinales, las vías de comunicación de los productos comercializados. Más adelante, en el apartado dedicado al contrabando, se volverá a tematizar sobre algunos de estos tópicos.

Free shop

Capítulo aparte en el paneo sobre el comercio de la frontera es el Free Shop¹⁴ instalado en la ciudad de Rivera. El sistema de Free Shop se creó por Decreto presidencial el 23 abril de 1986 durante la presidencia del Doctor Julio María Sanguinetti. Las causas de tal decreto estuvieron asociadas a la grave crisis económica que por entonces aquejaba la ciudad. En aquel momento habían 400 locales comerciales cerrados, 3000 viviendas vacías y un desempleo importante (Diario

14. Cabe decir que el sistema de Free Shop supone la venta de artículos libres de impuestos para turistas.

Norte, 2011). Dicho decreto reza en su letra que las ciudades de Rivera y Chuy¹⁵ "...constituyen por su especial situación económica y geográfica, zonas indicadas para experimentar la aplicación de la política de referencia..." (Loaiza, 2012, pág. 11) La instalación del Free Shop significó una fuente de empleo para muchos ciudadanos en la región, posibilidad de enriquecimiento para comerciantes que se han dedicado a este rubro y que mejor suerte tuvieron en la aventura que significa invertir en ese formato de comercio. El Free Shop también significó un aumento del tránsito de turismo de compras (Diario Norte, 2011), permanencia en la historia económica de la frontera, en un momento de crisis como fuera el de fines de los 80 y principios de los años 90.

Respecto al sistema de Free Shop, un entrevistado se manifiesta de la siguiente manera:

"El público específicamente es el de Brasil. La frontera contribuyó a que vengan muchas personas a instalarse en el medio para mejorar su situación económica y hoy están viviendo en la ciudad sin una situación económica de las mejores. Sin embargo, también se han instalado personas que vienen a trabajar en lugares importantes como Macro Mercado Shopping Melancia y tienen una situación económica mejor. Eso hace que la frontera tenga una desigualdad de clientes, una desigualdad de estudio de objetivos que sólo lo equilibrará el estudio, la formación de esos clientes que hoy los vemos como un cliente con debilidades..."

Dichas palabras constatan otro lado que se ha evidenciado como estructural en la frontera, el de las desigualdades de oportunidades, desigual acceso material al consumo, a la inversión empresarial, así como asimetrías sociales, todos componentes típicos de economías periféricas. La frontera aparece desde siempre como un lugar de po-

15. Chuy queda en el Departamento de Rocha. Otra frontera con Brasil que no es objeto de esta investigación.

sibilidades, pero muchas veces, las mismas evidencian nada más que una fantasía social. La fantasía es también un componente estructural.

La industria en la frontera. De la fantasía del armour a un presente (casi) ausente

En 1903 los industriales saladeristas Pedro Irigoyen y Francisco Anaya se trasladan de Montevideo a Santana do Livramento por problemas políticos, ya que eran del Partido Nacional y se sentían amenazados por el gobierno colorado de Batlle y Ordóñez. También tuvo influencia en la decisión de dichos empresarios, el hecho que se iniciaba en Uruguay la era del frigorífico, y que Brasil junto a Cuba significaban los principales mercados para el charque (Albornoz, 2000). Era más interesante radicarse en la frontera.

Además, Rivera era reducto del Partido Nacional, y Livramento una continuación de aquellos. En 1904 el Saladero Livramento de Anaya e Irigoyen inaugura sus puertas, con instalaciones bastante imponentes para la época, 12 mil metros cuadrados de construcción con una usina de energía eléctrica propia. Una curiosidad descrita que Albornoz relata que debido al hecho que el personal en su mayoría viniera de Montevideo, provocó que el idioma usado en la planta fuera el español. Incluso el libro de contabilidad de la empresa era escrito en castellano, por más que el predio se ubicara en territorio santanense.

El Saladero Livramento para el año de 1907 ya era la segunda mayor empresa por nivel de producción en el Estado de Río Grande del Sur, y la decimosexta en todo Brasil, contando con más de 400 trabajadores. Las reses faenadas se exportaban por el Puerto de Montevideo, sumando también a la economía uruguaya. Para 1911 Livramento poseía cuatro saladeros, y junto con Bagé componían los mayores centros de faena de ganado en todo el Estado de Río Grande del Sur. (Albornoz, 2000).

Las ventajas comparativas ofrecidas por las vastas praderas de la región explican por sí solo la situación. La importancia del Saladero

Livramento fue grande, y otro ejemplo de ello, es el dato que durante la Primera Guerra Mundial la primera remesa de extracto de carne que saliera de Brasil con destino al ejército francés fue precisamente del saladero Anaya-Irigoyen. El crecimiento económico no se hizo esperar, los estancieros vieron el ganado valorarse, el comercio se vio favorecido con el aumento del circulante, y la construcción se intensificó, continúa afirmando la historiadora.

El crecimiento económico de Livramento se extendió a la vecina y hermana ciudad de Rivera. El Saladero de Anaya e Irigoyen marcó un hito primigenio en la industria fronteriza. Era una situación singular en la frontera, ya que la bonanza se hacía sentir en ambos lados, y no solamente en una sola ciudad, mientras la otra pasaba por zozobras. Sin embargo, como fuera dicho, el advenimiento de la industria frigorífica estaba destinada a propinarle un golpe mortal a la industria saladeril, y su fin estaba muy cerca.

En 1916 el Saladero Livramento es adquirido por la compañía Armour, de capital norteamericano y monopolístico en el rubro de la industria frigorífica. Pedro Irigoyen, fundador del Saladero Livramento participó del directorio del novel frigorífico hasta 1919, como lo acordado según el contrato de compra-venta con el gigante de la carne. La llegada del Armour trajo como consecuencia un progreso que siguió la senda inaugurada por el saladero.

El empleo siguió creciendo, así como los buenos salarios para el personal especializado, y además, los propietarios rurales encontraron una posibilidad de capitalización, y colocación de sus productos (Albornoz, 2000). La frontera primero con el Saladero y luego con la industria frigorífica se inserta en el mercado internacional a través del sector agropecuario, denotando la especialización productiva tan típica de las economías dependientes. La oligarquía local se afirmaba como sector dominante.¹⁶

16. Más adelante se tratará sobre ese sector social en particular.

Desde 1917, año en que se funda el Armour, y 1918 fecha de la llegada de otro frigorífico, el Wilson and Company Limited, ambos en la ciudad de Livramento, la historia económica de la frontera estuvo definida en gran parte por esas industrias. La propia vida cotidiana estaba permeada por dichas empresas. Barriadas se formaron alrededor de los mismos; e incluso los riverenses y santanenses pueden recordar el silbato que marcaba la entrada al turno matutino de los trabajadores, sonido que se podía escuchar desde kilómetros de distancia y marcaba el comienzo de la jornada incluso para aquellos que no trabajaban en ellos (Aseff, 2017).

En cambio, la oferta de producción y empleo industrial era más amplia que solamente la brindada por los frigoríficos. Para el año de 1937 había en Livramento 50 empresas del sector secundario. Sin embargo, el Armour concentraba más de 2000 trabajadores¹⁷, en una ciudad que no superaba los 50 mil habitantes (Aseff, 2017).

La presencia de los frigoríficos en la región y la industrialización a ellos asociada desde los años setenta del siglo 20 empezó a experimentar el inicio de un proceso de decadencia (Heydt et al, 2018). Cuando a mediados de los años noventa, en concreto en 1994, la aventura de la industria frigorífica llega a su fin, trajo en consecuencia un efecto en cadena. Albornoz sostiene que dicha situación provocó una crisis a nivel regional, un aumento del desempleo, la disminución del comercio, así como la recaudación en la Prefeitura de Livramento.

El impacto fue devastador, y remitirse a números puede ser esclarecedor: en 1937, el Armour instalado en Livramento correspondía al "85% do capital industrial (...) e empregava 82% do operariado local" (Albornoz, 2000, pág. 136), demostrando la dependencia de la propia comunidad local a dicha industria. El hecho que esta inversión estuviera anclada a los intereses del capital y mercado externo, fue caracterís-

17. Un ejemplo de otra empresa que empleara a muchos trabajadores en la frontera fue el Lanificio Albornoz, que entre 1962 y 1999 empleó a 500 trabajadores (Chírigo, 2015).

tica de su fragilidad y como corolario de la misma "...as forças vivas da comunidade, tanto riverenses quanto santanenses esqueçeram que o progresso das duas cidades dependía dessa única empresa de peso, da qual elas nao tinham nem controle nem participação" (pág. 136).

La dependencia se expresa en una estructura frágil, característica expuesta en la referencia citada. La fantasía social provocó a su vez el olvido por parte de la comunidad de su propia fragilidad económica. Además, el poder público cumplió un rol determinante con su falta de interés y proyección hacia cualquier posibilidad de desarrollo local y/o regional. La ausencia de políticas acordes ha sido históricamente un elemento de la estructura política regional.

Albornoz enfatiza que la falta de un debate e interés por parte de la clase política respecto a los problemas de la región fue una causal excluyente. Se aprecian también como características estructurales la despreocupación por la educación, la salud y la economía local, generando en los poderes públicos, una mentalidad que históricamente ha obstaculizado la participación política de la comunidad. Enfatiza la historiadora santanense y fronteriza respecto a la clase política local: "ela foi gestada em décadas de Positivismo, em que as oposições foram caladas, os adversários políticos tratados como inimigos, a ordem considerada o valor supremo, impedindo a participação da comunidade na equação dos problemas importantes" (pág. 138).

Siendo así, la institucionalidad gestada en el sistema político local y regional forjó a lo largo del tiempo una estructura de poder que encaja en lo que Mann (1986) denomina poder intensivo desde el punto de vista espacial, y autoritario en su dinámica. Es decir, definiendo un territorio pequeño en dimensiones, lo cual permite referir a la región desde lo metodológico como microrregión; y por otro lado, desarrollando una capacidad consciente de obediencia al mando. Elementos típicos y contundentes de una dominación poderosa.

Respecto a la industria frigorífica, a fines del siglo 20 lo que restaba era el recuerdo y la ilusión de otrora. Como suele ocurrir con

los territorios dependientes, una vez retirada la inversión, se nota la fragilidad endémica en términos de estructura económica. Livramento hasta la fecha no ha vuelto a tener una inversión con tales dimensiones, ni se ha despertado del letargo producido por el abandono de una fantasía social.

Por su parte la ciudad de Rivera nunca tuvo en términos del sector industrial una inversión de las dimensiones de Anaya Irigoyen, Armour o Wilson. Sin embargo, la historia industrial del lado uruguayo, si bien es más pequeña, merece ser anotada. Una historia propia fue la de la aceitera Mandubí, y al mismo tiempo un tema que necesita más investigación específica.

Pocas son los trabajos realizados al respecto, destacándose el iniciado hace algunos años, en el 2013, por el Teniente Coronel Juan Carrere, con el que se busca describir y caracterizar a partir de registro documental, la historia de dicha aceitera. Más allá de dicho trabajo, aún no editado, poco más hay en términos académicos. Lo que es doble destacar con relación a la aceitera es que su fundación, en marzo de 1946, y el inicio de la producción de aceite de maní, en 1947, proporcionó a la región un impulso no solo en la producción agrícola del maní, materia prima del aceite que allí se procesaba, sino también, fue fuente importante de empleo en el sector secundario riverense.

La peripecia de la aceitera duró poco más de una década, y una vez desaparecida la fábrica, en la década del 60, y tras pasar su edificio a manos de las Fuerzas Armadas en los años 70, comienzan a consolidarse dos barriadas alrededor de lo que otrora fuera la aceitera, y hoy en día el Regimiento de Caballería. Una de dichas barriadas, lleva justamente el nombre de la aceitera, Mandubí, que en guaraní significa maní (Palermo, 2013), y es uno de los barrios con mayor crecimiento demográfico en el Uruguay.

Las inversiones señaladas han significado históricamente, los principales ejemplos en la región. Con la llegada de la era neoliberal, la inversión en el sector secundario ha encontrado también en la fron-

tera algunos nichos y transformaciones. El principal ha sido en el rubro de la forestación, con inversiones importantes en Rivera, así como en la ciudad de Tranqueras, en el interior del Departamento. La minería del oro, protagonista de la historia de Minas de Corrales, también ubicada en el interior de Rivera, desde fines del siglo 19, tuvo durante varios años en las postrimerías del siglo 20 su revival de crecimiento económico. En el presente, la minería se ha retirado de la región causando desempleo y una sensación de abandono en la comunidad de Minas de Corrales y zonas aledañas.

Entonces, actualmente se encuentran muy pocos ejemplos del sector secundario, siendo uno de ellos la empresa URUFOR, instalada desde 1992, dedicada al procesamiento de madera aserrable de las plantaciones de la empresa COFUSA. Ambas empresas pertenecen al mismo Grupo Económico dedicado a la producción, industrialización y comercialización de madera (<http://www.urufor.com.uy/?LANG=ESP>). La industria forestal, mayoritariamente de capital extranjero renueva en plena era neoliberal la lógica de la dependencia económica y productiva. Tema aparte es el relacionado al impacto ambiental que genera y que está en el debate académico de los últimos años.¹⁸

Trabajadores, la larga lucha del nunca acabar

El otro elemento estructural por el que se opta en estas páginas es el de la ecología laboral construida en la región fronteriza. La misma es parte determinante del aparato productivo, pero en el territorio descrito se considera que posee características peculiares. Dicho aspecto es también evidenciado a través del trabajo de campo realizado.

El 8 de junio de 1883 se funda en la ciudad de Livramento el ClubeCaixeiral, uno de los primeros clubes de trabajadores del comercio

18. La literatura al respecto es vasta. Sin embargo, profundizar sobre el tema forestación supera el alcance del artículo. A modo simplemente ilustrativo se sugiere por mayor información: Martino Daniel et al, (1997) la forestación con eucaliptos en Uruguay: su impacto sobre los recursos naturales y el ambiente. Montevideo, Uruguay: INIA. Disponible en: <http://www.ainfo.inia.uy/digital/bitstream/item/2994/1/111219240807102934.pdf>

en el Estado de Río Grande del Sur. El mismo consiguió grandes logros, adquiriendo todo un significado en los avances de unión y solidaridad de la clase trabajadora. Ante la ofensiva de dicha clase, la respuesta de la patronal no se hizo esperar, y fue la de cerrar las puertas de los comercios de Livramento los domingos y feriados, como forma de desarticular los éxitos de los trabajadores (Chírigo, 2015).

Ya de forma temprana, considerando el poco tiempo de vida de la ciudad, la lucha de los trabajadores es casi que contemporánea al nacimiento de la urbanidad fronteriza. La vieja máxima de la lucha de clases adquiriría todavía en el siglo 19 el formato del capital, pero con tintes pre-capitalistas, patrimoniales y autoritarios, típicos de modelos anteriores. Sin embargo, el inicio de esta historia de lucha de clases bajo el formato capitalista antecede a la fundación del Clube Caixeiral en muy pocos años. El mismo está asociado a la ya clásica huelga de los trabajadores de la minera a orillas del Arroyo Cuñapirú, cercano al poblado Santa Ernestina, antecesor de Villa de Minas de Corrales. Entre diciembre de 1879 y enero de 1880, murieron cuatro obreros por falta de seguridad en las instalaciones de la minera.

Consecuencia de tales tragedias, y debido a las inseguras condiciones de trabajo, la huelga se inició el 15 de enero de 1880, seis años antes que ocurriera el histórico episodio con los mártires de Chicago, siendo la primera huelga de trabajadores en Uruguay (Curcho, 2019). El 15 de enero los trabajadores se levantaron en huelga por mejores condiciones de trabajo, reducción de la jornada laboral y salud. De la misma participaron entre otros, 200 trabajadores italianos, posiblemente anarquistas (Curcho, 2019).

La huelga en la minera fue un hito en la historia del movimiento sindical, casi condenado al olvido histórico, si no fuera por el trabajo de recuperación documental de la historiadora riverense Selva Chírigo. Un gigantesco ejemplo de la idiosincrasia de resistencias subalternas

en la región fronteriza.¹⁹ Nuevamente, la frontera demuestra una peculiaridad, su conciencia obrera.

En Livramento desde fines del siglo 19 hasta la segunda década del siglo pasado se identificaba la presencia de una prensa obrera (Pereira, 2010), es decir, con militancia proletaria. El motivo estaría asociado a la urbanización de dicha ciudad, variable que se apreciaba también en las demás ciudades de la región fronteriza del lado brasileño. Rivera no escapaba de esa característica ya que desde 1911 existió un diario anarquista llamado *La Evolución*, impreso en portugués y español.

En sus páginas en el año de 1919 quedaron grabadas las referencias a la primera huelga en el Estado de Río Grande del Sur en contra de una empresa multinacional, la huelga de los trabajadores del Frigorífico Armour iniciada el 13 de marzo de 1919, capitaneada por el líder sindical Santos Soares, entonces con apenas 28 años. Los motivos de esta estaban asociados a las precarias condiciones de trabajo, situación favorecida por el desfase legal entre Brasil y Uruguay, dejando una laguna de desprotección para los trabajadores.

Si en Uruguay el ambiente favorable del batllismo trajo un espacio de protección laboral, en Brasil las reivindicaciones eran todavía un tema de la órbita policial (Aseff, 2008). En ese contexto fronterizo de dialécticas constantes, el liderazgo de Santos Soares continuó por las siguientes décadas. Estuvo al frente del movimiento sindical contra no solamente el frigorífico, sino también en defensa de los intereses operarios frente a la Cervecería Gazapina, así como comercios de la ciudad de Livramento (Aseff, 2008).

19. Quizá el mayor ejemplo de resistencia subalterna sea la existencia (insistente) del portuñol. Dicho dialecto típico de la región fronteriza ha sido objeto de debates académicos y estudios científicos. Su historia es la de la persecución por parte del Estado uruguayo, siempre vilipendiado por los sectores dominantes de la sociedad, es también la historia de resistencia de las clases subalternas, así como de la propia sociedad fronteriza como un todo. Sin embargo, su profundización trasciende los objetivos de este artículo.

Santos Soares fue clave en la organización sindical de la frontera en la primera mitad del siglo 20. Su protagonismo le dio un carácter más organizado y con contenido más claro al sindicalismo fronterizo. Fue claramente una forma de equilibrar las relaciones de fuerza. En las redes de poder tensionadas por la lucha, fue un elemento decisivo en el equilibrio del poder intensivo, y una forma de contrarrestar el autoritarismo.

La narración de la lucha obrera queda también expresada a través de otros acontecimientos. Como relata Aseff (2008), en Livramento se concretó la primera expropiación de tierras del Estado de Río Grande del Sur protagonizada por el líder sindical Lucio Soares Neto. Eso ocurriera en 1947 y fuera realizada contra el Armour, dando lugar a la formación de las colonias de trabajadores rurales. La frontera también fue pionera en los procesos de organización de trabajadores rurales. Hoy siguen existiendo asentamientos del Movimento dos Sem Terra (MST) en el interior del municipio de Livramento, como un ejemplo de extensión hasta el presente del amanecer de la lucha de los trabajadores en la microrregión.

La lucha de los trabajadores, así como la lucha ideológica encontró en la frontera muchos momentos críticos. A mediados del siglo 20 un triste episodio enluta hasta el día de hoy la memoria fronteriza. Marcó al mismo tiempo, un momento de enrarecimiento de la propia democracia en un Brasil dominado por el populismo de Vargas.

Corría el año de 1949, y el sindicato estaba bajo sospecha de cooperar en pro de los intereses del Armour, y no de los trabajadores, sumado a un legislativo comunal de Livramento, el que como mínimo era inoperante, y un Ejecutivo que presionaba también a favor de la empresa. En abril de aquel año, y como desenlace de lo expresado, estalla la huelga (Aseff, 2017). Los líderes comunistas Lucio Soares Neto y Solon Pereira Neto entonces vereadores (ediles se dice en Uruguay) por Livramento son objetivos de ataques de la prensa local de cuño liberal.

Redacta en aquel momento el periódico O Republicano:

"...finalmente 6.a feira última irrompeu o movimento grevista no Frigorífico Armour desta cidade, sob o pretexto de pleitear o aumento de salários dos operários daquele Frigorífico e contra o desconto do Imposto Sindical, mas, na realidade, servindo aos desígnios revolucionários e subversivos dos comunistas, que procuram acima de tudo a anarquia, a desordem e a desarmonia social. O movimento teve uma longa preparação psicológica, através da imprensa comunista, da distribuição de boletins subversivos, e da atuação desenvolvida pelos vereadores comunistas Lucio Soares Netto e Solon Pereira Netto, na Câmara Municipal..." (Aseff, 2017, pág. 87).

El clima era de represión policial y se comentaba que los líderes huelguistas serían presos. Escondidos en una modesta finca, junto a un chiquero de cerdos y cercana al frigorífico, Lucio Soares Neto y Hugo Nequeseurt, respectivamente Secretario y miembro activo del Partido Comunista, planeaban acciones. De repente irrumpen las esposas de compañeros que habían sido presos esa noche por la policía. Ellas exigieron de los hombres escondidos, una respuesta del Partido.

La incertidumbre sobre la vida de aquellos presos era enorme. Ante el pedido de las mujeres, y la urgencia de decisiones Soares Neto le pide a Nequeseurt que lleve adelante un plan. Recuerda este último al respecto:

"No portão do Armour a greve tava fervendo, milesde personas não? quase dentro da fábrica. E o Lúcio me manda a mim que vá ao bairro Wilson, na estação ferroviária, a conquistar brigando a liberdade dos comunistas que iam seguir presos. E digo, e vou só? Sim, você vai no Armour, pega gente no portão e vai lá, o trem vai parar na estação do Wilson, você sobe no último vagão, passa por todos e manda que eles desçam. Mas não era para dizer aos companheiros qual era a missão que o partido mandou, só quando chegasse no trem. Aí caminhamos uns cinco ou seis quilômetros pela via férrea, e quando chego e digo

olha, nós vamos fazer o seguinte, vamos ver se recuperamos a liberdade dos nossos companheiros, todos deram volta, uns cinco ou seis, e eu fiquei sozinho. Agora imagina, tinham que levar gente muito bem armada para fazer isso, e eu com um revólver 32 e sozinho” (Aseff, 2017, pág. 88).

Nequeseurt siguió solo en la aventura. Sin embargo, y para suerte de todos, los compañeros presos no estaban en el tren, pues habían permanecido detenidos en la Comisaría de Livramento. Cuando finalmente estalla la huelga, el 1° de abril de 1949 la represión policial fue dura. Tres días duró el paro, tras la presión del frigorífico y un acuerdo de suba salarial del 20% con la dirigencia del Armour, se levantó la huelga. De los 1300 trabajadores, 300 fueron echados (Aseff, 2017) fue la otra cara de la respuesta del frigorífico.

Se inicia una dialéctica de acusaciones de un lado y de otro a nivel político en Santana do Livramento. Por un lado Soares Neto que intentaba demostrar mediante la organización de una asamblea popular que al fin no tuvo éxito, la enorme concentración de riqueza en la ciudad fronteriza; y por otro, la prensa liberal representada por el periódico O Republicano, que trataba de desmoralizarlo, y junto a Soares Neto, a todo el Partido, ante la opinión pública local. Afirma bael vereador que “150 grandes proprietários possuían dois terços do território do município, somando juntos uma fortuna de Cr\$ 620 milhões” (Aseff, 2017, pág. 93).

El clima cada vez más enrarecido entre latifundistas, prensa liberal y comunistas, llegaría al clímax, como sostiene Aseff, al año siguiente, enfrente a la Plaza Internacional, símbolo entre las dos ciudades. El 24 de setiembre de 1950 estaban reunidos militantes del Partido Comunista enfrente a dicha Plaza, divisoria entre Brasil y Uruguay. El acto sería de protesta contra el gobierno brasileño, el fascismo, el imperialismo, y a favor de los candidatos apoyados por los comunistas. Era un año de elecciones en Brasil.

A continuación se transcribe una cita por considerarla por demás elocuente:

"Conhecido posteriormente como a chacina dos quatro As – devido ao nome dos mortos, que iniciavam todos sob a letra A (Aladim Rosales, Ary Kulmann, Aristides Ferrão Corrêa Leite e Abdias da Rocha), o crime teve a participação ativa de policiais, pistoleiros e representantes de latifundiários, que faziam parte do grupo que chegou atirando, conforme a versão dos comunistas. À frente do bando agressor estavam o comandante da Brigada Militar em Santana do Livramento, Eleú Gomes da Silva; o comandante do Exército, Ciro de Abreu, o delegado da polícia civil, Miguel Zacarias, o advogado Mário Cunha e o inspetor de polícia Ário Castilhos, entre outros. Ao final de menos de 15 minutos de confronto, jaziam os corpos dos quatro militantes assassinados, e um saldo de pelo menos mais oito feridos, entre eles, Lúcio Soares Neto" (Aseff, 2017, pág. 94).

La narración busca evidenciar la trama de luchas por el poder. Queda así diagramada la lógica de disputa entre los latifundistas, los militantes comunistas y los "místers", o sea, los norteamericanos del frigorífico (Aseff, 2017). Al poder de los políticos aliados de los "místers" en los años 40 empieza a gestarse como contrapunto la organización del Partido Comunista como relata Aseff. Dicho componente sirvió como modelo institucional político partidario de fortalecimiento y referencia del propio movimiento sindical.

La existencia de tal antítesis permitió que la población adormecida de la lucha ideológica se enterara de la situación de muchos fronterizos. Con relación a eso Aseff, cita al diario Unidade, fundado por comunistas y simpatizantes, y editado en Santana do Livramento:

"...descaso do poder público municipal com cerca de 100 pessoas atacadas pela tuberculose em uma área rural. Os camponeses, segundo o jornal, seriam provenientes de um —povinho de ratas, ou seja, um núcleo rural, como tantos outros, que aglomeram peões,

cozinheiras, trabalhadores rurais que buscam um lugar para se estabelecer con a família, expulsos das grandes fazendas após se casarem e que assim criam novos povoados. Cerca de 32 trabalhadores chegaram até a cidade em um caminhão e tiveram de voltar pelo mesmo caminho, sem atendimento médico. Mais uma vez o jornal fazia a ligação da miserabilidade social con a abundância localizada: —Preciso é que se saiba que esses povoados se localizam, geralmente, nas divisas dos grandes latifúndios...” (Aseff, 2017, pág. 128)

Dicho acontecimiento explicita el clima de violencia en la frontera. Por aquel entonces y desde el siglo 19, en un proceso de permanencia la frontera era un espacio definido por la exclusión (Chipollino, 2008). La exclusión, consecuencia directa de la desigualdad, es también un reflejo de la dominación. Al quedar excluidos muchos sectores de la población, queda evidenciada la construcción de los espacios de dominación como espacios para las clases hegemónicas. Espacios físicos pero también espacios simbólicos a través de los cuales se expresa el control social. El sindicalismo, las huelgas, el comunismo, la lucha de los sectores subalternos, así como la irrupción de sectores de la población hasta ese momento invisibilizados, oficiaban (y ofician) como fantasmas sociales que venían (y vienen) a molestar la apacible siesta de dominación de los sectores hegemónicos de la frontera.

El cooperativismo como una opción ante la falta de opciones

El cooperativismo en la microrregión aparecería como un epifenómeno, y como contrapeso social de los diamantes de crecimiento económico. Eso es distintivo regiones, donde la solidaridad o el cooperativismo es una característica devenida de las necesidades no satisfechas de los sectores dominados. Así, como forma de equilibrar el crecimiento exponencial de la producción y de la concentración de riquezas, aparece el cooperativismo como formato distributivo de las relaciones de poder.

En la región (o microrregión) fronteriza de Uruguay y Brasil el análisis es válido para el medio rural, porque para la ciudad las cooperativas han fracasado históricamente. Las hipótesis de permanencia que se consideran para explicar tal diferencia entre el medio urbano y el rural, expresan que en este último, el lugar que ocuparon determinados liderazgos de caudillos locales explicaría el fenómeno. En cambio, en la ciudad, la ausencia de los mismos, así como de un interés en desarrollar el cooperativismo no hizo con que calara de la misma manera. En Livramento la lectura es distinta, permitiendo otras posibles tramas.

La práctica del cooperativismo hace referencia a un aspecto concreto, es decir, a una práctica puntual de la vida material. Las referencias al cooperativismo son interesantes en la región/frontera por lo que connotan. Sus éxitos escasos, así como sus múltiples intentos fracasados, perfilan un modelo fronterizo para dichas prácticas sociales.

En la localidad de Cerro Pelado, a diferencia de la ciudad de Rivera la práctica del cooperativismo tuvo su éxito, aunque en el presente ya no sigue activa. En entrevista un referente de Cerro Pelado se expresa en los siguientes términos:

"El cooperativismo fue el motor para impulsar desde lo económico, cultural y social a cada uno de los habitantes de la comunidad que debían de trabajar en grupo, de construir por sus propios medios cada una de las instituciones y por sobre todo dejar marcada la unión de la comunidad. Desde lo económico se reunieron para conformar una cooperativa, la misma funcionó a partir de la unión de muchos de ellos, donde realizaban sus propias plantaciones para luego venderlas, así lograban comercializar y a su vez consumir más barato (...)"

El ejemplo referido es acerca de la Cooperativa Mi Rancho, fundada el 11 de enero de 1966. En el Documento de creación de la misma entre sus objetivos sociales se plantea el mejoramiento de la calidad de vida de sus asociados, así como de toda la comunidad; y entre

otras cosas, la intervención ante organismos "solicitando al gobierno la mejora" de los caminos rurales. En otro pasaje del citado documento se aprecia que la futura cooperativa proponía "inculcar el hábito del ahorro y la previsión (...) propiciando la fundación de instituciones de ahorro y crédito en la zona..."

Dicho entrevistado agrega en referencia a uno de los creadores de la Cooperativa Mi Rancho, Don Tomasito Berruti, todo un ícono para la historia de Cerro Pelado, así como un referente de la campaña fronteriza en la segunda mitad del siglo 20:

"entonces él dijo bueno tenemos que unirnos para formar una cooperativa, ¿con que fin? Con el fin de que podamos consumir más barato sin lucro, era sin nada, era para los hombres poder vivir mejor, las familias pobres comer más batato, hacer competencia con los almacenes, y ahí formamos, armamos nosotros mismos, entre todos trabajando sólo los domingos, sábado veníamos a quedarnos en casa con nuestra familia y domingo tempranos nos íbamos y las familias nos acompañaban".

Dicha cooperativa instaló en la localidad de Cerro Pelado la importancia de la solidaridad. Dichas ideas se gestaron bajo la influencia del modelo pastoral de la Iglesia Católica, en un contexto latinoamericano que dos años más tarde tras la Conferencia de Medellín, generaría gran impacto en el continente. La máxima de ver, juzgar y actuar contenidas en la letra del Documento de Medellín de 1968, tuvo su versión en la figura de Toamsito Berruti, así como del proceso de cooperativa en Cerro Pelado.

El liderazgo proactivo de un caudillo local con intereses sociales y no políticos partidarios, marcó una identificación con el éxito y la permanencia por varias décadas de la lógica solidaria del cooperativismo. Incluía dicha lógica, también relacionada conceptualmente con una distribución más equilibrada en la trama de las redes del poder, la participación y la mejora en las condiciones de vida de los habitantes

precarizados del medio rural. Eso implicó un contrapeso al rol y poder de los comerciantes en el medio rural fronterizo.

Desde esta perspectiva el análisis de lectura se complejiza. En los objetivos, así como en la propia idea de la Cooperativa Mi Rancho está implícita la necesidad de autogestión como un modelo de liberación del dominio de los comerciantes locales y su monopolio de precios. Más que una competencia, la intención era de instalar una cultura de no sometimiento al producto ofrecido por el comercio de los pueblos de campaña. Durante décadas las relaciones de fuerza encontraron en dicho modelo un contrafuerte, una suerte de dique de contención al avance indiscriminado de precios.

En la ciudad de Rivera, en cambio, la historia es bastante diferente. Como sostiene en entrevista para este trabajo, una de las figuras locales, hombre de los medios de comunicación, político de larga data, y un referente ineludible para la memoria local: "acá la única Sociedad Anónima que ha funcionado es Turil²⁰, no hay otra, se fundió Frontex,²¹ se fundió Mandubí, y te nombraría el Banco del Norte, Caja Popular, todas las asociaciones no se articularon, vivieron y murieron." Según el mismo entrevistado, una de las diferencias entre el medio urbano y el rural se debe a los siguientes motivos:

"...yo viví toda mi adolescencia en campaña y el hombre de campaña necesita ser comunicativo y asociado al vecino, buen vecino porque vos dependes de tu vecino, por la locomoción para que te traiga al médico, o por el alimento que te faltó, es decir la necesidad del aislamiento del campo te obliga a eso."

20. La empresa TURIL (Turismo riverense limitada) es una importante empresa del sector de transporte carretero interdepartamental. Fundada por riverenses en 1975, comenzó su actividad en 1977, y se ha transformado en sus más de cuarenta años de historia en una de las principales empresas de ómnibus de Uruguay. Fuente: <https://www.rivera.gub.uy/portal/turil-s-a-conmemoro-sus-40-anos-de-actividad/#:~:text=La%20fundaci%C3%B3n%20de%20la%20empresa,el%20nombre%20de%20Turil%20S.A.&text=Siendo%20una%20de%20las%20empresas,y%20desarrollo%20a%20nivel%20nacional>.

21. Frontex fue una fábrica de textiles ya desaparecida.

Esto refuerza la idea sostenida más arriba, la de la solidaridad asociada al cooperativismo pero para que dicha solidaridad desenca-dene en cooperativismo es necesaria la presencia activa de actores. Para que esto ocurra algunas condiciones parecen claves, por un lado que dichos actores sean proclives a la conformación de cooperativas, como en el caso de Cerro Pelado, y por otro, que pre-existan condicio-nes estructurales de coordinación con sectores sociales que conecten necesidades e intereses de clase. La historia cooperativa en éxitos o fracasos es parte de la historia regional de relaciones de clase. El coo-perativismo se define como una salida solidaria necesaria en aquellas sociedades empobrecidas, desiguales y dependientes.

Cuando este falla, puede ser por muchos motivos. Uno de ellos podría estar relacionado con el rol negativo de dichos liderazgos, es decir cuando por razones de clase, no son proclives a la solidaridad cooperativa. Se percibe otra característica estructural que será tratada más abajo, la importancia de los caudillos.

En la vecina Livramento, la historia del cooperativismo tuvo mu-chos momentos. Uno de ellos con aspectos diferentes a los narrados acerca de Rivera, data de los años 40 del siglo 20, cuando en ple-na Segunda Guerra Mundial, el gobierno brasileño es acusado por la oposición de servilismo hacia Estados Unidos, y de favorecer a los frigoríficos instalados en Río Grande del Sur. El rebaño riograndense que para aquel momento era el segundo más grande de Brasil, se en-contraba detenido, merced a los intereses de la industria.

Los frigoríficos buscaban presionar a los productores rurales, in-cluso a los grandes latifundistas, tirando abajo el precio del kilo de res cada vez más. Con el aumento del stock disponible, la idea de los frigoríficos era extender la presión a la baja para también afectar el mercado de los saladeros, y así terminar de hacer desaparecer a los que quedaban, adquiriéndolos. Así lo denunciaba la clase política bra-

sileña, incluso caudillos de tono liberal, e históricamente aliados del Armour como los Flores da Cunha²² (Aseff, 2017).

Consecuencia de tal situación fue la aparición en 1944 de diversas cooperativas como respuesta al litigio entre ruralistas y la industria frigorífica. Así se fundaron la Cooperativa Regional Santanense de Lãs-Colãs, y la Cooperativa Santanense de Carnes e Derivados Limitada, y el Frigorífico e Charqueada São Paulo. La intención era de presionar los precios a la suba, y la apertura de la zafra (Chipollino, 2008). La cooperativa permitía al productor local obtener lucros que eran divididos con la misma. Sin embargo, las ventajas impositivas y legales del frigorífico mediante el apoyo que obtenía de los gobiernos, les daba mayor poder económico y político. Asimismo, en Livramento las cooperativas funcionaron como equilibrios sociales y políticos, en la distribución de poderes junto a otros actores económicos como el Armour (Aseff, 2017).

El contrabando como táctica y estrategia de los abajo y los de arriba

"Na mentalidade fronteiriça nunca houve contrabando, apenas aproveitamento e troca" Albornoz, 2000, pág. 139). La afirmación de la historiadora Albornoz es contundente. Coloca al fenómeno del contrabando dentro de un tópico asociado a las relaciones de demanda y falta de oferta de determinados bienes y servicios, o por su falta, o por su alto costo.

22. JoseAntônio Flores da Cunha fue un político y abogado nacido en Livramento en 1880. Hijo de uno de los estancieros más ricos de la región, fue diputado por el Estado de Río Grande del Sur en varias oportunidades. Fue Gobernador de Río Grande del Sur de 1935 hasta 1937. Aliado de Getúlio Vargas, en 1937 se distancia del mismo. En 1945 participa de la fundación de la UDN (União Democrática Nacional), partido político de extracción conservadora y opuesta al varguismo. Junto a su hermano José Antonio Flores da Cunha, también destacado político brasileño, conformaron un verdadero clan familiar con gran poderío político en la primera mitad del siglo 20 (Schirmer, 2007).

Ante una de las imposibilidades, el contrabando aparece como práctica social²³ de aprovechamiento o intercambio para todos los sectores sociales. Lo expresado lo comparte Hartmann (2011) cuando dice que “...possivelmente uma das maiores fontes de contato entre a população da região da fronteira, e que melhor caracteriza as zonas fronteiriças, seja o contrabando” (pág. 142).

El contrabando ha sido una costumbre arraigada desde antaño, sin embargo, justicia hecha, el mismo fue históricamente uno de los grandes negocios desde la colonia. Cuando la esclavitud era aún corriente en este país, la trata de negros fue un gran negocio. Como afirma el historiador fronterizo Eduardo Palermo, el tráfico de esclavos fue durante mucho tiempo el principal negocio en la Banda Oriental (Gau de Mello et al, 2012).

Una vez terminada la esclavitud en Uruguay, la misma siguió perviviendo en la región fronteriza, ya que hasta fines del siglo 19 permaneció en Brasil, razón por la cual el tráfico de esclavizados siguió siendo común en estos territorios (Gau de Mello et al 2012; Palermo, 2013). Por lo expresado además de un fenómeno históricamente arraigado en la región fronteriza, es el contrabando un fenómeno inherente a la conformación de la estructura social de países cuya base fue esclavista, como el caso de Brasil y Uruguay.

El rastro del contrabando permite recalcar en otros aspectos de la estructura social que se complementan con lo relatado respecto a la esclavitud. Todavía en el siglo 19, la llegada de inmigrantes europeos y brasileños al norte uruguayo, trajo cambios sustanciales en el perfil demográfico, así como en la propiedad privada, tema que será abor-

23. Una causal del contrabando es el tipo de cambio, es decir, el cambio de moneda favorable, o cuando la moneda de un país vale menos con relación a la del otro, eso motiva el contrabando del lado de la moneda más cara. Tal situación no solamente propicia al gran contrabando, sino además, al diario, el llevado adelante por las familias. Modalidad ampliamente asumida y aceptada por el ciudadano fronterizo (Barrios Pintos, 1963; Chirico, 2015; Gau de Mello, 2015; Hartmann, 2011; Quadrelli 2002).

dado más abajo. Además, muchos de ellos son el nexo y la explicación fáctica del por qué continuó la práctica esclavista en Uruguay al norte del Río Negro.

En otro sentido, en aquel entonces, era común que los estancieros al instalarse en la región construyeran sus casas con material contrabandeado de la ciudad de Bagé, uno de los puntos de referencia comerciales en la región, eludiendo el comercio con Montevideo. Ejemplo de ello fue el llevado a cabo por el inmigrante portugués Don Jeremías de Mello. Dicho personaje, devenido en patriarca de una extensa familia fronteriza, vino de Viamão, cercano a Porto Alegre, a mediados del siglo 19.

Al instalarse en campaña, próximo a Moirones (en aquel entonces dicha jurisdicción pertenecía Departamento de Tacuarembó), trajo todo el material para su novel estancia en carretas venidas de Bagé (Gau de Mello et al, 2012). Por cierto, el material de construcción fue todo contrabandeado. Igual al caso de Don Jeremías son muchos otros los que se encuentran, en estos últimos dos siglos de vida cotidiana regional.

En el Departamento de Rivera la actividad agropecuaria y el contrabando han sido actividades complementarias. Es común que las fortunas en el medio rural se construyeran sobre la base del contrabando de ganado de Brasil a Uruguay, y viceversa. La presencia de razas carniceras del lado uruguayo desde los años 60 del siglo 19, permitió que los estancieros brasileños contrabandearan dichas razas como estrategia para mejorar sus rebaños (Albornoz, 2000). El contrabando era a principios del siglo 20 el principal negocio de la frontera, en concreto la comercialización de ganado a los saladeros de Bagé, Pelotas Livramento y Jaguarão (Palermo, 2019).

El contrabando de productos fue también la tónica de la región desde siempre. Como arriba ya fuera expuesto, la comercialización de productos de primera necesidad, fue moneda corriente desde la fundación de ambas ciudades, así como también en el medio rural.

Los productos brasileños eran (y son) vendidos a diario del lado uruguayo. Por lo expresado, puede afirmarse que en la región/frontera se ha desarrollado una cultura del contrabando (Aguiar, 2002, pág. 67). Ha sido históricamente común la práctica del contrabando de grandes estancieros, práctica redituable sobre todo cuando la industria frigorífica tuvo inversiones en la región, debido sobre todo a la existencia de mano de obra barata, y la fragilidad sindical (Albornoz, 2000, Aseff, 2008).

Cuando esas variables dejaron de existir el frigorífico dejó de ser un gran negocio en este territorio fronterizo, y con él, el contrabando de los grandes terratenientes también. Sin embargo, el contrabando a escala más pequeña, o en otros rubros, nunca ha dejado de existir. En el medio rural las narraciones de contrabando realizadas en carretas o a lomo de burro, fueron comunes hasta entrado el siglo 20.

La historia oral, la cultura popular, el cancionero folclórico y la memoria subalterna, se encargaron de recuperar y recordar la figura de célebres contrabandistas del pueblo. Figuras como Gavinito y Espinosa, quienes a lomo de burro recorrieron la campaña fronteriza, de Dom Pedrito y Bagé hasta Vichadero y zonas aledañas, y a balazos más de una vez, tuvieron que enfrentarse con la policía. En las memorias de un célebre Comisario de la campaña riverense, Don Honorino Venancio de Mello Plateiro, fallecido en 1979, era común escucharlo relatar sus andanzas a tiro partido contra dichos personajes del contrabando de la primera mitad del siglo 20.

Dichas figuras compusieron junto a tantos otros célebres anónimos, el paisaje de los pequeños contrabandistas, comúnmente llamados "bagayeros". Son ellos los que abastecen de productos brasileños a la campaña de Rivera, a Tacuarembó y su campaña, y cumplen históricamente una función social. La misma se refiere a lo arriba expresado, es decir, ante la falta de oferta respecto a un producto, o lo que es casi lo mismo, ante el alto costo de los productos uruguayos, la

población urbana y rural de la región/frontera recurren a productos “bagayeados” (Gau de Mello et al, 2012).

La cultura del contrabando es también y por excelencia, la del “bagayo”. Este es un elemento claramente estructural de esta región fronteriza, a caballo entre dos naciones, contra el bando no solamente en términos económicos, sino también culturales. El contrabando es una práctica social que trasciende clases sociales y que permanece en el tiempo como una marca identitaria (Chírigo, 2015; Gau de Mello, 2015; Palermo, 2015).

El contrabando como pretende indicar el sub-título de arriba, es la táctica de los sectores sociales subalternos. El sentido de dicha afirmación, deudora de lo planteado por De Certeau (2000), se refiere a la salida de los débiles como forma de sobrevivir ante las distancias reales de los grandes centros, y del acceso material, complemento de las distancias sociales ente clases. En cambio, el contrabando es también la estrategia de los sectores hegemónicos, “propietarios del teatro de operaciones” (pág. 19) como elegantemente lo dice De Certeau. Para ellos el contrabando ha sido parte de una opción de enriquecimiento, ilegal e inmoral, por cierto.

Breve retrato socio-histórico de las clases dominantes

Desde el punto de vista de las relaciones de clase y como se entretrejen las relaciones de poder el territorio fronterizo posee también sus características propias, y también comunes al de los demás territorios periféricos. A principios del siglo 20, en Rivera solamente el 31% de la población sabía leer y escribir. Su perfil demótico era compuesto por hombres blancos, europeos y de clase media (Palermo, 2019).

Esa población era indicativa del modelo local y regional de los sectores dominantes de entonces, “las élites del período, formadas por europeos, profesionales universitarios, intelectuales, comerciantes, políticos y caudillos que concentraban el poder.” (pág. 11). En esa época el poder de los caudillos civiles y militares era un poder que les

permitía elegir quién debía morir. En esta frontera el poder era presentado por quienes de hecho lo tenían (Palermo, 2019).

Del lado brasileño la situación era idéntica, la oligarquía rural de Livramento dominaba la política y fomentaba el ocio (Chipollino, 2015). Su dominación política ha sido también una permanencia durante todo el siglo 20. A principios del siglo pasado con la instalación del frigorífico, la oligarquía rural santanense se inserta en el comercio internacional, con la colocación de sus productos, frigorífico mediante, en los grandes centros de Brasil, de la cuenca del Plata, y de Europa (Aseff, 2008).

En dicha época la ciudad, y por extensión, toda la frontera, vivió un apogeo cultural que duró hasta mediados del siglo 20. Así, llegaron grandes compañías teatrales para regocijo de la población hegemónica. Teatros, cines, cabarés, restaurants, hacían parte de la oferta destinada a su diversión (Aseff, 2008). Ejemplo de ello fuera el lujoso Cine-Teatro Sete de Setembro de la ciudad de Livramento.

En lo que refiere a cines, la frontera supo ofrecer aquellos destinados para las clases media y alta, así como cines para las clases populares como fueron los cines de barrio en Santana do Livramento. Un lindo ejemplo fue el Cinema Hermes. La separación de la oferta teatral y de salas de cine demuestra lo que afirmaba Chipollino, la existencia de una estructura excluyente de sociedad. La separación social creó en estos casos separaciones espaciales.

A comienzos de los años 30 Antonio Amorós relataba que Livramento (tenía):

"...su boca de alegría y sensualismo: el cabaret. Allí, en ruidosa algarazara se mezclan si cabe el término, las pasiones más desencontradas de uruguayos y brasileños, como se mezclan en el tapete verde de la timba los pesos y los reis, porque en Uruguay existen leyes severas que impiden el juego, pero ¿quién impide que los ciudadanos atraviesen la línea divisoria y se encuentren en Livramento donde el juego es libre?" (Chírico, 2015, pág. 62)

La separación de clases, pero también la mezcla de clases en el ámbito del ocio fueron aspectos típicos y constantes de las relaciones de clase en la frontera. Lucha de clases por un lado, dualéctica por otro, fueron y siguen siendo interseccionalidades en la región/frontera. Ayer el cine, el teatro, el carnaval, hoy los espacios populares como plazas o parques, centros comerciales...

La separación de clases produjo una mecánica social atravesada por el caudillismo. La década del 30 también fue signada por el liderazgo político de la familia Flores da Cunha, "época em que as desavenças políticas não raro eram resolvidas em crimes bárbaros..." (Aseff, 2008, pág. 22). Caudillismo que siempre acompañó a este territorio, así como al territorio de todas las naciones latinoamericanas. En cambio, estos caudillismos locales sobrevivieron con sus características bárbaras hasta muy entrado el siglo 20.

El caudillismo local siempre estuvo asociado a intereses de clase. Dichos intereses pertenecían al sector hegemónico de la frontera, la oligarquía rural, dueña de las tierras y monopólica del poder político. El poder político en consonancia con el poder económico unido a los centros de poder del mercado internacional por vía del ganado. Es decir, los latifundistas, los "místers" y el poder político conformando una tríada de construcción del poder intensivo, así como encargada de su distribución asimétrica. Esto permitió la construcción de una clase intermediaria (Calderón y Laserna, 1985) entre el poder público y la burguesía internacional, en un proceso de inserción dependiente. La misma era precisamente la oligarquía rural de la microrregión fronteriza.

En la actualidad si bien el latifundio ha perdido poder económico, y la desaparición del Armour quebró una arista industrial en la frontera, las familias latifundistas, siempre mantuvieron sus intereses de clase alineados a la administración pública local (Aseff, 2008). Así, el aspecto ideológico, político y social de la frontera siempre fue definido por una idea militarista y conservadora, donde la subordinación

de clases es característica de la estructura social. Eso quiere decir que dichas familias siempre mantuvieron el status de clase alta en la frontera, situación que continúa incambiada.

El conservadurismo, la lógica militarizada de pensar y actuar, y el caudillismo exacerbado, son componentes estructurales de la microrregión hasta el presente. Una oligarquía que nunca reinvertió en la mejora de la ciudad, ya que siempre careció de compromiso social, solamente consustanciada con su compromiso de mantenerse atada al poder y viceversa (Aseff, 2008).

La dependencia de la Prefeitura de Livramento hacia dicha clase dominante, o clase intermediaria con el capital internacional, también se extendió hacia la empresa durante muchos años hegemónica en la frontera, el frigorífico Armour. Al frigorífico durante mucho tiempo, en la primera mitad del siglo 20, la Prefeitura de Livramento le fuera deudora de préstamos y servicios, brindados para la mejora del damero urbano (Albornoz, 2000; Aseff, 2017). Eso ejemplificaría la falta de compromiso del poder público santanense con la población, ya que su vínculo y compromiso eran allende a los intereses ciudadanos.

En Rivera los caudillismos también tienen su propia historia. Un caso paradigmático fue el de Abelardo Márquez, Jefe Político de Rivera, en el período previo a la revolución saravista de 1904. Márquez era entre otras cosas, comisionista de ganado, en un contexto donde la comercialización de ganado era el principal negocio. Su alianza con el brasileño estanciero João Francisco Pereira de Souza, les permitió el control político de la frontera en el novecientos. La alianza política era también un salvoconducto para la realización del contrabando (Palermo, 2019).

Los caudillos, representantes arquetípicos de una cosmovisión de clase, la oligarquía rural, la clase por detrás de los intereses caudillistas son actores que instituyeron un estilo de política en la microrregión. Una política de cuño liberal y conservadora, con contenido masculino en su forma y excluyente en su funcionamiento. Dichas características

de clase, hoy siguen vigentes por más que hayan desaparecido los modelo caudillistas de los siglos anteriores. En cambio, en el presente los caudillismos locales se visten con otros ropajes.

La tónica actual del momento neoliberal tiene su versión local en caudillos (o lo que se les parezca) muy sincronizados al capital internacional del Capitalismo Global. La dependencia, la exclusión social, y la dominación actual son propias de un Capitalismo sangriento o Gore. Bajo esa forma de dominación los caudillos locales responden a una estructura política neofascista y patriarcal. Sobre este punto se volverá en las conclusiones.

La propiedad privada siempre privativa

A mediados del siglo 19 se repetían los casos de ciudadanos brasileños o portugueses que se instalaban en territorio oriental, con el afán de hacerse su pequeña América. El dominio de hacendados extranjeros en este territorio ha sido ampliamente demostrado (Palermo, 2001; 2013; 2015; Chírigo, 2015), constituyendo la mayoría de la propiedad de la tierra desde la primera mitad del siglo 19. En el siglo 20, desde sus comienzos, con la inversión de los frigoríficos, la región tuvo su auge económico, acompañado de una mejora significativa del poder económico de las élites locales (Albornoz, 2000, Chírigo, 2015; Montenegro y Vela, 2011).

La propiedad de la tierra es representada por el latifundio al igual que en el resto del continente. El formato de propiedad es coherente con el sistema económico y productivo. Eso conlleva a relacionar propiedad privada con sectores de producción. Los cambios en estos últimos generan transformaciones en la propiedad de la tierra, y por ende, conforman cambios y permanencias en las redes de poder.

Mientras el frigorífico marcó la historia económica de la región/frontera, la propiedad dominante fue el latifundio dedicado a la producción de carne. La oligarquía rural como clase intermediaria no sólo poseía el control político y económico, sino que también concentraba

la tierra. Sin embargo, las transformaciones del Capitalismo, y la conformación de la burguesía internacional como clase que conforma un bloque mundial de dominación, trajeron mudanzas en todas las zonas periféricas (Harvey, 2005).

Cuando comienza dicho proceso, con el inicio de la era neoliberal en los años 70 (Harvey, 2005), en la región/frontera y a partir de fines del siglo 20, el latifundio pasa por algunas transformaciones. La llegada del arroz, la vinicultura y la soja (Montenegro y Vela, 2011) entre otras producciones agrícolas ejemplificaron dichas transformaciones en la producción, así como también en la propiedad de la tierra. Sin embargo, eso no significó una revolución en la estructura productiva, ya que siguió mayoritariamente dedicada a la ganadería extensiva.

Recién a fines del siglo 20 y principios del 21 es que el paisaje productivo empieza a cambiar significativamente con la llegada de la industria forestal en todo la macro-región del Plata. La demanda de celulosa en el hemisferio norte provocó un cambio importante en el paisaje productivo. Sin embargo, la estructura de la propiedad de la tierra, descansada su lógica en la concentración de la misma, se mantiene intacta.

Significa que el latifundio sigue reinando, incluso con una tendencia a aumentar la concentración de la propiedad, ya que las empresas forestales, nuevas dueñas de la tierra, tienden a fortalecer dicha tendencia. El rápido crecimiento de la forestación de pinos y eucaliptus es debido al clima, a la abundancia de agua y a la existencia del acuífero Guaraní, junto a redes físicas pre-existentes, que fueran creadas como boca de salida de la producción frigorífica, así como una mano de obra barata, y el bajo valor de la tierra.

Hay que sumar a este panorama, la avidez de los gobiernos locales y nacionales por recibir inversión extranjera (Montenegro y Vela, 2011). Todos estos factores completan un paisaje avasallado por el neoliberalismo global. Antes, el poder del latifundista estaba conectado a la producción de carne cuyo destino era el frigorífico, y de allí a

los grandes centros. Esto connotó un paisaje determinado por un Capitalismo salvaje, cuya consecuencia fuera una estructura excluyente, y redes de poder constructoras de la tríada –latifundio/poder público/míster- antes aludida.

La tierra fue la expresión física de tal proceso. Institucionalmente, se produjo un perfil de poder político y económico que obstaculizaba la industrialización en otros sectores y la diversificación productiva, aunado a un poder público consustanciado con sus intereses de clase (Albornoz, 2000; Montenegro y Vela, 2011).

Hoy, el latifundio se reinventa en el siglo 21 por vía de los eucaliptus y pinos bajo un modelo gore de Capitalismo (Valencia, 2010). La tierra sigue concentrada, la estructura política sigue pegada a los intereses del capital trasnacional. Del otro lado de las esferas del poder, la población tal vez adormecida por el sueño a la sombra de los árboles, o bajo la fantasía del free shop, reinventando la fantasía del frigorífico.

Conclusiones. La multiespacialidad del poder en un único territorio ¿o mejor sería?: territorio (casi) único

La dominación se realiza mediante la transferencia de la matriz política (modelo político), de la incorporación del territorio al sistema productivo de la metrópolis, así como una estructura y clasificación social supeditadas, dependiente y conectada a través de la élite de la frontera, que tiene vínculos económicos con la metrópolis. Esto coloca a la región, al igual que los demás territorios de las antiguas colonias, en el escenario del sistema capitalista mundial como región periférica (Ansaldi, 1991). En dichas regiones el eslabón de la dominación lo ejercen dichas clases, también definidas como intermediarias.

Las ciudades de Rivera y Livramento desde sus inicios tuvieron un mismo proceso de formación socio-espacial, lo cual lleva a considerarlas desde muchos puntos de vista, como un solo territorio (Montenegro y Vela, 2011). De ahí deriva su conceptualización como microrre-

gión. En dicho espacio geográfico se observa una fuerte segregación social, informalización de la economía, convivencia espacialmente cercana de barrios residenciales con núcleos de asentamientos, localidades rurales extensas territorialmente y con baja densidad demográfica, dificultad de acceso a servicios públicos, renta baja para gran parte de la población (Schaffer, S/F).

Las bases económicas, sociales y culturales no cambiaron estructuralmente a lo largo del tiempo. Una consecuencia simbólica hace con que lo nuevo contenga mucho de lo viejo (Bica de Mélo, 2004). Así, el perfil comercial acompaña a ambas ciudades desde sus inicios, la dependencia económica, la espera de inversiones que recuperen la edad de oro del frigorífico, las alianzas políticas, el contrabando y la segregación social, componen elementos estructurales de la dominación.

En lo nuevo habita lo viejo, en las relaciones entre nuevas fantasías que travisten a las viejas que no terminan de irse. En lo nuevo también habitan los mismos fantasmas que la permanente segregación insiste en olvidarlos. Lo que cambian de ellos son solamente el ropaje con el que vienen envueltos, pero son en definitiva, los mismos olvidados de siempre, rostros duros y hambrientos de generaciones perdidas.

La permanencia de las "familias da cidade" (Bica de Melo, 2004, pág. 132) como las que detentan el poder real, es una permanencia y un eslabón de unión de lo urbano a lo rural y viceversa. En el territorio de la región/frontera la oligarquía rural funcionó desde el siglo 19 hasta el presente como la representación arquetípica del poder. Las redes del mismo se orquestaron alrededor suyo, como intermediaria entre las clases hegemónicas nacionales de Uruguay y Brasil, y a través de éstas con el capital internacional.

Las redes a la interna tejieron tramas entre la oligarquía latifundista con los comerciantes locales tanto de las ciudades como del medio rural. Entre ambos se construyó en estos más de dos siglos de historia local y regional, redes de comunión autopoiética. Lo rural y lo

urbano se unen en dichas redes de poder extensivo en el sentido que le adscribe Mann (1986), es decir, como extensión territorial del poder.

La antítesis entre lo rural y lo urbano, tan típicas del Occidente capitalista industrial y financiero, en el territorio de la región/frontera no es característica. El modelo conservador del campo expresado en los caudillismos se extiende a las ciudades de Rivera y Livramento, y permea en todos los sectores sociales. El caudillismo provocó admiración casi mística, conformando un estilo de dominación carismática (Weber, 2004).

El caudillismo local tiene por núcleo la característica de ser conservador y profundamente masculino, reaccionario y preocupado con su propio enriquecimiento. El intercambio pacífico con las demás clases sociales quedaba reservado para el ocio, y nada más. Cuando esto no sucedía, los pistoleros de turno, a sueldo de los "místers" de ayer, o de los caudillos políticos estaban siempre disponibles.

En el submundo de la frontera de hoy, los relatos orales que trascienden el rigor metodológico que se busca agregar a este artículo, narran historias de muertes a diario. Muertes que ni siquiera llegan a los medios de comunicación. Muertes que no importan sin son ajustes de cuentas porque no siguen la lógica de los Ministerios del Interior de los países, porque son también en definitiva, permanencias estructurales. Los pistoleros siguen vivos.

La estructura de poder tomó un formato patrimonialista, en la que se estableció un orden burocrático por encima de los ciudadanos, donde la dominación tradicional con el comando de un caudillo sobre el territorio, y subordinando las demás unidades políticas (Faoro, 2001). La estructura quedó supeditada a los intereses extranjeros, verdadero garantes del poder. El jefe político local patrimonial era un gozne con el poder extranjero, reflejando una característica estructural de la dependencia. El patrimonialismo (Weber, 2014) se percibe como un elemento típico que se desprende en términos interpretativos en este artículo.

Esta estructura fuera explicativa de fines de siglo 19 y principios del 20. Sin embargo, los liderazgos locales (eufemismos respecto al caudillismo del pasado), siguen muy vigentes. Rivera a modo de ejemplo es el Departamento de Uruguay donde en los últimos años el conservadurismo mejor caló a nivel político, representado en los números de las últimas elecciones o consultas populares. Un solo ejemplo de lo dicho sería el resultado del intento de derogación de la ley trans.

En la consulta popular para convocar a referéndum contra dicha ley, en agosto del 2019, el Departamento de Rivera obtuvo 22610 adhesiones según datos primarios de la Corte Electoral. Un número abismal si se considera el porcentaje de población que este guarismo representó. Elocuencia numérica de una postura descubierta y descrita en estas páginas de una identidad social masculinizada.

A nivel de clases sociales la oligarquía rural dueña del latifundio ha sido el soporte ideológico del jefe, reflejo especular del arquetipo viril (Moreno, 1986) en términos simbólicos. Pero ocurre que dicho arquetipo es una permanencia hasta los días de hoy. Se conformó en el territorio de la región/frontera un arquetipo viril consustanciado por un colectivo viril "hegemónico europeo y sus descendientes" (pág. 63). Así se consolidan "colectivos viriles de raza y clase hegemónicas" (pág. 67). "Este arquetipo viril no opera sólo como modelo de masculinidad sino como imagen positiva de hombre, de ser humano, modelo al que aspiran las criaturas humanas no-adultas sin distinción de sexo para acceder a la adultez, primer peldaño de la hegemonía." (pág. 68).

La permanencia del arquetipo viril queda ejemplificada en la existencia de las "familias da cidade". No son familias construidas desde el protagonismo femenino, y mucho menos de cuerpos feminizados, sino como consecuencia de una dominación masculina. Las familias de la ciudad son familias erguidas a partir de lo masculino.

El estanciero como ejemplo al que deberían aspirar los demás sujetos; la oligarquía al que deberían aspirar las demás clases. Por último, el productor rural y comerciante al que deberían aspirar los

demás trabajadores, son todas fantasías sociales básicas y claves interpretativas de la estructura social en la frontera bajo la égida de la virilidad. Todos ejemplos que sirven como base interpretativa de una estructura política y social simbólicamente fálica y patriarcal.

En la región/frontera dichas dinámicas de representación de la materialidad mediante las relaciones hegemónicas, quedaron evidenciadas a través de lo descrito. Los ciclos económicos de crecimiento y sus respectivas crisis, demuestran también la inserción dependiente de la región en el mercado internacional. Asimismo, las respuestas de las clases intermediarias (hegemónicas en la región/frontera) tratando de evitar huelgas, silenciando las voces disidentes, colocando obstáculos a las asociaciones de trabajadores en el campo y la ciudad, demuestran el peso de la hegemonía.

La hegemonía es explícitamente un componente estructural en este territorio fronterizo. Una hegemonía que ha naturalizado por parte de todos los sectores sociales la discriminación de clase raza y género (Quijano, 2014). El patrimonialismo, el arquetipo viril y la hegemonía simbolizan en las relaciones de poder que tejieron, la estructura excluyente de discriminaciones.

Se considera que otro concepto que se desprende de las interpretaciones producidas en estas páginas es el de colonialidad (Quijano, 2014; Trigo, 2014). Esta se define como un elemento de la clasificación social, que para el caso de América Latina, es la cara visible de la clasificación racial. La frontera aparece como un claro ejemplo de la clasificación racial en un lugar cuya base estructural fue esclavista. Hoy esta región posee la mayor proporción de población afrodescendiente del Uruguay, pero coincidentemente también, los mayores porcentajes de pobreza (Calvo, 2013).

Esto significa que dicha teorización aparece como un producto académico que transfiere la noción marxista de lucha de clases no solo al mundo de las antiguas colonias, sino que además, le da un tinte distinto al elemento productivo, en tanto que definidor del modelo

clásico de la lucha de clases. En esos territorios la lucha de clases adquiere un formato racializado (Quijano, 2014; Trigo, 2014); y además, materializa dicho formato adquiriendo las características de categoría analítica transversal en la explicación de las relaciones sociales.

La colonialidad posee una matriz social, étnica y cultural. Es decir, la misma es representada en términos étnicos mediante la identificación culturalizada y discriminada de indios, negros, mestizos, etc. Si la colonialidad es el elemento racial de la dominación realizada en tanto que proceso estructurante de las sociedades del pasado, es también característica aún presente en las mismas, es decir, permanencia teórica de la discriminación.

En la misma línea teórica de la colonialidad se identifica lo que Foucault (2002) llamara materialidad repetible, es decir, como procesos de transcripción de discursos institucionales hacia otras instituciones. Esto significa en los hechos que la materialidad repetible es fundante de la colonialidad, puesto que ya mediante la transferencia de la estructura territorial, ya a través de la racialización, se inscriben en los territorios dominados, explotados y racializados la dinámica de la exportación y apropiación del modelo de dominación sistémica. Dichas proposiciones se vinculan en sentido teórico con la dominación.

Esa transferencia se sitúa en el territorio de la región/frontera. La conexión teórica de la dominación se realizó en este trabajo con la noción acuñada por Palermo (2001) y su banda-norte para la larga duración, así como la comparación diacrónica con el presente conceptualizado en región/frontera como espacio de reproducción de las condiciones de existencia y desigualdad, típicas del Capitalismo Gore. La estructura oligárquica de poder materializada en las instituciones de la microrregión, son ejemplos de la materialidad repetible.

En la región fronteriza la explotación de clase (Gau de Mello, 2015; Palermo, 2015) aparece reproducida desde las clases intermediarias (Calderón y Laserna, 1985) adentro de la dinámica de desarrollo del sistema global. En el siglo 19 la esclavitud, en el siglo 20 e inicios del

21, la desigualdad racial reflejo por un lado de la lucha de clases, y la otra cara de la misma moneda, la lucha de razas, es decir, el racismo, verdadero heredero de la esclavitud, y complemento de la lucha de clases.

En todo ese juego de tramas y narraciones diacrónicas desde la Sociología Histórica, se construye en la región/frontera una tenue silueta de la democracia y sus crisis. En el territorio estudiado diacrónicamente, la democracia continúa un lento proceso de aprendizaje y ataques a su propia validez. En lo político, y en el momento actual, son muchas las ausencias para la existencia de una democracia fuerte.

La falta de un sindicalismo fuerte en la región/frontera en estas últimas décadas, a diferencia de lo que fuera en el pasado, no le permite actuar como contraparte que fortalezca a la democracia fronteriza. Los sectores populares quedan desprotegidos. El cooperativismo como institucionalidad también de referencia subalterna, tiene una historia fronteriza muy desigual, y en la actualidad, se encuentra reducida a pocos ejemplos y en el ámbito rural.

En las clases hegemónicas de la región/frontera la construcción del arquetipo viril incoa la fantasía social de crecimiento económico, y que asimétricamente construye una estructura social que busca evitar los fantasmas sociales de la disidencia. Para lograrlo, las estrategias configuran tramas sociales de militarización, conservadurismo, y masculinidad como tópicos transversales de identificación social. Desde el punto de vista sociológico lo que la interpretación ha buscado aportar, así como apropiarse, es sumar a un conocimiento con sentido crítico. La siguiente cita se considera una suerte de opúsculo que al mismo tiempo sintetiza el debate académico por un lado, y las condiciones materiales de existencia por otro:

"La sociología latinoamericana ha sido sobrepujada en el juego entre fantasmas y fantasías. Se entramaron los fantasmas del atraso, del subdesarrollo, de la dependencia y del autoritarismo con las fantasías de la modernización, el desarrollo, la democracia (que cura, educa,

etc.) y de la sociedad abierta a un neoliberalismo vuelto pensamiento único" (Scribano, 2012, pág. 77).

Está en nosotros, los que vivimos en estos territorios empoderarnos de la palabra, y conocernos mejor como salida para una verdadera autonomía. Valernos de un mañana con nuestros callos llenos de hoy, como reza en el epígrafe.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, Flavio. (2002). A América Latina não existe. En: Martins, M.H. (Org.). *Fronteiras Culturais: Brasil, Uruguai, Argentina*. Porto Alegre, Brasil: Ate-lie Editorial.
- Albornoz do Prado Lima, Vera. (2000). *Armour: uma aposta no Pampa*. Santa-ana do Livramento, Brasil: Editora Palloti.
- Ansaldi, Waldo. (1991). *La búsqueda de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Cuadernos, Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias-Sociales. Disponible en: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20busqueda%20de%20America%20Latina.pdf>
- Aseff, Marlon. (2017). *No portão da fábrica. Trabalho e militância política na fronteira de Santana do Livramento/Rivera (1945-1954)*. Porto Alegre, Brasil: Universidades Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Curso de Doutorado. Disponible en: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173724/001061988.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aseff, Marlon. (2008). *Retratos do exílio: experiências, solidariedade e militância política de esquerda na fronteira Livramento-Rivera (1964-1974)*. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/30373161.pdf>
- Barrán, José Pedro. (2011). *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco*. Historia uruguaya tomo 6. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.

- Barrios Pintos, Aníbal. (2008). Historia de los pueblos orientales. Tomo III. Del fin de la Guerra Grande al Novecientos. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental; Ediciones Cruz del Sur.
- Barrios Pintos, Aníbal. (1963). Rivera en el ayer, de la crónica a la historia. Rivera, Uruguay: Editorial Minas.
- Barrios Pintos, Aníbal. Rivera, una historia diferente. Tomo II. Montevideo, Uruguay: MEC.
- Bica de Mélo, José Luis. (2004). O "velho" e o "novo" da violência rural na fronteira Brasil-Uruguay. En: Sociedade e Estado, 19(1), pp. 121-150. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/se/v19n1/v19n1a06.pdf>
- Caggiani, Ivo. (1991). 100 anos de comércio. Sant'Ana do Livramento. Santana do Livramento, Brasil: Edigraf.
- Calderón, Fernando; Laserna, Roberto. (1985). El poder de las regiones. Cochabamba, Bolivia: Ediciones CERES. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/historico/laserna2.pdf>
- Calvo, Juan José. (Coordinador). (2013). Atlas sociodemográfico y de la desigualdades del Uruguay. Fascículo 1. Necesidades básicas insatisfechas a partir de los Censos 2011. Montevideo; Uruguay: Ediciones Trilce. Disponible en: http://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=ee19f4c6-2d5e-48c8-8e98-51082bb0a2b9&groupId=10181
- Chipollino Aseff, Liane. (2015). Entre mulas e malas, os libaneses no desenvolvimento do interior do Uruguai e fronteira do Brasil. En: Da Rosa, Enrique. (Compilador). Jodido Bushinshe. Del hablar al ser. Portuñol como patrimonio cultural inmaterial. Montevideo, Uruguay: MEC. Disponible en: https://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/107096/1/centros_mec_jodido_bushinshe_del_hablar_al_ser.pdf
- Chipollino Aseff, Liane. (2008). Memórias Boêmias, histórias de uma cidade de fronteira. Santa Cruz do Sul, Brasil: Edunisc.
- Chírigo, Selva. (2015). Economía e interacción cultural en el norte oriental. En: Da Rosa, Enrique. (Compilador). Jodido Bushinshe. Del hablar al ser. Portuñol como patrimonio cultural inmaterial. Montevideo, Uruguay:

- MEC. Disponible en: https://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/107096/1/centros_mec_jodido_bushinshe_del_hablar_al_ser.pdf
- Curcho, Ricardo. (2019). Primera huelga obrera en Uruguay. La izquierda Diario. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://www.laizquierdadiario.com.uy/Primera-Huelga-Obrera-en-el-Uruguay>
- De Certeau, Michel. (2000). La invención de lo cotidiano. Tomo I. artes de hacer historia. México, DF, México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Universidad Iberoamericana.
- De Mello, Carlos Enrique. (2015). La tercera orilla. Frontera como territorio. Del "mercosur fenicio" al "mercosur ateniense". En: Da Rosa, Enrique. (Compilador). Jodido Bushinshe. Del hablar al ser. Portuñol como patrimonio cultural inmaterial. Montevideo, Uruguay: MEC. Disponible en: https://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/107096/1/centros_mec_jodido_bushinshe_del_hablar_al_ser.pdf
- Diario Norte, 11 de mayo de 2011. Rivera, Uruguay.
- Faoro, Raymundo. (2001). Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro. 3.a edição, revista. São Paulo, Brasil: Editora Globo. Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4254333/mod_resource/content/1/Raymundo%20Faoro%20-%20Os%20Donos%20do%20Poder.pdf
- Fernandes, Florestán. (2008). Dominación y desigualdad: el dilema social latinoamericano. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100830102416/fernandes.pdf>
- Foucault, Michel. (2002). La arqueología del saber. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gau de Mello, Alejandro (2015). Territorios culturales. Espacios otros para el debate de las identidades. En: Da Rosa, Enrique. (Compilador). Jodido Bushinshe. Del hablar al ser. Portuñol como patrimonio cultural inmaterial. Montevideo, Uruguay: MEC. Disponible en: [---

La frontera Rivera-Livramento en un repaso estructural desde la sociología histórica](https://www.centro-</p></div><div data-bbox=)

smec.gub.uy/innovaportal/file/107096/1/centros_mec_jodido_bushinshe_del_hablar_al_ser.pdf

- Gau de Mello, Alejandro; Carrasco, Eduardo; Gau de Mello, Fernando; Pereira, Víctor. (2012). Yaguará. Lugar y tiempo de una vida más ancha que la Historia. Rivera, Uruguay: S/E
- Geertz, Clifford. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Giddens, Anthony. (2011). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Haesbaert, Rogério. (2019). Regional-Global. Dilemas de la región y de la regionalización en la Geografía contemporánea. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190808043214/Regional-global.pdf>
- Hartmann, Luciana. (2011). Gesto, palavra e memória. Performances de contadores de "causos". Florianópolis, Brasil: Editora UFSC. Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Gesto,%20palavra%20e%20mem%C3%B3ria%20e-book%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Gesto,%20palavra%20e%20mem%C3%B3ria%20e-book%20(1).pdf)
- Harvey, David. (2005). El nuevo Imperialismo. Acumulación por desposesión. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Heydt, Dylan; Nayar, Débora; Troian, Alessandra. (2018). A formação econômica de Santana do Livramento/RS: Análise da Pecuária como eixo estrutural. En: Revista Estratégia e desenvolvimento. N° 2. Vol.1. Edição Especial. Livramento, Brasil. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/RED-FormacaoEconomicadeLivramento.pdf>
- Loaiza, Carlos. (2012). Manual y normativa de Free Shops de frontera de Uruguay. Cámara de Empresarios de Free Shops del Uruguay. Disponible en: <https://www.freeshops.org.uy/2018/pdf/manual.pdf>
- Mann, Michael. (1986). Las fuentes del poder social, I. una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d.c. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Montenegro Machado, Silvio; Vela, Joao Marcelo. (2011). Apontamentos acerca da discussão sobre a introdução das empresas de celulose nos pampas gaúchos: para onde vai a fronteira Santana do Livramento Rivera? En: Revista Geográfica de América Central, vol. 2. Julio-diciembre, 2011, pp. 1-15. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional Heredia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820519.pdf>
- Moreno Sarda, Amparo. (1986). El arquetipo viril protagonista de la historia. Barcelona, España: Editorial LaSal. Disponible en: <https://labibliodema-riangeles.files.wordpress.com/2014/03/02-moreno-sardc3a0.pdf>
- Palermo, Eduardo. (2001). Banda Norte: una historia de la frontera oriental. De indios, misioneros contrabandistas y esclavos. Rivera, Uruguay: Imprenta Yatay.
- Palermo, Eduardo. (2013). Capítulos de Historia. Episodio N° 64. Aceitera Mandubí. S.A. Rivera, Uruguay. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AaY3LTXHLvU>
- Palermo, Eduardo. (2019). El grito del canilla. Historia de la prensa escrita riverense. Rivera, Uruguay: Museo del Patrimonio Regional. Intendencia Departamental de Rivera. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/14Egy9pG4ueXyhmtwPcsPoEdAKDicpAP4/view>
- Palermo, Eduardo. (2015). La frontera: nuestra piel; el portuñol: nuestro patrimonio. En: Da Rosa, Enrique. (Compilador). Jodido Bushinshe. Del hablar al ser. Portuñol como patrimonio cultural inmaterial. Montevideo, Uruguay: MEC. Disponible en: https://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/107096/1/centros_mec_jodido_bushinshe_del_hablar_al_ser.pdf
- Palermo, Eduardo. (2013). Tierra esclavizada. El norte uruguayo e la primera mitad del siglo 19. Durazno, Uruguay. Tierra Adentro Ediciones.
- Pereira Corrêa, Anderson Romário. (2010). Movimento operário em Alegrete. A presença de imigrantes estrangeiros (1897-1929). Porto Alegre, Brasil: PUCRS. Disponible en: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2325/1/420022.pdf>

- Quadrelli Sánchez, Andrea. (2002). A fronteira inevitável. Um estudo sobre as cidades de fronteira de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Brasil: UFRGS. Disponible en: https://es.scribd.com/upload-document?archive_doc=321884663&escape=false&metadata=%7B%22context%22%3A%22archive_view_restricted%22%2C%22page%22%3A%22read%22%2C%22action%22%3A%22download%22%2C%22logged_in%22%3Atrue%2C%22platform%22%3A%22web%22%7D
- Quijano, Aníbal. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires, Argentina: Editorial CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Schaffer, Neiva. (S/F). Sant'Ana do Livramento-Produção de espaço urbano em cidade de fronteira. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/silo.tips_san-ana-do-livramento-producao-de-espao-urbano-em-cidade-de-fronteira.pdf
- Schaffer, Neiva. (1993). Urbanização na fronteira (A expansão de Sant'Ana do Livramento). Porto Alegre, Brasil: Editora Universidades/UFRGS/Prefeitura Municipal de Sant'Ana do Livramento.
- Schirmer, Lauro. (2007). Flores da Cunha de corpo inteiro. Porto Alegre, Brasil: Editora RBS publicações.
- Scribano, Adrián. (2012). Teorías Sociales del Sur: una mirada post-independientista. Buenos Aires, Argentina: Estudios Sociológicos Editora. Disponible en: https://issuu.com/cieseditora/docs/teor_as_sociales_del_sur
- Sousa Santos, Boaventura. (2006). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Post Grado. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- Tilly, Charles. (1991). Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes. Madrid, España: Alianza Editorial. Disponible en: <http://www.>

redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/239833699-TILLY-Charles-Grandes-Estructuras-Procesos-Amplios-Comparaciones-Enormes.pdf

Trigo, Abril. (2014). Una lectura materialista de la colonialidad. En: Alter/Nativas. Revista de estudios culturales latinoamericanos. Ohio State University, United States: Center for Latin American Studies. Disponible en: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/Issue-3/essays/trigo.pdf>

Valencia, Sayak. (2010). Capitalismo gore. Madrid, España: Editorial Melusina. Disponible en: https://monoskop.org/images/7/79/Valencia_Sayak_Capitalismo_gore_2010.pdf

Villoro, Luis. (1998). Estado plural, pluralidad de culturas. México D.F., México: Editorial Paidós.

Weber, Max. (2014). Economía y sociedad. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Páginas web:

<http://www.urufor.com.uy/?LANG=ESP>

<https://www.corteelectoral.gub.uy/planesgob/adhesion2019/reporteadhesion2019.pdf>

Anexo

Programa del curso De los estudios culturales y subalternos a una ciencia social poscolonial Docente: Carlos Basilio Muñoz

Objetivo general

Proponemos introducir o profundizar en un grupo de producciones teórico-filosóficas que renovó la confrontación entre enfoques que proponen el abordaje de lo contingente y los enfoques clásicos con pretensión homogeneizante-universalista. El curso se propone informar sobre el estado actual del debate teórico-filosófico llamado poscolonialismo, a la vez que repensar el conjunto de categorías con las cuales la sociología intenta "cartografiar" este inicio de milenio. Que los cursantes [a] adquieran o profundicen su conocimiento de la producción llamada poscolonialista y que [b] desarrollen la aptitud para aplicar sus aportes a la interpretación de situaciones empíricas relativizando las fronteras impuestas tradicionalmente a la disciplina sociológica.

Objetivos específicos

A. Inventariar y definir las categorías presentes en la obra de cada autor señalado en el programa.

B. Reconstruir la lógica de análisis de los mismos e identificar sus hipótesis y supuestos básicos.

C. Distinguir rupturas y continuidades en torno a núcleos problemáticos teniendo en cuenta la lectura de textos indicados.

D. Estimular a través del debate grupal y de la forma de evaluación propuesta, el estudio de situaciones específicas utilizando las diferentes lógicas y categorías teóricas de los autores vistos, integrando categorías modélicas surgidas del debate poscolonial al aplicarlas a una temática sociológica de su interés.

Conocimientos previos recomendados: Principales paradigmas y corrientes en Teoría Sociológica. Teoría sociológica clásica. Ejes temáticos y dilemas tradicionales de la disciplina.

Contenidos del curso

Los “giros” que afectan a la teoría sociológica contemporánea: mientras gran parte de la sociología fundacional fue rápidamente cooptada por los estados nacionales para fines que hoy llamamos “biopolíticos” o de administración de poblaciones, las dimensiones culturales de lo que la sociología entiende por “vida” se fueron pensando crecientemente en el siglo XX y lo que va del XXI a partir de desplazamientos provenientes de la filosofía analítica, y de los descentramientos impuestos en la biología, las ciencias cognitivas, las matemáticas y la física contemporáneas. Mas allá de que “historicemos” u “ontologicemos” nuestras respuestas a las interrogantes culturales, las ciencias sociales en América Latina en general y el debate posde-colonialista en particular cuentan con ricas tradiciones ensayísticas locales para enfrentar estos debates.

Descentramientos específicos que confluyen en el poscolonialismo: revisaremos someramente; -Influencias desde el Psicoanálisis rastreables en los poscolonialistas; noción freudiana de fetiche y noción lacaniana de “imaginario”; -influencias del pensamiento de Foucault sobre el poscolonialismo; -influencias posmodernistas sobre el poscolonialismo; -influencias del psicoanálisis de Frantz Fanon; -influencias del orientalismo de Edgard Said; -influencias del historicismo

de Benedict Anderson en *Comunidades Imaginadas* y su visión materialista pero culturalista de los nacionalismos.

El pensamiento pos-colonialista de las ex colonias franco-británicas: Producto intelectual de universidades norteamericanas desde los años 70 y 80, las teorías poscolonialistas fueron escritas por una diáspora emigrante de las ex colonias europeas (migrantes privilegiados en sus sociedades originales, pero emigrantes al fin). La oblicuidad de sus miradas es de interés para el mundo colonizador por iluminar sus puntos oscuros, y también de interés para las ex colonias -aunque, en tanto "estudios culturales", desarrollar políticas estatales no fue su objetivo- por señalar narrativas y rutas inexploradas. "Poscolonialismo" no es un período cronológico (el de la actual independencia de las ex colonias), sino un compromiso con la deconstrucción de los discursos colonialistas, sus estructuras de poder y sus jerarquías sociales, así como la recuperación de sus "silencios". Bhabha consideró que la misión de "civilizar" que asumieron las metrópolis, se justificó en base a ideas que su mismas prácticas de dominación negaron. La legitimidad colonial remite sus prácticas cotidianas al silencio y el colonizado es visto como primitivo o pagano: en la lucha contra este silencio es que nace el "significante colonial". Su análisis debe ser bi-direccional y la resistencia no debe limitarse a la contra-representación de idearios nacionalistas sino que debe perseguirse en la impureza de la hibridación, en el contacto con el otro y en el desplazamiento de la autoridad. También indio, Chatterjee lidera los "estudios subalternos", repensando las nociones de "nación" y "sociedad civil" y atendiendo a las nuevas formas de política popular.

Los pensamientos de-colonialistas o el poscolonialismo pensado en América Latina: Introducción a las teorías decoloniales. Del Commonwealth a **América Latina. La construcción de América Latina desde el centro: descolonizar el decolonialismo. El revisionismo histórico y la memoria. ¿"Melting pot" en América Latina?** Respuestas latinoamericanas a sus herencias coloniales y al capitalis-

mo global en crisis permanente. Clase, etnicidad y las otras desigualdades. Alianzas posibles y estados plurinacionales.

Doris Sommer señaló que el boom literario latinoamericano ignoró las novelas fundacionales de los nacionalismos locales, pero la consolidación de los estados y de la novela locales fueron de la mano: amor y nación, o eros y política. Los patriotismos locales del s. XIX no fueron independientes de la ficción. Mucho más notoriamente politizados (en un sentido estatista) que los ex colonizados franco-británicos, América Latina sufrió tanto el colonialismo como su propia inserción desigual en el capitalismo global. Estos pensadores plantean que ahora, esta región del mundo podría ser un centro de producción de alternativas contra tal patrón de poder, generando nuevas formas de vida liberadas de dominación y de discriminación racista/étnica/sexista. Para varios pensadores latinoamericanos que recelan del poscolonialismo por su influencia derridiana y posestructuralista, el término "descolonialidad" es preferible a "poscolonialismo". Con el nombre de "descolonialidad" relanzan y recomunican aportes de la teoría de la dependencia, del análisis del sistema-mundo, del marxismo contemporáneo y de los propios estudios "pos"-coloniales. Señala Walter Mignolo (semiólogo argentino profesor en Duke, Carolina del Norte) que *"mientras la producción literaria puede ser fácilmente atribuida a la producción cultural del Tercer Mundo, la teoría es más difícil de justificar porque [...] el locus de la producción teórica es del Primero más que del Tercer Mundo."* (1996: 13) Plantea entonces que la epistemología y la geo-corpo-política del conocimiento está teñida del racismo colonialista. Pese a que la discriminación de género es más antigua, la clasificación de la población planetaria en torno a la "raza" fue central en las dominaciones coloniales. Para los decolonialistas, los recursos de supervivencia de los "indígenas", son los mismos recursos de que dispone la vida en el planeta y el capitalismo es el mayor peligro global contemporáneo. "Desde la adolescencia me imaginaba como un subversivo más, o sea pelear y morirme en la lucha por un gobier-

no indígena”: habiendo estudiado sociología en la cárcel, el también matemático (UNAM) y político Alvaro García Linera es vicepresidente de Bolivia desde el 2006. Interpreta al primer bloque indigenista en el Estado en 500 años como un “capitalismo estatal” apoyado en el sustento que le ofrece la administración de la clase media letrada. En un bloque popular tan difícil y contradictorio, él mismo en tanto intelectual se considera un puente entre campesinos e indígenas por un lado y los sectores medios temerosos de darle su voto a los “iletrados” por otro.

Edgardo Lander (sociólogo venezolano, profesor en la Universidad Central de Venezuela, investigador asociado del Transnational Institute, fue uno de los organizadores del Foro social Mundial del 2006 en Caracas) critica la naturalización de la sociedad liberal como si fuera la forma más avanzada y normal de toda existencia humana. La inclusión de la naturaleza (y de los agentes asociados con ésta) “debería reemplazar a la relación capital/trabajo de la centralidad osificada que ha ocupado en la teoría marxista”. Si se atiende a las dos dimensiones del proceso, entonces la división internacional de la naturaleza es la base material para la división internacional del trabajo que había destacado la teoría de la dependencia.

Abogado producto intelectual bicultural de la Universidad Federal de Río de Janeiro y de la Escuela de Leyes de Harvard, pero además, “Ministro de Asuntos Estratégicos” durante el Gobierno de Lula en Brasil, Roberto Mangabeira Unger es particularmente interesante como muestra de la cultura de fusión latinoamericana. Defendió el “desarrollo” polémico de la amazonia, el derecho a la “desestabilización” democrática de las instituciones y pensó que el cambio en un mundo en que los obreros quieren consumir como burgueses, exige la difícil alianza de intelectuales y pobres (desheredados por no ser la “clase elegida” de la social-democracia). Remata su filosofía del cambio con la relectura herético-cristiana de volvernoss... “más parecidos a Dios”.

Metodología de enseñanza

Se combina clases expositivas (presenciales y virtuales) con intervenciones de los cursantes en las clases presenciales y a través de los foros. De esta manera se buscará la participación del estudiante desde su propia reflexión e integración a los temas. En las discusiones se mantendrá el pluralismo teórico elegido para los contenidos del Programa: no habrá puntos de vista eliminados salvo, claro está, la incitación al odio. El objetivo no será nunca unificar criterios y conceptos o lograr consensos grupales, sino procurar un espacio para el intercambio de opiniones y puntos de vista sobre los temas abordados. A medida que avance el curso, la discusión grupal se irá centrando en los avances de los artículos requeridos a los estudiantes con los giros que éstos generen.

Forma de evaluación

Se aprobará el curso con la presentación, individual o grupal según preferencia, de un artículo que podrá ser publicado.

Bibliografía

- [1] Habermas, Jürgen (1988/1999): PENSAMIENTO POSTMETAFÍSICO. Taurus, México. ("El horizonte de la modernidad se desplaza": págs. 13-49) [37 págs de lectura]
- [2] Simon, Susen (2015): EL 'GIRO POSMODERNISTA' EN LAS CIENCIAS SOCIALES. Palgrave Macmillan, Londres. (Introducción, págs 1-16) [16 págs de lectura]
- [3] González Ruival, Alfredo (2006): "El giro poscolonial: hacia una etnoarqueología crítica" En Briz y Vila (compiladores): ETNOARQUEOLOGÍA DE LA PREHISTORIA: más allá de la analogía. Treballs de Etnoarqueologia, 6. CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) de España, (págs 41-57) [15 págs de lectura]

- [4] Mena, María Inés (2011): "El lugar del fetiche en el discurso de Freud y de Marx a la luz de la época actual 'posmoderna'." Anuario de investigaciones de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología/UBA. Volumen XVIII. [5 págs de lectura]
- [5] De Vedia, Pablo; Roitman, Dense y Vega, Verónica (2011): "Narcisismo e identificación en la fase del espejo. Una articulación entre Freud y Lacan". Documento de la Cátedra de Psicología Evolutiva de la carrera de Psicología de la UBA.
- [6] Foucault, M (1978/1989): MICROFISICA DEL PODER. La piqueta, Buenos Aires. ("Nietzsche, la genealogía, la historia": págs. 7-29) [23 págs]
- [7] Bedoya Díaz, Hugo Alejandro (2015): "Foucault en la escena del crimen: déficits y presupuestos del pensamiento foucaultiano en la política poscolonial." Tesis de Maestría en Estudios Políticos de la Facultad de Ciencias Políticas de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín) (págs 82-96) [14 págs de lectura]
- [8] Repartido 1: La deconstrucción derridiana, la mímica (francés: mimique) y la performance (francés: "la performance"). [10 págs de lectura]
- [9] Fanon, Frantz (1952/73): PIEL NEGRA, MÁSCARAS BLANCAS. Editorial Abraxas, Buenos Aires. (Capítulo II: La mujer de color y el blanco. Págs. 33-51) [18 págs de lectura]
- [10] Fanon, Frantz (1961/2011): LOS CONDENADOS DE LA TIERRA. Publicación de la organización Maxingunea, País Vazco. (Capítulo 4: Sobre la cultura nacional. 59-74) [16 págs de lectura]
- [11] Said, Edgard W. (1997/2002): ORIENTALISMO. Random House Mondadori S. A., Barcelona. (Prólogo a la nueva edición española, Presentación de Juan Goytisolo, Introducción hasta la pág. 19) [20 págs de lectura]
- [12] Anderson, Benedict (1983/93): COMUNIDADES IMAGINADAS. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, FCE. Capítulo XI. La memoria y el olvido. (Págs 260-283) [23 págs de lectura]
- [13] Bhabha, Homi (comp.) (1990/2010): NACIÓN Y NARRACIÓN –ENTRE LA ILUSIÓN DE UNA IDENTIDAD Y LAS DIFERENCIAS CULTURALES. Siglo

- XXI, Buenos Aires. (Introducción, "Narrar la nación", págs. 11-20) [10 págs] [El original en inglés es Bhabha (1990): "Narrating the Nation", en Bhabha (comp.): NATION AND NARRATION. Routledge, Londres (Introducción, págs 1-7).
- [14] Chatterjee, Partha (2001-2004/2011): "Delhi lecture. La política de los gobernados." En *Rev Colombiana de Antropología*, Vol 47 (2), julio-diciembre 2011.¹ [30 págs]
- [15] Spivak, G. Ch. ([1958]88/98): "¿Puede hablar el subalterno?"² *Orbis Tertius*, 3 (6): 175-235. Disponible online en: Memoria Académica. Sitio web de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf, visitado el 20/6/2016.
- [16] Bhabha, Homi. (1985-1994³/2002): "Signos tomados por prodigios: cuestiones de ambivalencia y autoridad bajo un árbol en las afueras de Delhi, mayo de 1817". En *EL LUGAR DE LA CULTURA*. Manantial, Buenos Aires. Págs. 131-153. [23 págs]
- [17] Bhabha, Homi (1994/2002): "DisemiNación. El tiempo, el relato y los márgenes de la nación moderna. En *EL LUGAR DE LA CULTURA*. Manantial, Buenos Aires. Págs. 175-209. [35 págs]
- 18- Fernández Bravo y Garramuño, F. (1992): Entrevista con Homi K. Bhabha. *Rev. Bordes* núm. 1: 87-92. [6 págs]

1. La Delhi Lecture fue su conferencia inaugural como prof visitante en la Universidad de Columbia (2001), cuyas ideas más significativas recogió y actualizó en su libro *LAS POLÍTICAS DE LOS GOBERNADOS* (Chatterjee, Partha (2004): *THE POLITICS OF THE GOVERNED. REFLECTIONS ON POLITICS IN MOST OF THE WORLD*. Columbia, NY University Press. Una parte está en español en: Chatterjee, Partha (2007): *LA NACIÓN EN TIEMPO HETEROGÉNEO*. Buenos Aires: CLACSO/ Siglo XXI. (Capítulo III, "Modernidad, sociedad, política y democracia", subtítulo La política de los gobernados, págs. 123-154)

2. En: C. Nelson y L. Grossberg (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Basingstoke, Macmillan Education, 1988, pp. 271-313; reimpresso en: P. Williams y L. Chrisman (Comps), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*, NY, Columbia University Press, 1994, pp. 66-111. [Nota del traductor: La presente versión sigue la publicación de la Columbia University Press; la autora cedió expresamente los derechos de la presente traducción a la revista *Orbis Tertius*].

3. El artículo fue publicado originalmente antes de editar el libro, en 1985 en la revista *Critical Inquiry*, 12.1 (1985): 144-165.

- [19] Sommer, Doris (1990⁴/2004): FICCIONES FUNDACIONALES. LAS NOVELAS NACIONALES DE AMÉRICA LATINA. (Cap. 1; Parte 1 "Romance irresistible" y Parte 2 "Amor y patria. Una especulación alegórica". Págs 17-83) [60 págs]
- [20] Lander, Edgardo (2000): "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" En Lander, E. (Comp.) 2000 LA COLONIALIDAD DEL SABER: EUROCENTRISMO Y CIENCIAS SOCIALES- PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS. Buenos Aires: CLACSO. (Capítulo 1, págs. 3-23). [21 págs]
- [21] Castro-Gómez, Santiago y Mendieta, Eduardo (1998): TEORÍAS SIN DISCIPLINA (LATINOAMERICANISMO, POSCOLONIALIDAD Y GLOBALIZACIÓN EN DEBATE). Miguel Ángel Porrúa, México. (Introducción: La translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. Págs 1-26) [25 págs de lectura]
- [22] Achúgar; Hugo (1998): "Leones, cazadores e historiadores. A propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento" En Castro-Gómez, Santiago y Mendieta, Eduardo (1998): TEORÍAS SIN DISCIPLINA (LATINOAMERICANISMO, POSCOLONIALIDAD Y GLOBALIZACIÓN EN DEBATE). Miguel Ángel Porrúa, México. Págs 207-220. [12 págs de lectura]
- [23] Gilles, Diego Martín (2014): "¿'Teoría de la dependencia'? Orígenes y discusiones en torno de una categoría problemática". Revista del CCC [en línea]. Julio/Diciembre 2014, n° 21. [visitado 2016-07-12]. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/492/>.
- [24] Repartido 2: La lectura de Luhmann en América Latina. [10 págs de lectura]
- [25] Repartido 3: Los marxismos culturalistas en América Latina. [10 págs de lectura]
- [26] Mignolo, Walter (1996): "Herencias coloniales y teorías poscoloniales". En Gonzáles Stephan, Beatriz: CULTURA Y TERCER MUNDO. Nueva So-

4. El artículo que contiene estas ideas ya fue publicado antes: Sommer, Doris (1990/2010): "Un romance irresistible: las ficciones fundacionales de América Latina." En Bhabha, Homi (comp.): NACIÓN Y NARRACIÓN –ENTRE LA ILUSIÓN DE UNA IDENTIDAD Y LAS DIFERENCIAS CULTURALES. Siglo XXI, Buenos Aires. Págs 99-134

- ciudad, Caracas. ("1.Cambios en el saber académico", sección 1 del Cap 4: 99-136) [26 págs]
- [27] García Linera, Alvaro (2008): LA POTENCIA PLEBEYA. ACCIÓN COLECTIVA E IDENTIDADES INDÍGENAS, OBRERAS Y POPULARES EN BOLIVIA. (Capítulo VII "Crisis estatal y época de revolución", 1er subtítulo: "Crisis del Estado y sublevaciones indígena-plebeyas en Bolivia", págs 331-349) [19 págs]
- [28] Bautista Segalés, Juan José (2014): ¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR DESDE AMÉRICA LATINA? HACIA UNA RACIONALIDAD TRANSMODERNA Y POSTOCCIDENTAL. Akal, Madrid. (Introducción, págs 9-15 y el cap II de la primera parte "Hacia una transmodernidad decolonial. Un diálogo con el concepto de transmodernidad de Enrique Dussel", págs 53-74) [31 págs]
- [29] Mignolo, Walter (2009): "Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial". Rev Otros Logos, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue, BA/Neuquén/Río Negro/Chubut. [31 págs]
- [30] Roberto Mangabeira Unger (2009/2010 trad esp): LA ALTERNATIVA DE LA IZQUIERDA. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. (Subtítulos Prefacio para otro tiempo, La dictadura de la falta de alternativas, La desorientación de la izquierda y La reorientación de la izquierda, págs 5-35) [30 págs]