
Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales

Editada por el Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación

ISSN 1667-9318

VOLUMEN 1, Nº 1

2003

DIRECTORA

Dra. Kuky Coria

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Sociedad Argentina de Información

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Rafael Abramovici

Asociación Psicoanalítica Argentina

Lic. Clara Azzareto

Universidad de Buenos Aires

Prof. Rosa María Brenca

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Lic. Carmen Elizalde

Asesora ad honorem de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Lic. Cecilia Erbiti

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Lic. Raúl Daniel Escandar

Sociedad Argentina de Información

Prof. María Rosa Gómez

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y UTPBA

Dr. Osvaldo Héctor Landoni

Asociación Psicoanalítica Argentina

Dra. Moira Fradinger

Yale University (New Haven, Estados Unidos)

Dr. John Keneth Mackay

Yale University (New Haven, Estados Unidos)

Dra. Beatriz Mattiangeli

Mayéutica, Institución Psicoanalítica

Prof. Alejandro Rússovich

Universidad de Buenos Aires

DISEÑO Y DIAGRAMACION

Alejandro Arce

SOCIEDAD ARGENTINA DE INFORMACION

©2003

SOCIEDAD ARGENTINA DE INFORMACIÓN

Av. Pueyrredón 854, piso 11º, oficina A

1032 Buenos Aires

Argentina

Tel. (54-11) 4961-0102, 4962-9115

Fax (54-11) 4961-0102

Correo electrónico: sai@sai.com.ar

Red: www.sai.com.ar

CONTENIDO

- 1 INTRODUCCIÓN**
Presentación de la REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
por el Comité Editorial
- 3 EDITORIAL**
Nuevos escenarios-alianzas en la mira
por Kuky Coria
- 6 Los fundamentalistas: una lectura del nuevo tiempo**
por María Cristina Campagna
- 9 Discursos sociales y literatura: el escritor formoseño y sus prácticas textuales**
por María Ester Gorleri de Evans
- 18 “Cuando maestrás, ¿alumnás?” Memorias de enseñanzas y de aprendizajes**
por Beatriz Massuco
- 32 La obra de José María Sert en Argentina**
por Pilar Sáez Lacave
- 37 La influencia de Descartes en el derecho continental**
por Esteban Louge Emiliozzi
- 45 Instrucciones para los autores en la preparación de manuscritos destinados a la publicación en la REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

La REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES (ISSN 1667-9318) se publica semestralmente y es editada por el *Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación* de la Sociedad Argentina de Información. Está dedicada a publicar artículos originales y especiales, proyectos, trabajos de revisión, investigaciones, analectas, presentaciones de casos, monografías de estudiantes, trabajos de opinión y de reflexión, revisiones históricas, cartas al editor, editoriales, comentarios de libros, comunicaciones breves, sobre todo lo relacionado con las ciencias humanas y sociales. Las contribuciones realizadas por extranjeros son bienvenidas. Pueden ser redactadas en español, portugués o inglés.

Los editoriales y la revisión de libros son publicados por invitación. Todos los artículos publicados, incluyendo editoriales, cartas y comentarios de libros, representan las opiniones de sus autores y no reflejan la política oficial de la Sociedad Argentina de Información, ni de su consejo directivo o la institución en la cual el autor está afiliado, a menos que sea claramente especificado.

Su contenido no puede ser reproducido sin autorización expresa de sus editores.

© Copyright 2003 por la Sociedad Argentina de Información. Impreso en Argentina

Los costos por suscripción anual son los siguientes:

\$ 20 en Argentina (*no incluye* tarifas postales) \$ 10.- cada ejemplar.

US\$ 20 para los países integrantes de América Latina (tarifas postales *no incluidas*)

€ 50 para Europa (tarifas postales no incluidas en este importe)

US\$ 50 para el resto del mundo (tarifas postales *no incluidas*)

Los cheques o giros postales deberán ser realizados a la orden de Ramón Gerardo Barrionuevo.

Los pedidos deberán dirigirse a la Sociedad Argentina de Información.

The REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES [Argentine Journal of Humanities and Social Sciences] (ISSN 1667-9318) is published twice a year and is edited by the Argentine Society of Information's Epistemology and Methodology of Research High Studies Center, Av. Pueyrredon 854, 11th floor, suite A, 1032 Buenos Aires, Argentina.

It publishes original and special articles, projects, reviews, researches, analectas, case presentations, students monographs, opinion or reflexion papers, historical reviews, letters to the editor, books revisions, brief communications, specially written about Humanities and Social Sciences. Foreign contributions are welcome. Spanish, Portuguese and English are official languages of this journal. Editorials and book revisions are published by invitation. All articles published, including editorials, letters, and books reviews, represent the opinions of the authors and do not reflect the official policy of the Sociedad Argentina de Informacion, the Editorial Board, or the institution with which the author is affiliated, unless this is clearly specified.

© Copyright 2003 Sociedad Argentina de Información. Printed in Argentina.

Volume rates are as follows:

\$ 20 in Argentina (shipping costs *not* included) Single copy \$ 10.-

US\$ 20 in Latin America (shipping costs *not* included) Single copy US\$ 10.-

€ 50 in Europa (shipping costs *not* included) Single copy € 25.-

US\$ 50 elsewhere (shipping costs *not* included) Single copy US\$ 25.-

Checks must be drawn to: Ramon Gerardo Barrionuevo.

Orders should be sent to the Society address.

Presentación de la REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

por el Comité Editorial

El Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación de la Sociedad Argentina de Información, órgano gestor de esta nueva publicación, da la bienvenida a lectores y futuros expositores, agradece a los colegas que han respondido a la convocatoria para comenzar esta etapa fundacional de la REVISTA y propone como ejes para intentar un nueva alianza interdisciplinar:

a) examinar las relaciones entre los escenarios que se transitan y las alianzas que se sostienen en las prácticas profesionales;

b) reflexionar para comprender la necesidad de interpelar a las políticas de la ciencia y la técnica; y

c) intentar el descubrimiento de los mecanismos necesarios para producir y hacer conocer las producciones de los profesionales.

En este último sentido, es donde la REVISTA abre un espacio a los jóvenes investigadores, ejemplo de una de las tantas paradojas del circuito académico: se les exige publicaciones pero sus posibilidades de publicar las más de las veces están condicionadas por cuestiones “extracientíficas”.

Para avanzar en este sentido, el comité editor de la nueva revista se propone convocar a profesores e investigadores de diferentes disciplinas y edades para que con la diversidad de sus experiencias, acompañen y aporten al proyecto que se presenta mediante esta publicación.

Es su objetivo alcanzar algunas respuestas a los interrogantes planteados, interpelar a las creencias en cuanto a lo que es ciencia y lo que significa la intersección con las humani-

dades. La propuesta no es ofrecer un proyecto ecléctico sino pluralista, de alianzas flexibles y de convicciones éticas.

El comité considera que el tema no está agotado y que invita a la opinión, al debate y a la comprensión de que se trata de un intento más para modificar la situación existente en las universidades, lugar donde la mayoría de los autores realizan sus actividades.

Es dable evocar aquí a Prigogine: “como en todo diálogo verdadero, los puntos cruciales son aquellos en los que podemos reconocer e incorporar en nuestra representación de lo otro, lo que hasta el momento habíamos podido creer determinado únicamente por nuestra propia subjetividad”¹.

El comité editorial

¹Prigogine, Illya; Stengers, Isabelle. *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza, 1990.

Nuevos escenarios-alianzas en la mira

por Kuky Coria

Directora de la REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. C.E.: kucoria@fibertel.com.ar

Cuando revisamos los “después” de las guerras del siglo XX, las grandes y las de liberación; cuando reaccionamos al día siguiente del 11 de septiembre del primer año del siglo XXI y cuando nos transfiguramos ante las noticias de la invasión a Irak, no podemos evitar preguntarnos qué programas científicos y qué desarrollos tecnológicos se asocian a los mencionados hechos de la historia de la humanidad.

A pesar de no coincidir con la ingenua mirada de ciencias neutrales y metodologías objetivas, seguimos compelidos a convivir con una ciencia de mandatos hegemónicos que con sus principios interpela a las humanidades y a las ciencias sociales sin advertir lo que Prigogine hace más de dos décadas describió en relación con la metamorfosis de la ciencia y sus consecuencias¹.

Esta ciencia que impone prácticas científicas despojadas de mirada crítica no ha podido comprender aún que el hombre, además de explicar los hechos, también los vivencia; que los conceptos y los procedimientos que dan cuenta de la producción de conocimientos son emergentes epocales; que los usos sociales de los conocimientos y las prácticas culturales de ella derivadas subyacen a toda pretendida neutralidad.

Esta visión de la ciencia y de las prácticas científicas no dejaría de ser una manera más de interpretar al mundo, al hombre y a sus saberes y conocimientos si no fuera porque en la vida cotidiana de nuestros escenarios académicos produce efectos paradójicos que obturan el desarrollo específico de campos disciplinares valiosos para la sociedad.

Las paradojas se instalan a partir de programas de investigación, de criterios de evaluación y de asignación de recursos *ad referendum* de ciertos criterios de cientificidad que dan por cierto que todo lo “investigable” en clave académica es reductible al interjuego de formas y lenguajes predeterminados.

Acaso en muchas universidades argentinas ¿no se utilizan todavía los mismos indicadores de evaluación para juzgar un proyecto de tesis que un proyecto artístico? Aún más ¿no sigue siendo aún hoy factor de inequitativa distribución de los recursos para investigar el hecho de pertenecer al ámbito de las humanidades o de las ciencias sociales? Y lo que es más ¿en qué medida se ha dado un debate profundo entre los científicos sociales y los humanistas para refundar ideales de autonomía aunque no necesariamente de divergencia con otros modos de pensar las ciencias? ¿Formamos a nuestros alumnos en clave de tolerancia y con la capacidad de asumir con conciencia plena que –al decir de J. Monod– no es posible negar el postulado de objetividad propio del proyecto científico pero sin embargo es necesario también reconocer que el hombre –como otros seres vivos– prosiguen un proyecto y en tanto él adquiere carácter teleonómico? “Hay pues allí, al menos en apariencia, una contradicción epistemológica profunda ... el postulado de objetividad puro, por siempre indemostrable, porque evidentemente es imposible imaginar una experiencia que pudiera probar la no existencia de un proyecto”².

En nuestro enfoque se cruzan experiencias académicas, avatares propios de nuestros

equipos de investigación, relatos de colegas. En este sentido nos animamos a puntualizar los factores que producen este estado de la cuestión en los ámbitos académicos de nuestro país.

1. *La sujeción de las políticas científico-técnicas y de desarrollo de los diversos campos disciplinares a esquemas administrativos que no corresponden a la realidad de nuestras altas casas de estudio.*

La globalización ha impuesto sus normas pero localmente no se ha procurado una mirada crítica a dichas normas a tal punto que muchas veces cuando en los circuitos académicos se desarrollan los procesos de evaluación “no encontramos en las grillas” categorías que nos identifiquen o, lo que es peor, se obtiene cero punto en variables cuyos valores no son compatibles con el perfil del evaluado.

2. *La persistencia en procesos de enseñanza y de aprendizaje acríticos en las disciplinas humanísticas y/o en las ciencias sociales muchas veces acompañados de discursos críticos y prácticas tradicionales.*

Investigaciones acerca de los resultados de la enseñanza y del aprendizaje de las disciplinas científicas sociales y/o humanísticas dan cuenta de estas contradicciones. Exponen crudamente lo que Bourdieu caracteriza cuando expone las particulares condiciones sociales de producción en el campo científico³.

3. *La ausencia de debate permanente y sistemático entre científicos de diferentes procedencias, de miradas divergentes o enfoques convergentes en relación con los escenarios sociales globales, regionales, locales y su relación con el tipo de “alianza” que perpetúan o interpelan a las prácticas científicas y sus producciones.*

En este sentido nunca tan vigente aquella respuesta de René Thom acerca de cómo se configuran las relaciones entre política y ciencia: “¿abuso ilegítimo del poder sobre la ciencia? No. Esta situación –la demanda basada en la competición– es algo deseado también por los propios científicos, que pre-

fieren tratar con un funcionario político antes que con un científico, que podría favorecer su propia disciplina con desventaja de los demás. Que prefieren que sea el juego político el que decida la orientación de la investigación a determinarla ellos basándose en motivaciones propiamente científicas”⁴.

4. *La ausencia de criterios específicos para decidir presupuestos, asignaciones de recursos y prioridades en el diseño de programas de investigación.*

Demás está explicar que en estas decisiones pesan prejuicios acerca de la capacidad de transferencia de productos y/o servicios emergentes de las disciplinas humanísticas y sociales.

Y en este punto cabría una pregunta más ¿en qué medida se hacen conscientes y juegan las cuestiones éticas a la hora de las decisiones en relación con las políticas de ciencia y técnica?

Desde un punto de vista optimista, muchas de las cuestiones señaladas se podrían ir superando mediante la apertura de espacios de discusión e intercambios, con una perspectiva francamente crítica y orientada a un proyecto científico superador.

Frente a la situación descrita, la Sociedad Argentina de la Información decidió publicar esta REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES que aquí se presenta. De este modo –e intentando abrir un espacio de debate orientado a un proyecto científico superador– hemos convocado a especialistas e investigadores de las humanidades y de las ciencias sociales y es una meta integrar a colegas de otras disciplinas científicas o técnicas que piensen que es posible una nueva alianza interdisciplinar. Sea entonces esta publicación un nuevo canal disparador de opiniones e intereses sobre temas puntuales de las humanidades, las ciencias y las artes.

El Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación da la bienvenida a lectores y futuros expositores, agradece a los colegas que han respondido a la convocatoria para comenzar esta etapa fundacional del Centro y de la REVISTA

y propone como ejes para intentar un nueva alianza interdisciplinar: a) examinar las relaciones entre los escenarios que transitamos y las alianzas que sostenemos en nuestras prácticas profesionales; b) reflexionar para comprender la necesidad de interpelar nuestras políticas de ciencia y técnica; y c) intentar el descubrimiento de los mecanismos necesarios para producir y hacer conocer nuestras producciones. En este último sentido, es donde la REVISTA abre un espacio a los jóvenes investigadores, ejemplo de una de las tantas paradojas del circuito académico: se les exige publicaciones pero sus posibilidades de publicar las más de las veces están condicionadas por cuestiones “extracientíficas”.

Para avanzar en este sentido hemos convocado a profesores e investigadores de diferentes disciplinas y edades. Para que con la diversidad de sus experiencias, acompañen y aporten al proyecto que presentamos mediante nuestra publicación.

Es nuestro objetivo alcanzar algunas respuestas a los interrogantes planteados, interpelar a nuestras creencias en cuanto a lo que es ciencia, lo que significa la intersección con las humanidades. No proponemos un proyecto ecléctico sino pluralista, de alianzas flexibles y de convicciones éticas.

Consideramos que el tema no está agotado y que invita a la opinión, al debate y a comprender que es un intento más para modificar la situación existente en nuestras universidades, lugar donde la mayoría de nosotros realizamos nuestras actividades.

Me permito un cierre que aspira ser apertura evocando a Prigogine: “como en todo diálogo verdadero, los puntos cruciales son aquellos en los que podemos reconocer e incorporar en nuestra representación de lo otro, lo que hasta el momento habíamos podido creer determinado únicamente por nuestra propia subjetividad”⁴.

Dra. Kuky Coria

Referencias

1. Prigogine, Illya; Stengers, Isabelle. *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza, 1990. (Alianza universidad; 368).
2. Modod, Jacques. *El azar y la necesidad: ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna*. Caracas: Monte Avila, 1971.
3. Bourdieu, Pierre. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.
4. Prigogine, Illya. *Op. cit.*, p. 26.

Los fundamentalistas: una lectura del nuevo tiempo

por María Cristina Campagna

Profesora y licenciada en Filosofía. C.E.: cristina@campagna.com

Recibido el 20/04/2003. Aceptado el 21/04/2003.

Resumen

Como una paradoja del proceso de secularización de la modernidad, en el siglo XIX se origina el fundamentalismo. Este término lo emplea por primera vez una corriente del protestantismo americano que pretendía volver a los "fundamentos" del cristianismo. En un proceso no ingenuo en nuestro tiempo y a través de los discursos mediáticos, se denomina *fundamentalistas* a los seguidores del Corán. Pero en realidad, la actitud fundamentalista atraviesa a todas las religiones del Libro. Se puede decir que es ecuménica. A partir de la enumeración de las actitudes fundamentalistas, se proponen caminos para la salida de este flagelo de la cultura global.

Palabras clave

Fundamentalismo; Reduccionismo; Ecumenismo.

Title

Fundamentalisms: a reading of the new times.

Abstract

As a paradox of the process of secularisation of modernity, in the 20th Century fundamentalism originates. This term is used for the first time by a trend of american protestantism which wanted to go back to the "foundations" of Christianity. In a non-naïf process, in our time and through media discourse, it is referred as "fundamentalists" to the followers of the Coran. Nevertheless, the fundamentalist posture goes beyond it, to all the religions of the Book. We can say it is ecumenic.

So as to enumerate the fundamentalist postures, ways are suggested from a judging outlook, so as to find an exit to this tragedy of the global culture.

Keywords

Fundamentalism; Reductionism; Ecumenism.

Como una paradoja del proceso de secularización de la modernidad, en el siglo XIX se origina el fundamentalismo. Este término lo emplea por primera vez una corriente del protestantismo americano que pretendían volver a los "fundamentos" del cristianismo e intentar volver a vivir la verdad como los primeros cristianos: se llamaban a sí mismos *fundamentalistas*. Veían a la modernidad con su adoración al lucro como amenaza a su identidad religiosa y por tanto tenían que reaccionar ante el embate de Satán.

En un proceso no ingenuo, en nuestro tiempo y a través de los discursos mediáticos, se denomina fundamentalistas a los seguidores del Corán. Pero en realidad, la actitud fundamentalista atraviesa a todas las religiones del Libro. Se puede decir que es ecuménica. Un fundamentalista cristiano, católico, judío o musulmán se cree portador de la verdad y siente que Dios está con su grupo de pares.

Actitudes comunes a los fundamentalistas

- Una actitud antihermenéutica: "¿Cómo puede usted leer el mismo texto que yo leo y no llegar a la misma interpretación que yo le doy? Sin duda usted actúa de mala fe, que es lo que caracteriza a toda interpretación liberal y pone en entredicho, o inclusive desvirtúa la palabra de Dios"¹.

- Oposición al pluralismo, ligado a la actitud antihermenéutica: desde el fundamentalismo se confunde y rechaza al pluralismo y al relativismo, pues entienden que los que no piensan como ellos viven en el error y están

decididos a cualquier acción para llevarlos a la verdad, inclusive a destruirlos.

- Rechazo al progreso bajo todas sus formas. En el orden político son profundamente conservadores.

- Depositarios de una misión de carácter mesiánico: son los elegidos. Esta firme convicción los lleva a ordenar cualquier sacrificio para lograr la misión a la que se sienten llamados por la divinidad.

- Reconocen como autoridad absoluta la Palabra de Dios en la Biblia (para los protestantes) o el Corán (para los musulmanes) con las mediaciones de ministros que son reconocidos por el grupo. En el caso del fundamentalismo católico, reconocen la autoridad de los papas preconciarios, pero luego del Concilio Vaticano II, rechazan y acusan de falsos a aquellos papas que siguen tales directrices.

- Son reduccionistas, rechazan de plano cualquier opción que no sea la suya, pues creen absolutamente que su dios guía sus pasos.

- Por su visión unilateral, consideran posiciones distintas como ataque y por tanto su respuesta es el contraataque: destruir a sus enemigos.

Si bien alrededor de los 70 aparece el reflorecimiento de los fundamentalistas a nivel mundial, el proceso de globalización los enardece y estimula, pues se oponen fuertemente a procesos que lleven al consenso y al respeto por las diferencias.

“Por lo que se refiere tanto a una preocupación exacerbada por la identidad de las diferentes sociedades –sincrónicamente, en su relación con otros grupos sociales y diacrónicamente, en lo tocante a la ‘misión’ histórica de una determinada sociedad– como la naturaleza de la vinculación del individuo con el propio grupo social, sería lógico que las sociedades modernas vieran florecer movimientos fundamentalistas que pretenden ser los auténticos representantes de la identidad ‘real’ de esas sociedades y los únicos que pueden ofrecer al proceso de universalización su ‘verdadero’ sentido”².

En el sentido aristotélico, la política conlleva el sentido de la búsqueda de lo verosímil que se alcanza en la democracia deliberativa. Los fundamentalistas se acercan más al sentido platónico de la política, que debe ser conducida por aquellos que están en contacto con la Verdad. Por ello, el alcance sociopolítico del fundamentalismo está en un todo relacionado con la visión unilateral autoritaria y por cierto violenta.

El proceso global que lleva a la interdependencia es cada vez más fuerte, ya que se carece de referencias que den significado a la diferenciación y a modos de integración que signifiquen un tratamiento equitativo entre los pueblos; la respuesta fundamentalista de cualquier signo aparece como la segura salida ante el peligro de identidades diferentes.

Nadie puede negar el cambio de civilización que estamos atravesando con esta guerra cultural que nos arrastra a todos ¿Es posible una salida superadora del fundamentalismo? Curarnos del fundamentalismo no se puede conseguir en la confrontación directa: es necesario un verdadero esfuerzo ecuménico por desarrollar nuevas claves de carácter espiritual que resignifiquen la dignidad de la persona³, que pongan en marcha los derechos de tercera generación que hoy parecen una ilusión: el derecho a vivir en un ambiente sano y el derecho a vivir en paz signada por la justicia social.

Referencias

1. Boone, Kathleen. *The Bible tells them so: the discourse of protestant fundamentalism*. Albany: State University Press of New York, 1989.
2. Robertson, Roland. “A new perspective on religion and secularization in the global context”. En: Hadden, Jeffrey K.; Shupe, Anson (eds.). *Secularization and fundamentalism reconsidered*. New York: Paragon House, 1989, v. 3, p. 65.
3. Mül-Fahrenholz, Geiko. ¿Qué es el fundamentalismo contemporáneo? En: *Con-*

cilium: revista internacional de teología.
Navarra: Verbo Divino, No. 241 (1992).

Bibliografía

Boone, Kathleen. *The Bible tells them so: the discourse of protestant fundamentalism*. Albany: State University Press of New York, 1989.

Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza, 1999.

Pérez Lindo, Augusto. *Mutaciones*. Buenos Aires: Biblos, 1999.

Robertson, Roland. "A new perspective on religion and secularization in the global context". En: Hadden, Jeffrey K.; Shupe, Anson (eds.). *Secularization and fundamentalism reconsidered*. New York: Paragon House, 1989, v. 3. (Religion and the political order).

Varios autores. *Concilium: revista internacional de teología*. Navarra: Verbo Divino, n° 241 (1992).

Discursos sociales y literatura: el escritor formoseño y sus prácticas textuales

por María Ester Gorleri de Evans

Profesora titular de Literatura Argentina, Facultad de Humanidades, Universidad de Formosa. C.E.: megorleri@ciudad.com.ar

Resumen

El punto de partida de estas reflexiones consiste en pensar al escritor local –en este caso, el de Formosa–, a su narrativa última y al uso de la literatura producida en términos de centro/periferia, atendiendo a su lugar en el polisistema y, particularmente, la relación con los discursos sociales que atraviesan su literatura. El marco conceptual para pensar este trabajo que sobre el texto hacen los escritores locales –los narradores en particular y, entre ellos, los que se preocupan por las formas– se nutre de la sociocrítica de procedencia francesa, contenida en las conceptualizaciones de Régine Robin, Marc Angenot, Claude Duchet, entre otros. También abreva en conceptos muy operativos para el enfoque, como el de *habitus* y *campo intelectual* generados por Pierre Bourdieu.

Las reflexiones de este artículo pretenden iniciar la indagación de varios puntos componentes del diseño de un programa investigativo sobre la literatura de Formosa.

Palabras clave

Prácticas textuales; Escritor; Formosa; Van Bredam, Orlando–crítica e interpretación.

Title

Social speeches and literature: the Formosean writer and his textual practices.

Abstract

The focus for these reflections is to think about the local writer –in this case, that one from Formosa–, his lastest narrative and the

use of the literature produced in terms of centre/periphery, taking into account its place within the polisystem and, in particular, the relationship with the social discourses present in his literary work. Local writers –narrators in particular, and among them those more concerned about forms– place this work in a concept context based on the social criticisms of French origin, which appear in the writings of Régine Robin, Marc Angenot, Claude Duchet, among others. It also nourishes high operative concepts for the approach, such as the *habitus* and intellectual field expressed by Pierre Bourdieu.

The reflections presented in this article aim at starting a study of various aspects which are part of the design of an investigative program about Formosa's literature.

Keywords

Textual practices; Writer; Formosa; Van Bredam, Orlando–criticism and interpretation.

*¿Cómo describirías la identidad argentina?
Como un río que fluye, siempre diferente. Pero es
ese fluir lo que le da su identidad. Por eso, la esencia
de nuestra identidad es que se escurre, como el agua
entre las manos, cuando se la quiere apresar.
(Entrevista a Miguel Wizñaki, La Nación, 2 dic. 2001).*

Partida

Es posible hablar aquí de reflexiones sin garantía de lograr conclusiones prolijas y categóricas.

El marco conceptual para pensar el trabajo que sobre el texto hacen los escritores locales –los narradores en particular y, entre ellos,

los que se preocupan por las formas— se nutre de la sociocrítica de procedencia francesa, contenida en los trabajos teóricos de Régine Robin, Marc Angenot, Claude Duchet, entre otros. También abreva en conceptos muy operativos para el enfoque como el de *habitus* y el de *campo intelectual*, generados por Pierre Bourdieu.

Partimos también de plantear el objeto de reflexión: concebir al escritor local, su narrativa (última) y el uso de la literatura producida en términos de centro/periferia, atendiendo a su lugar en el polisistema y particularmente la relación con los discursos sociales que atraviesan su escritura.

Este planteo conduce a determinada hipótesis, como postular la posición concientemente dependiente y epigonal de los escritores locales en relación con los discursos hegemónicos (léase: los que ocupan el centro del sistema, los que fundan el canon e instauran una tradición); pero conduce también a postular la capacidad selectiva de algunos escritores de operar con fragmentos del discurso social para trabajarlos como materia literaria.

Es necesario delimitar el concepto de ‘discurso social’ que Angenot define como “todo lo que se dice, todo lo que se escribe en un estado de sociedad dado [...]. Todo lo que se narra y argumenta: lo narrable y argumentable. [El discurso social] es la producción social de la opinión llamada ‘personal’ y de la creatividad llamada ‘individual’; no son los escritores [...] los que fundan los discursos; son los discursos los que los fundan, hasta en su identidad”¹.

Esta concepción, opuesta a la especificidad de un discurso literario de figuras, instaura una “retórica de las hablas sociales”² y sostiene que la sociodiscursividad atraviesa (también) la literatura en cualquier región.

Discurso social e ideología

En una entrevista realizada³ no hace mucho a un escritor de Formosa reconocido en el campo intelectual local —y al que tomaremos como

referencia—, Orlando Van Bredam, le preguntaron con qué ideología se identificaba. Y contestó que con ninguna, porque —dijo— “si hablamos de izquierda y de derecha estamos hablando de ideologías del siglo XIX y ya estamos llegando al siglo XXI”. Completó esta opinión expresando que “no hay ideología y hay que construir una nueva”.

Aunque, como se ve, el autor verbaliza la negación de existencia ideológica, lo cierto es que en su discurso, inevitablemente atravesado por los discursos sociales, se percibe la ideología del fin de las certidumbres que viene siendo hegemónica —con variantes y variaciones— desde fines del siglo XX por los posmodernos Deleuze, Rorty, Vattimo, Lyotard, difundida como filosofía del “pensamiento débil”.

En otros puntos de la entrevista también se perciben fragmentos integrantes de otras concepciones de circulación y aceptación masiva: “salvar el mundo”, “cuidar el ambiente”, “proteger los animales” —fragmento del discurso ecológico—, “evitar los fanatismos religiosos y los fanatismos políticos” —fragmento de las cruzadas por la paz mundial, desde los gobiernos (excepto los talibanes) hasta, claro, el Papa—. El respeto por la “diferencia” (*gays*, lesbianas, negros, inmigrantes, infectados de HIV) es la impronta del discurso social hegemónico, al que se ajustan —inclusive a disgusto— los sistemas jurídicos de los Estados, por presión de los medios para resolver cuestiones de discriminación y segregación.

En este punto, habría que retomar a Angenot en lo que sostiene acerca de que los discursos fundan a los escritores (y no al revés), “hasta en su identidad”, la que resulta de su rol sobre la escena discursiva. “Los individuos, sus talentos, sus disposiciones, no son contingentes en una hegemonía anónima; son específicamente producidos”⁴.

En otra parte del reportaje, Van Bredam opina sobre el contenido de sus relatos y allí se reconoce el sintagma centro/periferia, por cuanto el escritor le asigna a sus textos (concretamente, a sus cuentos y micro-relatos) la

función de disparadores para pensar “nuestra realidad inmediata [...] local, la pequeña realidad, a veces, de los pueblos”, diferenciándola implícitamente de otra realidad, supuestamente de más relevancia: ¿cuál? (habría que preguntarse).

Para alcanzar el efecto de recepción de los cuentos-disparos, el autor acude a procedimientos centrales y frecuentes en su escritura: la burla, el humor. No denuncia, no ataca, no provoca porque –afirma– “la literatura es fundamentalmente un juego en el que la imaginación actúa con libertad y placer”, para quien escribe y para quien lee. Se filtra, otra vez, la ideología, pero esta vez en forma de concepción del arte y en particular, de la literatura, donde el objeto-relato ha de entretener, sin pretensión de corroer certidumbres ni inquietar dialécticamente; menos, polemizar, con lo cual se volvería crítico, transgresor.

En esta visión de literatura-juego, la función del humor y la burla sugiere un divertimento sin agresiones ni sarcasmos. “Yo creo que esta realidad [virtual] tampoco es demasiado seria [...] y yo de eso justamente me burlo en estos cuentos: de la realidad virtual”, impuesta por la tecnología de la globalización.

De regreso a la cuestión de la hegemonía, el rasgo saliente de la escena cultural de Formosa se compone de la ausencia de un aparato crítico local, de una tradición literaria, de un canon cuantitativa y cualitativamente significativo, de estudios académicos consistentes. Tales notas dan por resultado una recepción muda. O bien, otra ausencia: la de una dialéctica posible como consecuencia tensional de textos, de corpus de textos, de poéticas y de autores. El campo cultural transcurre manso y sujeto al *habitus*⁵ que nadie –ni el escritor– tiene que resistir. Su lugar en la cultura se legitima, pues, sin tensiones, sin réplicas, sin oposiciones.

No hay grupos diferentes de escritores (narradores, poetas, dramaturgos): los de la generación intermedia (con edades entre los 45 y 60) conviven serenamente con los muy

jóvenes y éstos no transgreden demasiado en lo público una armonía de superficie. Algunas envidias y disputas de aldea no alcanzan a definir la lucha por espacios culturales. No hay todavía “escritores que escriben contra sus padres y otros contra sus hermanos. Rencor y envidia son motores potentes de la llamada creación literaria”, afirma Nicolás Rosa⁶.

En el campo social –local– el hábito del individuo “resulta directamente de factores socialmente semantizados: esquema de la vida cotidiana (la espacialidad, por ejemplo), relación con lo práctico-inerte, [...] quinésica y proxémica microculturales, ‘sentido práctico’ y programaciones privadas y profesionales [...], actitudes de interacción, ‘patrones’ sociodinámicos y [...] ethos (valores interiorizados), ‘mentalidades’, gustos y preferencias”⁷. La quinésica microcultural observada en el discurso del individuo (en nuestro caso, el del escritor ‘del interior’), manifiesta la conciencia explícita de estar fuera del canon nacional y muestra asimismo la aceptación de la hegemonía literaria de las zonas centrales y mercantiles del circuito cultural. Las quejas por estar situados en los márgenes del territorio no se expresan en un debate que exceda el lugar común de los ejes controversiales (centro/periferia) y apunte, por ejemplo, a revisar la escritura ficcional desde el lugar de su materia: el lenguaje, sin acentuar obsesivamente el contenidismo; repensar el *modus*, además del *dictum*.

“Yo creo que a todos nosotros [los escritores de Formosa] –señala Van Bredam en el referida entrevista– nos sucede todavía que estamos muy atados a los proyectos literarios de las grandes ciudades. Todavía necesitamos contar lo que realmente pasa en Formosa [evitando] hablar solamente de lo rural, o del algodón, o del quebracho o del hachero [...]; hay que comenzar a contar historias de la ciudad, como por ejemplo, de Formosa, que es grande, una ciudad donde hay muchísimos temas que se pueden abordar, porque al ser grande tiene una problemática social muy fuerte. [...] A los escritores formoseños

nos falta aprender muchísimo a observar la realidad para poder contarla”⁸.

La cita del escritor abre de inmediato la preocupación —extensiva también a otros escritores de su generación: Hauff, Tula— por eludir los clichés del regionalismo, lugar común de la literatura provincial y signo de identidad en la percepción social. Tal preocupación se expresa en el intento discursivo —en las estrategias, en los tópicos— de trabajar la escritura con oído fino, para discriminar mejor que otros en el bullicio fragmentado del discurso social lo que “vale la pena ser transcripto y trabajado”⁹, reteniendo con arte lo que tiene valor y operando por selección sobre el discurso transversal¹⁰.

Cuando construye sus relatos, Van Bredam busca ocupar una posición singular en el proceso de recepción: las operaciones y las estrategias de ficionalización que utiliza en su última novela *Colgado de los tobillos* son indicativas de la clara actitud constructiva de un objeto artístico, lo que da lugar al encuentro con lectores procedentes del circuito cultural: sus pares, las instituciones locales de cultura (universidad, institutos educativos, direcciones de cultura). Todos ellos le asignan con reconocimiento explícito un lugar representativo y una legitimación, renovándole el lugar en el canon, cuya existencia en lo local es materia de análisis.

El escritor sabe que, al mismo tiempo que debe superar la doxa y los eslóganes (políticos, sociales, estéticos) no puede ni quiere renunciar a una filiación que no es otra cosa que una tradición de la cual partir o a la cual pertenecer. O con la cual disentir. Y la que ha de darle (o denegarle) identidad, a sí mismo, a su escritura.

Pero ¿qué tradición, en qué sentido? “El carácter pasado del arte es lo que llamamos tradición —dice N. Rosa—. La pregunta es ¿cómo establecer una tradición si no la vinculamos con la corporación de un código, de un paradigma o de un canon?”¹¹.

Si en el orden local no hay un campo literario constituido, no hay canon. Hay que acudir entonces a otros cánones, buscar a los

padres, construir la filiación, hurgar en la tradición literaria nacional.

El oído del escritor se orienta hacia aquellos fragmentos de discurso social que pregnan los diferentes registros y tonos (la oralidad, los lugares comunes, los géneros estéticos, las estéticas). Al decir de Angenot, afina la escucha de los rumores discursivos, recupera las voces de ese imaginario y “arma” el rompecabezas¹² para encontrar la figura. O una figura. De esa operación surge el relato.

Cuando recurre al entramado del tejido literario argentino y latinoamericano —que en Van Bredam es su objeto profesional de estudio— encuentra en sus textualidades las piezas dispersas de saberes y prácticas culturales, de lenguajes y de representaciones imaginarias, de variaciones y transformaciones de un mismo núcleo. Como manifiesta Angenot, “si nuestra metáfora del rompecabezas tiene algún valor sugestivo, se podría decir al menos que el trabajo del escritor sobre el discurso social correspondería a un rompecabezas —gran quimera— del que podrían surgir muchas figuras imprevisibles”.

En el caso de Van Bredam —y tomamos por unidad de análisis su novela reciente, *Colgado de los tobillos*—, la filiación con la tradición de la gauchesca —mejor, con la moirista— más que por el lenguaje o el tono, encuentra su figura en el tratamiento del héroe-gauche.

Muy difundida en las clases populares es la leyenda del gauchito Gil —Antonio Mamerto Gil—, insistente en el rumor de las proyecciones simbólicas del imaginario social del litoral argentino a través de la oralidad y del culto. El rasgo central de esa proyección deviene fruto de una matriz: la del héroe perseguido por (in)justicia de los poderosos: la ley, el Estado, los ricos.

Cualquier ruta o camino del noreste argentino muestra cada tanto un ofertorio precario o un árbol cargado de trapos rojos o banderines de ese color, con una cruz que evoca el sacrificio del gaucho correntino ajusticiado y milagroso.

Van Bredam traza en su novela una versión de la historia de Antonio Gil en su aura de santidad por los milagros pasados, cuando vivía en la campaña correntina a fines del siglo XIX. Y lo evoca desde la interioridad del protagonista que prodiga en sus fieles actuales bienes y sanaciones. Están presentes en su discurso las huellas de Rulfo y de García Márquez, como lo están las de los perseguidos de Eduardo Gutiérrez y las de Borges, como veremos.

Si entendemos que el escritor formoseño – Van Bredam, concretamente, en el caso que analizamos– modula su escritura apelando al diálogo transdiscursivo, es porque percibe la posibilidad de formar parte del conglomerado complejo llamado ‘literatura argentina’. Y con más pretensión, ‘literatura latinoamericana’.

Aspira con todo derecho a la posibilidad de fundar territorio, máxime si –como afirma N. Rosa– “la literatura argentina es un sistema histórico pero no estadual y funda territorios, zonas y fronteras, señalando también la lucha por la posesión de esos territorios y por el derecho de marcar esas fronteras [...]”¹³.

Para entender esa percepción del escritor local y esa posibilidad, hay que encontrar el modo de explicar(se) ese dialogismo con los otros discursos y describir los mecanismos del constructo textual.

Es necesario acudir a ciertas nociones que proceden de Mijaíl Bajtín y de otros de la sociocrítica: tal el concepto de sociograma de Claude Duchet¹⁴.

Sociograma del héroe-gauche

Trataremos de describir esta figura dibujada en la novela de Orlando Van Bredam para dar cuenta no del ideograma subyacente unívoco en la obra, sino de las concreciones discursivas como aglomerado, como vector semántico conflictual, expresivo del discurso social a modo de “‘polémica larvada’ en una heterogeneidad discursiva” (Angenot-Robin).

El sociograma del héroe –sujeto temático– impone situar al Gauchito Gil novelesco en

un conjunto que atrae elementos aleatorios: 1) el héroe gauchesco conforme el género homónimo; 2) las transformaciones del héroe gauchesco, de Martín Fierro a Santos Vega y de Moreira a Antonio M. Gil; 3) los elementos yuxtapuestos del héroe, poniendo énfasis en algunos rasgos, eliminando otros, acuñados en atributos como ‘gauche pendenciero’, ‘gauche matrero’, ‘gauche víctima’, ‘gauche ingenuo’, ‘gauche símbolo’, ‘gauche santo’; 4) la construcción de un héroe ficcional reconocible por su procedencia territorial (regional) pero transformado de mito en individuo.

Como lo ha considerado la crítica y aprobado el canon, la gauchesca se constituye como género peculiar ligado esencial (y primariamente) al ámbito rioplatense. Pero no es patrimonio de territorio fijo: de Sarmiento –quien ubica a Facundo en los llanos– en adelante, el gauche representa al desclasado.

El género condensa las notas básicas: el gauche es portador de una ubicación social, dueño de una voz (un lenguaje) y de una representatividad, enfrentado al Orden –como defensa o como ofensiva– y siempre a contramano de las reglas de juego impuestas por los Otros que conforman el poder (político, económico, cultural, social).

Como se sabe, los autores gauchescos han orientado la construcción del héroe desde las categorías propias de su tiempo, en un arco que va desde lo reivindicatorio (José Hernández) a los testimonial (Eduardo Gutiérrez), a la visión burlona y despolitizada (de Estanislao del Campo), a la dimensión simbólica (Rafael Obligado) y a la metafísica (Jorge Luis Borges). Las variantes, lejos de agotar el modelo, señalan la productividad de esas construcciones y dan lugar a entrecruzamientos de tipos o de rasgos del héroe gauche, paisano o criollo.

El héroe en cuestión ocupa un recorrido que va transformando su estatuto en sintonía con los condicionamientos ideológicos y estéticos de sus autores, o de las comunidades cuando en éstas se gestan tales tipos. El estudio de Josefina Ludmer¹⁵ sobre el género gauchesco –al cual nos remitimos– da cuenta

exhaustivamente de las transformaciones y desplazamientos en una “cadena casi circular [...] que] se abre con los textos de Hidalgo y concluye con *La vuelta de Martín Fierro*: este pasaje y esta modulación es la historia de las formas y el género”¹⁶.

El pasaje atraviesa, entonces, el gaucho-patriota de Bartolomé Hidalgo, sujeto de una época de militarización donde el gaucho está todavía del lado de la ley que se impone por causa de un fin superior: la patria.

Ya con Ascasubi, la fraternidad entre pares se agrieta, el héroe se vuelve malo al coincidir con el enemigo político y militar. Es el período rosista (el de la aparición de Paulino Lucero) en el cual “los federales son malevos dirigidos por el gaucho malevo Rosas [...]”. Aquí puede “puede leerse –dice Ludmer– el sentido exacto, puntual, de ‘gaucho’ según la ley: delincuente”¹⁷.

La constitución del gaucho-víctima pone al héroe ante dos leyes a las que enfrenta con la propia (y frente a las cuales fracasa: sucumbe no por el cuerpo sino por “adaptación”). Esas leyes, la civil y la militar de las levas, introducen al héroe en lo que Ludmer señala como el estereotipo de la autobiografía oral: “la acusación por un delito que no cometió o que según su código, no es delito [...] En el debate soldado o peón, las biografías de la Ida producen el texto antimilitar más extremo del género”¹⁸.

En la serie histórica, el triunfo del liberalismo, las campañas de exterminio del indio, los cambios en las estructuras políticas y en los medios productivos (acta de bautismo de la sostenida dependencia de la banca internacional) desarticulan el código del héroe gauchesco: de víctima de esas dos leyes pasa a víctima del sistema adaptativo que rompe su código: “*La vuelta* es la institución de la voz ‘gaucho’ como opuesta definitivamente al ‘delincuente’ y al soldado de la ley diferencial: como trabajador”¹⁹.

Otra transformación: el gaucho-símbolo (del gaucho). Se pasa de la ‘carnadura’ a la leyenda y se elimina todo escándalo político. La Argentina liberal triunfante y agroexportadora encuentra el objeto de su identidad. En lenguaje letrado, Santos Vega de Obligado desdibuja el cuerpo del héroe gaucho –y sobre todo, su sentido social– para convertirlo en fantasma.

Otro desplazamiento: el del héroe-gaucho violento, que transige con el poder político pero que enfrenta con violencia al poder policial y muere en su ley. Es el *Juan Moreira* de Gutiérrez, un producto de las crónicas policiales de “la era de la prensa, del melodrama y de la modernización tecnológica y cultural, un personaje ‘realista’ y realmente existente, muerto, cuya vida y hazañas cuenta el periodismo que cita testigos y usa nombres verdaderos”²⁰.

Veamos estas operaciones como matrices que conducen a la construcción de Antonio Mamerto Gil.

Veamos estas operaciones como matrices que conducen a la construcción de Antonio Mamerto Gil.

El gaucho-santo: el gauchito Gil

Orlando Van Bredam se nutrió de fuentes orales y escritas acerca de la existencia de este héroe popular correntino de finales del siglo XIX, época de oro –en el sistema literario– de la gauchesca culminante. Y época también de la desaparición del gaucho: por transformación definitiva en peón, protegido de caudillos políticos y derrotado violento frente al orden violento.

¿Qué clase de héroe-gaucho es Antonio Gil? ¿Qué sociograma puede construirse a partir de su figura? ¿Cómo encaja en la filiación que veníamos recorriendo respecto de los héroes-tipo?

Para empezar, puede afirmarse que los rasgos de Gil coinciden, difieren, se integran en relación con los distintos referentes del Olimpo heroico gauchesco. No con otro fin se fueron considerando precedentemente los tipos o sus variantes sustantivas de los héroes-gauchos.

Le faltaba, a diferencia de sus congéneres prestigiosos de la literatura, un lugar en el arte, aunque en el imaginario popular del litoral abunde y le sobre culto. Van Bre-

dam se propone darle ese lugar ausente. Lo demás –si la novela que lo alberga entra como objeto literario en el canon o en la filiación– habrá de medirse por el alcance fabulador que logre (no menos que de factores del mercado editorial o del padrinazgo y bendición de algún consagrado crítico): dice Nicolás Rosa que “la validez de una ficción sólo se puede probar por el éxito que pueda tener en el mundo”²¹.

El paisano correntino, Antonio Mamerto Gil, peón de estancia, pasa de integrar la partida policial en la que sirve a resistir el asedio a muerte que la misma fuerza del orden le infiere. En esto atraviesa el recorrido semejante a Moreira: hombre pacífico-servidor (soldado) del caudillo-patrón transformado en desertor (delincuente) derrotado. A diferencia del otro, Gil no hace gala de coraje ni de violencia. La sustituye por la astucia y por el aura de prodigios que siembra a su paso. Este rasgo, más que los otros, lo apartan de los modelos del género y lo convierten en mártir. El martirio, como se sabe, siempre encuentra adeptos. La víctima inocente intercede por los inocentes anónimos que sufren pero no son ‘elegidos’ y que, por esa razón, no alcanzan la glorificación.

A diferencia de Moreira –con quien tiene Gil más rasgos de contacto–, no exhibe sus dotes ni desinterés por el dinero. Como Cruz –en el episodio del Canto X– opta (ante Zalazar) pasar por cobarde antes que repugnarse matando. Moreira no hubiese tenido tantos escrúpulos (su impronta de víctima importa menos que la representación del coraje).

Gil no tiene en su haber ninguna muerte ‘innecesaria’ como la del Moreno o la del gaucho insolente a manos de Fierro, ni reacciona compulsivamente como Moreira ante la burla, la humillación y el desafío. Su estrategia es la astucia para eludir el cerco y su táctica es favorecer a los desamparados, que no son solamente los de su clase rural ya que hay tanto fervor en robar para los que necesitan como para comprender la razón de la

viuda estanciera prostituida y arrojada al lupanar por los perseguidores de Gil.

El narrador se ocupa de señalar que “había un gauchito que robaba a los ricos para darle a los pobres. En realidad, lo que debió decirse es que recuperaba para los pobres lo que los ricos les habían quitado”²². Se trata de un justiciero en el lugar de una tierra de caudillos (hasta hoy), en una coordenada histórica de organización patriarcal-feudal y exponente de una clase desheredada.

En el sociograma del gaucho Gil que dibuja la novela, no son la ley de la ciudad o del campo –como en Martín Fierro– las que se enfrentan, sino la ley del rico y la del pobre, lo que subraya el vector ideológico-social del relato novelesco traspolado de las circunstancias históricas de existencia de Antonio Gil. En efecto, conforme los indicios, los hechos ubican a la historia del gauchito legendario en Corrientes, bajo la influencia de la Liga urquicista. El patrón Mendieta –refiere el narrador– se ha educado en el Colegio de Concepción del Uruguay y sus verdugos lo tildan de “alcahuete de Urquiza”. Temporal y referencialmente, estos indicadores ubicarían la historia en la década de 1860. Situado en esta coordenada histórica, pre-capitalista y signada todavía por la fuerza caudillesca, no se corresponde el marco ficcional con la bandera de lucha clasista de ricos contra pobres, que es históricamente posterior.

El binomio (ricos/pobres) va a alcanzar significado cuando más tarde (hacia 1930 y en adelante), las mayorías tomen conciencia histórica de sus reivindicaciones políticas, conciencia que con fracasos y algunos triunfos llega hasta nuestros días. Entonces, desde un presente de amplísima brecha entre ricos y pobres, en la Argentina neoliberal de fin de siglo XX, el binomio cobra brío, y la leyenda del gaucho Gil se expande, se santifica y se erige en materia y cuerpo de culto y de peregrinación. Ese culto deviene dinámico, histórico y alimenta las fantasías reivindicatorias de las clases populares. Bien podría ser

la explicación del crecimiento del culto al costado de los caminos.

La traspolación de un siglo dibuja el cambio de las condiciones históricas y el cambio de significado del héroe-gaucha. A fines de la centuria decimonónica, el ruralismo se asociaba al caudillismo y al patronazgo de tipo paternalista, como se dijo. Al terminar el siglo XX persisten con remanencia en las zonas rurales algunos de esos rasgos, como efecto determinante de un modo de ejercer el poder político con larga historia y probada eficacia en los niveles sociales más bajos.

Lo que hace el autor en la novela es ‘oír’ finamente la raigambre oral-popular del héroe gaucha legendario, ‘escuchar’ el coro de los reclamos sociales (pasados/presentes), orientarse en el sentido de los valores buscados por los seguidores de figuras emblemáticas, trágicas, míticas, mártires de las causas que enarbolan.

Parece sensato entender que el fervor popular venera en el gaucha Gil al mártir, a la víctima de los poderosos, al héroe solidario e incorrupto, al defensor de la no violencia, al inocente y al perseguido. Todo en una misma representación de utopía de una sociedad más armónica.

Al vacío, en el imaginario popular, lo llena de prodigios el gauchito Gil y descomprime por la fe la dolorosa realidad de vastos sectores, al tiempo que encausa las creencias disponibles de miles de individuos, tras la quiebra contemporánea de la fe en los relatos de las grandes religiones o de las vastas utopías.

¿Qué lectores tiene la novela de Van Bredam? Provisionalmente contestamos que los dispuestos a recorrer la escritura sin esperar una réplica del mito o de la leyenda en sus versiones más transitadas por los devotos del héroe correntino, aquellas no escritas y sí contadas, transferidas por la oralidad.

Cada santuario que se levanta a los costados de las rutas con el signo rojo de trapos al viento resulta de un clamor contra la desintegración social. “Con sangre de un inocente se cura a otro inocente. El es, ahora, el cordero

del pueblo sacrificado por una causa que ignora”²³.

El sociograma muestra que en la novela el narrador concreta en el texto una serie de discursos sociales y discursos transversos –es decir, procedentes de la oralidad, de la cultura letrada–, a la vez que entabla con ellos un diálogo transtextual. Veremos esto.

La contratapa del libro reza. “El gauchito Gil es un claro ejemplo de rebeldía contra lo establecido por los discursos siempre sospechosos del poder y de la manipulación sectaria. La narración no busca alimentar ni demoler el mito, sino proponer una mirada ficticia y, por qué no, poética, a partir del momento en que se borran las certidumbres históricas”.

En el diálogo bajtiniano que Van Bredam entabla con otros discursos, incorpora al relato los vectores discursivos que tematizan el objeto ‘héroe popular’, usando registros distintos y entre ellos, los procedentes de intertextos canónicos y de estéticas dispares. Así, la huella borgesiana irrumpe estilísticamente con el “último sol” (p. 4) o al afirmar que “Cada cual debe cumplir con su destino” (p. 5), resonancia de la biografía de Tadeo Isidoro Cruz. Se lee, también, el intertexto estético de García Márquez a través de los prodigios de Ladislao o el de Apolinario Núñez.

Conclusión

Si esta recreación novelesca del gaucha Gil no estuviera en relación con el debate general alrededor de las representaciones sociales populares, no tendrían mayor interés que el de ser otra versión (escrita, letrada) del fervor por el héroe del mito. En tal sentido, la historia del gaucha correntino no sólo es en la novela de Van Bredam una interdiscursividad generalizada y una ‘textualización (*mise en texte*)’ a la que Régine Robin atribuye “efecto de texto”, sino que en ella el sociograma del héroe describe un desplazamiento respecto de la tradición del canon y “no solamente porque algunos de los ideogramas que él [el texto] incorpora se transforman, sino porque la textualización literaria, el

mismo proceso estético, lleva a cabo una transformación”²⁴.

Así entendido, la novela de Van Bredam agrega a la serie de los tipos-gauchos una variación donde el trabajo lingüístico con las voces y con las focalizaciones antepone el valor de su arquitectura al contenido referencial. Al hacerlo, se liga a una transtextualidad que tiene padres en el estilo y en la figura del héroe. Las prácticas textuales del escritor local hacen uso de la literatura mediante las fuentes literarias producidas por los autores canónicos que delinearon figuras –las del héroe gaucho– y construyeron un idiolecto.

Supera el regionalismo como mero espejo del imaginario cultural o popular de la sociedad donde referencia acontecimientos y donde produce el texto porque logra transformar el contenido procedente de la oralidad creando un individuo diferente al de la iconografía popular de mayor difusión. Las operaciones de ficción se encargan de modificar el ícono del héroe venerado por los peregrinos.

Para ponderar el texto de Van Bredam como objeto artístico el binomio centro/periferia resulta una categoría irrelevante, porque no hay tensión entre uno y otro, ni explícita ni implícitamente en su materia discursiva.

Podría plantearse, en todo caso, en términos de difusión –que se limita al territorio de producción o de la región –, sin integrar (aún) circuitos hegemónicos de circulación cultural (académicos y críticos).

Referencias

1. Angenot, Marc. “El discurso social: problemática de conjunto”. En: *Cahiers de recherches sociologiques*, N° 2 (1981).
2. Rosa, Nicolás. *Usos de la literatura*. Valencia: Tirant lo Blanc; Grup d’Estudis Iberoamericans, 1999, p. 16 (Estudios iberoamericanos. Literatura; I-6).
3. “Colgado de los tobillos”: leyenda llevada a la novela por Van Bredam. En: diario *La Mañana*. Formosa, 10 jun. 2001, suplemento Cultura, pág. central.
4. Angenot, M. *Op. cit.*
5. El concepto de *habitus* acuñado por Bourdieu es entendido como sistemas de disposiciones durables, transportables, que integran todas las experiencias pasadas, que funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones, y que hacen posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferentes.
6. Rosa, Nicolás. *Ibid.*, p.36
7. Angenot, M.; Robin, R. “El discurso social: problemática de conjunto”. Traducción de cátedra, 1997.
8. Entrevista a Orlando Van Bredam. En: diario *La Mañana*, *Op. cit.*
9. Angenot, M.; Robin, R. “La inscripción del discurso social en el texto literario”. En: *Sociocriticism*, Vol. 1 (julio 1988) [Palermo, Zulma (UN-Sa). Traducción de cátedra Teoría Literaria, octubre 1990, p. 3].
10. *Loc cit.* Angenot y Robin explican esta noción como la sobredeterminación de los decibeles sociales en una hegemonía.
11. Rosa, N. *Ibid.*, p. 32.
12. Angenot, M.; Robin, R. “La inscripción del discurso social en el texto literario”. Los autores usan la metáfora del rompecabezas para indicar que “como las piezas de un rompecabezas, la configuración particular del objeto discursivo fragmentario sugiere conexiones sin ofrecer jamás a priori la pieza faltante”.
13. Rosa, N. *Ibid.*, p. 43.
14. Concepto de C. Duchet, citado por Angenot y Robin en “La inscripción del discurso social en el texto literario”, al que definen como “conjunto borroso, inestable, conflictivo, de representaciones parciales centradas en torno de un núcleo, en interacción unos con otros”.
15. Ludmer, Josefina. *El género gauchesco: un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Sudamericana, 1988 (Pensamiento crítico).
16. *Loc. cit.*, p. 18.
17. *Loc. cit.*, p. 171-172.
18. *Ibid.*
19. *Loc. cit.*, p.40.
20. Ludmer, J. Prólogo a la edición 1999 de *Juan Moreira* de E. Gutiérrez. Buenos Aires: Perfil Libros.
21. Rosa, N. *Op. cit.*, p. 33.
22. Van Bredam, Orlando. *Colgado de los tobillos*. Formosa: Rincón del Arandú, 2001.
23. *Loc. cit.*, p. 86.
24. Malczynski, M. P. *Sociocríticas. Prácticas textuales. Cultura de fronteras*. Amsterdam: Editions Rodopi, 1991 (Teoría literaria: texto y teoría; 7).

“Cuando maestrás, ¿alumnás?”¹

Memorias de enseñanzas y de aprendizajes

por Beatriz Massuco

Profesora en ciencias antropológicas. Buenos Aires. deltiempo@arnet.com.ar

Resumen

Entre los años 1976 y 1998 mi actividad profesional transcurrió entre enseñanzas y aprendizajes desde el acompañamiento pedagógico de jóvenes que vivenciaban y se formaban en su escolaridad secundaria o realizaban el rito de pasaje a su secundaria. La tarea la concreté en una instancia institucional autogestiva, compartida en un contexto histórico-político de Argentina complejo y cambiante. Esta síntesis reflexiva a manera de memoria biográfica se sustenta en la articulación teórico-práctica-vivencial y es fundante en mi quehacer docente desde el aula, la gestión, la investigación, en la actualidad.

Palabras clave

Acompañamiento pedagógico; Autonomía; Tiempos; Enseñanzas; Aprendizajes; Vínculos; Vivencias; Contexto.

Title

When you “do teacher”, do you “do student”? memories of teachings and learning [*This was my three years old son’s question when I described to him my daily work*].

Abstract

During 1976 and 1998, my professional activity consisted of teaching and learning, including the pedagogical guide of young students already in high school or those who were in the transition period towards that stage of education. I undertook this task in an independent institution, within the context of a complex and ever-changing historical and political period of Argentina. This reflective syn-

thesis in the form of a biographical narration is based on theory, practice and life experience. It is the foundation of my present teaching activity at the classroom, at management posts, and investigation areas.

Keywords

Pedagogical guidance; Autonomy; Times; Teachings; Learning; Ties/links; Life experiences; Context.

El recorte de la experiencia y objetivos de un relato biográfico

Entre los años 1975 y 1998 mi tarea profesional se centró en la docencia “paraescolar” de nivel medio casi exclusivamente. Para el análisis elegí la narración autobiográfica dado que representa un período de mi vida en el cual no sólo pude realizar un despliegue profesional muy importante en mi trayectoria como docente y en la concreción de un trabajo efectivamente interdisciplinario, sino que también se haya muy ligado a experiencias personales, vivenciales, particulares que me han enriquecido notablemente como docente y como persona en un momento singular de la historia de nuestro país.

Me propongo no sólo describir y analizar sino resignificar la experiencia didáctico-pedagógica desde categorías que aportan distintos campos del conocimiento de las ciencias humanas para intentar mostrar que andando esta articulación tan cara a nuestra actividad cotidiana en la docencia, podemos transformar y transformarnos.

Mi experiencia como docente se inicia a los 14 años, antes de recibirme como maestra normal nacional y continúa aún hoy como

profesora y coordinadora de carreras de formación docente, habiendo pasado por las aulas de todos niveles de enseñanza en nuestro país y con funciones de gestión en algunos casos.

Descripción de la experiencia

Desde el año 1975 comencé a desarrollar una intensa actividad compartida en lo que en ese momento dimos a llamar “acompañamiento pedagógico” de alumnos que estaban por finalizar la primaria o debían realizar el ingreso al secundario; los alumnos de nivel medio de todos los años y modalidades y aquellos que realizaban el pasaje del nivel medio al universitario. Esta actividad la desarrollé en continuidad hasta el año 1998.

Organizamos una institución privada² autogestiva sita en el barrio Belgrano en la que trabajábamos con alumnos que tenían entre 12 y 20 años. En su mayoría eran varones que presentaban diversas dificultades de aprendizaje y diversas problemáticas singulares, algunas de las cuales estaban claramente entramadas con los momentos históricos que iba viviendo el país ya que, en el momento en que inicio la experiencia en 1975 y hasta 1976, concluía el gobierno de Isabel Perón y la sociedad estaba asolada por las tres A (Alianza Anticomunista Argentina); entre marzo de 1976 y octubre de 1983 se había instalado una dictadura militar y la población sufría terrorismo de Estado; desde octubre de 1983 hasta 1998 se sucedieron gobiernos democráticos.

Durante todo ese tiempo y, según la accesibilidad y la posibilidad de intercambio, mantuve en todos los casos trabajados un vínculo directo con las escuelas a las que concurrían los alumnos con las familias; como así también con aquellos profesionales de la salud que los trataban. Concurría a escuelas u otras instituciones formales para realizar intercambios con rectores, coordinadores, psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras, profesores, con el objetivo de realizar un acompañamiento pedagógico que integrara desde una mirada holística las actividades,

vínculos y problemáticas que caracterizaba el perfil del adolescente con el cual estaba trabajando.

El contexto institucional que se fue construyendo a medida que pasaban los años estaba organizado en espacios donde se podía trabajar en pequeños grupos o individualmente en un trabajo personalizado y espacios de estudio donde los alumnos trabajaban solos, con acompañamientos según la solicitud que realizaban y según tiempos que íbamos pautando de acuerdo con las necesidades que se presentaban. En esos mismos lugares se organizaban entrevistas familiares y profesionales, como así también se festejaban el día del estudiante y las finalizaciones de año.

Los rasgos propios del funcionamiento de la institución referían a una propuesta que era en un principio llevada a cabo por dos personas y luego, en función de la demanda, se fueron integrando otros docentes o no docentes especializados en determinadas disciplinas (física, inglés, plástica, química, dibujo técnico) con los que realizábamos una capacitación y un seguimiento de la tarea en función de los criterios que caracterizaban el “acompañamiento pedagógico” personalizado.

Al pasar los años también se incorporaron a la experiencia ex alumnos interesados en la propuesta que solicitaban la capacitación en la tarea desde un trabajo personal de seguimiento por nuestra parte³.

En un comienzo me dedicaba a cubrir todos los niveles del secundario: lengua, literatura, ciencias biológicas y geografía, y las áreas de lengua y geografía en el ingreso al secundario. Andando el proyecto incorporé: historia, formación moral y cívica, formación ética y ciudadana.

Progresivamente me fui especializando en los aspectos técnico-metodológicos en relación con los contenidos de las asignaturas que abordaba y a la organización global de la tarea intelectual con los alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, trabajando desde herramientas que posibilitaran hacer diagnósticos que permitieran plantear una propuesta didáctico-pedagógica con metas a corto, mediano y

metas a corto, mediano y largo plazo según el perfil del alumno o del grupo y la demanda solicitada por la familia y por la escuela a la cual concurrían.

La metodología fue siempre un tema de interés desde mi formación de grado (y pos grado), en permanente relación con el campo de la enseñanza, la antropología, la lingüística y la semiótica. Inicialmente me fui formando en epistemología y metodología de las ciencias sociales con mi pareja pedagógica⁴. Lo que íbamos aprehendiendo lo reflexionábamos y articulábamos con las distintas áreas del saber que abordábamos en la tarea cotidiana, de tal manera que nos permitiera construir propuestas de técnicas de estudio que fueran superadoras de aquellas que nuestros alumnos internalizaban como habituales y que no les permitían trascender los escollos que surgían en sus procesos de aprendizaje; como así también armar proyectos de investigación complementando diversas asignaturas. De este modo fue surgiendo la necesidad no sólo de reflexionar y sondear estrategias en relación con la didáctica de la metodología de la investigación, sino también la de buscar estrategias para su transposición didáctica⁵.

Entre 1975 y 1983 mi capacitación fue en su mayor parte autodidacta y a través del trabajo crítico-reflexivo cotidiano con mi pareja pedagógica y con otros profesionales de la educación, de la salud mental, abogados, artistas y de otras áreas conformamos un grupo de permanente intercambio académico y vivencial.

Realizábamos encuentros para tratar temáticas específicas relacionadas con: la metodología de la investigación en ciencias sociales, técnicas de estudio, psicodrama pedagógico, antropología cultural, artes plásticas, técnicas corporales.

A partir de 1983 hasta 1998 mi capacitación se amplió (posgrado, cursos, participaciones), mi actividad en el instituto se fue complementando con otros menesteres institucionales: docencia y gestión (en algún caso) en universidad, profesorado, capacitación

docente, formación de recursos humanos en el área de investigación educativa.

Mi formación y capacitación me permitieron profundizar un quehacer con una mirada comprensiva y amplia de la situación pedagógica y vivencial de los alumnos con los que repensaba técnicas y estrategias.

El trabajo de acompañamiento que iba realizando con ellos lo organizaba en función de los objetivos que consideraba adecuados según el perfil del alumno, desde la propuesta de “aprender a estudiar” y a tener autonomía en el estudio, ya sea para rendir exámenes como para realizar un seguimiento durante el año escolar o un aprestamiento para su ingreso al secundario, trabajando aspectos actitudinales, conductuales, comunicacionales e informativos con los alumnos y con sus familias.

Llevaba de cada alumno una ficha pedagógica en donde registraba el diagnóstico de aprendizaje inicial en base al cual se planteaban los objetivos de la propuesta, el seguimiento de las notas escolares y el rendimiento en la escuela y el gabinete; el registro de los encuentros periódicos con los padres, otros profesionales y demás detalles de interés siempre relacionados con el producto y el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación y sus efectos en la autonomía actitudinal y conductual.

Trabajaba con técnicas para la lectura comprensiva, para la producción escrita y la oralidad en el marco de un cronograma de trabajo que se realizaba en conjunto, una planificación diaria de la clase que se organizaba en tiempo en una hora reloj de encuentro personalizado (EP) y una hora reloj de estudio dirigido (ED). Esta modalidad temporal podía modificarse según el perfil de los alumnos y las indicaciones de los profesionales que trabajaban con ellos.

En la hora de EP trabajábamos conjuntamente (el alumno o el grupo y yo) la temática puntual de la asignatura abordada, haciendo hincapié en organización, incorporación de técnicas de trabajo para la comprensión de consignas y de textos y la construcción del conocimiento que siempre se articulaba con

“Cuando maestrás, ¿alumnás?”

otras asignaturas o cuestiones de la vida cotidiana.

Además de aspectos didáctico-pedagógicos que voy especificando a lo largo del relato, esta propuesta que se fue perfeccionando con el tiempo se centraba en el criterio que adoptaba en relación con el hecho de que el aprendizaje se dinamiza y efectiviza cuando se adquiere autonomía en el conocimiento no sólo de contenidos curriculares sino en el conocimiento operativo y procedimental de acuerdo con la naturaleza de los objetos de estudio.

Trabajaba el “enfrentamiento” con la situación de examen (parcial o final) con técnicas de evaluación formales, tradicionales (de acuerdo con las modalidades de los profesores de las materias que cursaban en las escuelas) y a través de juegos didácticos o dramatizaciones según lo permitieran los casos.

En algunas instancias los mismos alumnos se evaluaban pasando al rol de enseñantes, bajo mi coordinación y seguimiento o en actividades grupales de socialización del conocimiento o de tarea evaluativa antes de un examen.

En casi todos los casos la tarea fue de “pareja pedagógica” con la persona que cubría otras asignaturas requeridas y con quien coordinaba las tareas que llevaban adelante la propuesta. Las características de personalidad de cada una y el trabajo reflexivo permanente sobre la dinámica comunicacional hacía que los roles pedagógicos y los liderazgos asumidos por una u otra rotaran y se dinamizaran, muchas veces de acuerdo con la empatía de cada una con los alumnos y otras veces de acuerdo con las necesidades, las posibilidades, las limitaciones de cada una de nosotras y las dificultades y/o intereses que manifestaban los alumnos, ya sea en relación con situaciones de aprendizaje a situaciones disciplinares, conductuales o vivenciales que excedían el marco de situación específico⁶.

Los alumnos que asistían a la institución planteaban diversas problemáticas de aprendizaje relacionadas con dificultades organizacio-

nales en relación directa con su biografía pedagógica y la etapa vital. A las problemáticas emocionales⁷ se le sumaban –según los casos– problemáticas orgánicas, fisiológicas, anatómicas que requerían la implementación de estrategias variadas y especificidades didáctico-pedagógicas que iba construyendo en una actividad interdisciplinaria. Realizaba –junto con mi compañera pedagógica, profesionales de distintos campos disciplinares y artistas– encuentros de intercambio, reflexión, evaluación y profundización teórica de diversas temáticas y análisis de casos puntuales que me permitían diagnosticar y concretar el seguimiento, realizando las modificaciones necesarias según los objetivos fijados y los cambios que se iban produciendo en el alumno y/o el grupo, como así también en el contexto familiar y social en muchos casos.

La relación con los púberes y adolescentes no sólo pasaban por lo didáctico-pedagógico, en más de una oportunidad los que integrábamos la institución (secretaria, nosotras como coordinadoras y docentes, básicamente) actuamos de contención de distintas situaciones personales de los púberes, adolescentes y aún familiares.

Tanto con respecto de los alumnos como de los padres o entre los docentes del instituto, si era necesario consultábamos profesionales para que pudieran guiar el análisis del conflicto que surgía o proponer líneas de acción si, por estar sumamente involucradas o inmersas en el mismo, las dos coordinadoras de las tareas no podíamos resolver la situación que se planteaba.

Mis ideales como docente estaban arraigados en una propuesta de transferir conocimiento no sólo para cumplir los requerimientos curriculares, sino para propiciar herramientas para que los alumnos adquirieran autonomía en el conocimiento y en la acción desde una postura reflexiva y crítica de la realidad, y en vías de posibles transformaciones.

Por cuestiones muy ligadas a la situación histórica que vivía el país, la propuesta didáctico-pedagógica-vivencial surgió como un proyecto laboral privado y fue siempre un

fuerte deseo –acompañado de un permanente trabajo de reflexión– poder transferir⁸ la experiencia de trabajo personalizado que se iba acumulando durante esos años a una experiencia de alcance masivo.

Entre 1984-1998 la dinámica laboral se fue modificando al cumplimentar las actividades del instituto con otras tareas en distintas instituciones ya mencionadas en un contexto sociohistórico que proponía transformaciones.

En los primeros años de este período fue necesario ir adecuándome al nuevo discurso referido a los requerimientos y necesidades de los alumnos, familias e instituciones, que se fue construyendo con la democracia.

De a poco el perfil del alumnado y las familias que requerían nuestros servicios se fue modificando: ya eran menos las solicitudes de “enseñar a pensar” críticamente además de cumplir con los requisitos de aprobación de las materias. Se instaló un discurso más exitista y competitivo.

Mi función como docente no dejó nunca de ser un “acompañamiento pedagógico” con lo que ello implica, aún en los momentos en que mi compromiso humano fue altamente significativo. Porque en la concepción de la propuesta no había espacio para que existiera sólo un trabajo técnico-educativo. Comprometí mi cuerpo, mis sentimientos, mis vivencias aún objetivándome en la tarea cotidiana en el desafío de socializar y transferir herramientas para un pensamiento libre, creativo y solidario.

Análisis de la experiencia

Para el análisis de la experiencia pedagógica descrita utilizaré como ejes:

- Los aspectos institucionales en el contexto histórico de la concreción de la misma; los concernientes a la dinámica vincular en la instancia de trabajo;
- los referentes al planteo didáctico-pedagógicos de la propuesta;
- los relativos al sujeto de aprendizaje y su entorno.

Los articularé con aspectos teóricos a los efectos de una profundización que intente plantear la intensidad reflexiva y analítica con la que desarrollé permanentemente mi trabajo durante todos los años en los que sostuve la experiencia como “[...] una conexión entre el hacer y el pensar [en tanto,...] no es exclusivamente empírica: las cosas que nos pasan siempre las pensamos desde una red de conceptos (una red de experiencias previas) que dan significado a experiencias nuevas. En toda experiencia hay elementos conceptuales que la organizan”⁹.

La característica singular de la institución a la cual he hecho referencia plantea una cultura institucional no formal, atípica en esos momentos en el contexto sociohistórico descrito.

La propuesta autogestiva tuvo un fuerte contenido ideológico “[...] que implicó la existencia de imaginarios referidos a lo posible”¹⁰ en un momento en el cual tenía muy claro que “...la utopía de la enseñanza individualizada define al niño sólo por lo que es y no por el lugar que ocupa”¹¹. Pero sabía y deseaba su provisoriedad, por lo tanto intentaba trascender la cotidianidad en la reflexión del lugar que para esos tiempos ocupaba el púber y el adolescente en la sociedad y las transformaciones que se fueron gestando.

La interacción permanente con los alumnos, sus familias e instituciones promovió una dinámica institucional que en los primeros años durante la dictadura militar fue no sólo un espacio en el cual se accedía a resolver problemáticas de aprendizaje, sino un espacio afectivo, de contención e intercambio no sólo para los más jóvenes sino también para sus familias, como así también para todas las personas que fuimos conformando el equipo de trabajo, el cual se fue ampliando y modificando a lo largo de los años con una misma coordinación durante todo su trayecto.

Con los recaudos, los cuidados que ameritaban las circunstancias políticas por la que atravesábamos en nuestro país y gran parte de América Latina, nunca obviamos la realidad circundante como un elemento de análisis de lo cotidiano, ya sea desde los lugares

“Cuando maestrás, ¿alumnás?”

específicos disciplinares como así también en los espacios de debate, discusión e intercambios que fueron surgiendo, algunos espontáneamente, otros promovidos con los alumnos, con los padres, con los docentes y profesionales; en tanto “el sentido de la complejidad de la situación cotidiana [...] sólo puede ser percibido a partir de su historización (única forma además de imaginar prospectivamente un cambio)”¹².

La llegada de la democracia nos fue colocando institucionalmente entre otras cosas en una instancia de conmoción, resignificación, reformulación de los desafíos, en tanto las demandas y necesidades pasaron a ser otras.

Avanzando los gobiernos democráticos “pareciera que el sistema educativo se ha pasado de la negación a la celebración de la diversidad”¹³, entonces se hacía público lo que veníamos sosteniendo en muchos aspectos de nuestra propuesta, aún desde un “como sí” ineficiente que se ponía en juego en las instituciones educativas.

Elementos clave de la propuesta institucional estuvieron centrados en el análisis de aspectos públicos y privados relacionados con lo permitido y lo prohibido, que necesariamente teníamos que ir realizando muchas veces con los padres; cuando se podía, con las instituciones y profesionales; otras, con los alumnos de acuerdo con su perfil, interés y edad. También desde esta perspectiva fue imprescindible una escucha cauta, un juicio meditado, una mirada que, no por flexible, no era rigurosa en relación con convicciones que mantuvimos indeclinablemente.

No puedo dejar de recordar y mencionar que en los primeros años de democracia, cuando se hizo público el genocidio que habíamos vivido, circulaba en algunas escuelas un cuento en el que aparecía la palabra “desapercibido” e invariablemente casi todos los alumnos, cuando la leían en voz alta decían “desaparecido”, indefectiblemente debía comprender y analizar que “casi todo concepto tiene antecedentes, tiene una historia conceptual [...] ‘que es’ un rasgo de producción-reproducción del saber de los conjuntos sociales”¹⁴.

Cuando noté esto resultó muy impactante para mí, no sólo por el componente vivencial emocional, sino porque en esos momentos se me iba planteando desde la práctica una necesidad imperiosa de recuperación de palabras para ser re-apropiadas y re-significadas desde otro contexto; por ejemplo, la palabra *proceso*. Debía adoptar una constante “vigilancia epistemológica” para [...] asumir que dado el proceso de aplicación de los conceptos, estos pueden, aún conservando el mismo nombre, ser usados ahora con significados no sólo diferentes, sino inclusive contradictorios¹⁵.

Ya para el recorte temporal del último tramo de esta memoria –década del 90– el discurso institucional escolar estaba fuertemente ligado a la reforma educativa que desde Estados Unidos siguieron organizando para América Latina. Entonces, “se reconceptualiza la noción de ciudadano mediante una revalorización de la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compete para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor”¹⁶.

La propuesta didáctico-pedagógica en todas las áreas disciplinares y en relación con los conocimientos que requerían las instituciones escolares a las que concurrían los alumnos, planteaba la recuperación de sus saberes previos, su cotidianeidad y sus intereses que acompañaban las operaciones de conocer, analizar, significar la realidad de acuerdo con los tiempos que caracterizaba al sujeto de aprendizaje y, en relación con la edad que tenía desde un “aprendizaje significativo” en el “que el material de enseñanza posea significatividad lógica y psicológica”¹⁷.

Muchas veces, cuando los alumnos traían los contenidos curriculares dogmáticos perimidos desde la escuela me esforzaba en construir con ellos situaciones complementarias que propiciaran una nueva mirada sobre el tema o que permitieran abrir interrogantes y así colocarlos en el lugar de la problematización del conocimiento, en un lugar “...que no es un lugar de ausencia de

no es un lugar de ausencia de cultura, de vacío de contenidos”¹⁸.

Varios son los puntos de partida de la propuesta en tanto que “...una visión compleja de la diversidad en los contenidos educativos debe propiciar en los alumnos competencias de comparación y análisis a partir del cuestionamiento de la universalidad de la cultura occidental y la reflexión sobre las condiciones desiguales de la diversidad. Debe procurar distanciarse de las posiciones naturalizadoras, haciendo énfasis en el carácter flexible y relacional de las identidades socioculturales”¹⁹ y así proporcionar elementos para que tanto docente como alumno pueda autorreferenciarse en su propia identidad cultural.

Una vez realizado el perfil diagnóstico y teniendo bien claras las necesidades institucionales y/o los objetivos de la planificación acordada, implementé diversas técnicas de trabajo que tenían como ejes centrales el aprendizaje significativo y autónomo, teniendo en cuenta que los “tres lugares o subsistemas (que) definen el sistema didáctico en sentido estricto: el maestro, el alumno y el saber (el saber como conocimiento a enseñar)” estaban complejizados en casi todos los casos trabajados por una interrelación que, por un lado, mediaba la relación ternaria escolar a la vez que la reproducía en la instancia de la propuesta de acompañamiento pedagógico tratando “de hacer visibles las distinciones y las interrelaciones entre estos tres subsistemas evocados precedentemente, e igualmente las relaciones con el sistema didáctico general y el sistema de enseñanza (escolar)”²⁰ que intentaba complementar con respuestas que permitieran dinamizar y/o efectivizar el aprendizaje desde “el lenguaje de la educación (que) es el lenguaje de la creación de cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente”²¹.

De acuerdo con la organización de la tarea específica se manifestaba un “currículum oculto” que se expresaba a través de “...procesos, formas de trabajar y condiciones particulares”²² que transversalizaba la

propuesta a través de la implementación didáctica, sobre todo en los casos en que trabajaba con las demandas curriculares escolares específicas de las distintas asignaturas.

Uno de los objetivos principales de la propuesta era realizar “...la transposición didáctica (que) se define como un proceso del pasaje de un contenido de saber hacia una concepción didáctica (teniendo en cuenta) que el pasaje no se realiza restituyendo exactamente el objeto de saber, sino transformándolo, variándolo”²³, de los contenidos solicitados o propuestos de tal manera que las técnicas de trabajo se convirtieran –en los tiempos en los que cada sujeto podía implementar su apropiación– en instrumentos aplicables con autonomía y decisión personal a las distintas situaciones de aprendizaje, en las distintas áreas disciplinares, más allá de las especificidades de cada una.

Consideré algunas categorías como el espacio y el tiempo, no sólo con respecto de los contenidos disciplinares de las ciencias sociales (historia y geografía) sino también como uno de los ejes clave de la propuesta de aprendizaje dado que “el espacio y el tiempo deben ser comprendidos como fronteras de análisis social, como marcos de referencia dentro de los cuales tiene lugar la vida social...” y que “en la interacción que tiene lugar cara a cara, el otro está presente en el espacio y el tiempo. La interacción tiene un escenario específico y dura a lo largo de un tiempo definido, los actores comúnmente utilizan los aspectos temporales y espaciales de la interacción como medios para organizar el intercambio”²⁴.

Sobre los aspectos actitudinales en torno de la adquisición de nuevas herramientas, fui comprobando y reflexionando acerca de que “la educación no sólo se constituye en el más fiel reflejo de las formas con que se transmiten los conocimientos que corresponden al estado de una cultura y en el más fabuloso *condicionante* de las creencias y el saber. También es el ámbito en que se entablan fabulosas *batallas*, que van desde la *resistencia* a *abandonar* determinadas ideas fundamentales hasta la *incorporación* de nuevos

conceptos, la modificación de nociones importantes y la internalización de una enorme cantidad de información”²⁵.

Confirmé ampliamente en la praxis lo que después se teorizaría respecto de que “considerar los procedimientos y actitudes valor y normas como los contenidos a un mismo nivel de los hechos supone un llamado de atención al hecho de que puedan y deban ser objeto de enseñanza aprendizaje”²⁶.

Desde el intercambio con grupos que aportaban su perfil, sus intereses, fui dinamizando y variando las técnicas que implementaba, en tanto “una conducción creadora selecciona las técnicas apropiadas, combina técnicas, inventa otras totalmente nuevas para ajustarlas a situaciones a medida que se necesitan”²⁷.

En todos los casos (sea la tarea uno a uno como grupal, el reto fue “...hacer frente de un modo activo nuevas formas de enseñar” que posibilitaron y provocaron “un modo distinto de aprender”, con un resultado que en la mayoría de los casos no sólo “fue relevante y significativo” para los aprendientes sino también para mí como enseñante. No desde “mágico lema de *aprender a aprender*”²⁸ sino desde una praxis que me fue –nos fue– involucrando en una transformación inevitablemente creativa desde una “práctica pedagógica” singular que articula “las relaciones entre docentes, alumnos y el conocimiento en torno de enseñar y aprender en el marco de la clase –lo que Chevalard denomina el ‘triángulo didáctico’–, pero simultáneamente designa aquellas prácticas que rodean de manera directa esta relación: las prácticas curriculares como expresión de conocimientos [...] la capacitación como propuesta pedagógica [...] las acciones específicas de la enseñanza”²⁹.

El sujeto de aprendizaje con el cual he trabajado durante todos esos años estaba caracterizado por un grupo de jóvenes que me permitieron ir reflexionando y aprendiendo acerca del estatismo descriptivo de los mitos acerca “de su homeogeneidad, su generalizado conflicto con los mayores y su acentuada participación social o, a la inversa, su acentuada apatía”³⁰ que me alejaba de una

tuada apatía”³⁰ que me alejaba de una hermenéutica que aspire a la comprensión de un sujeto que plantea cambios constantes, alejamientos y acercamientos, cierres y aperturas.

Para comprender las necesidades educativas especiales y actuar en consecuencia en la búsqueda de dinámicas de aprendizaje relacionadas con una diversidad de problemáticas y perfiles que cotidianamente me desafiaban tuve que reflexionar sobre las instancias en la cual era (éramos) sujetos: “...el ordenamiento jurídico en general y las leyes en particular, [...] las condiciones sociales [...] la historia personal y su presente de vida [...] el peso y la significación del pasado en la actualidad”³¹. Pensar “al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos”³² incluyó un conjunto de actores en los cuales me impliqué en una experiencia dinámica y constructiva.

La heterogeneidad de la casuística durante esos años me permitió trabajar con sujetos que pasaban por:

- Situaciones emocionales a partir de instancias familiares o personales traumáticas.
- Problemáticas psicológicas y/o psiquiátricas que requerían un adecuado seguimiento profesional y familiar, en algunos casos cotidianamente y aún con acompañantes terapéuticos que asistían a nuestros encuentros y trabajábamos en conjunto.
- Síndromes específicos, complejos que comprometían la salud física y mental y que pronosticaban un período vital limitado.
- Problemáticas referidas a transplante de órganos y su inserción posterior al entorno educativo.
- Problemas conductuales relacionados con adicciones, bulimia y anorexia.
- Necesidades de organización del trabajo intelectual.

La mayoría de estas situaciones convocaban al fracaso escolar, muchas de ellas en forma recurrente, entonces “...nos preguntamos qué visualizamos nosotras detrás del fracaso escolar. La propia demanda de acom-

acompañamiento para superarlo nos da la primera respuesta. Fracasar es no rendir, es no ajustarse a una demanda del sistema que se traduce en parámetros cuantitativos, es ponderar la calificación como indicador de éxito o fracaso. Pero la cuestión central parece ir más allá: ¿qué problemática encierra todo fracaso y el fracaso escolar en particular? ¿cómo afecta a los actores involucrados? ¿son eficaces los procesos de escolarización? ¿podemos los maestros, psicólogos, pedagogos ‘predecir’ con miradas unilaterales, no interdisciplinaria, cuando el fenómeno con el que trabajamos es tan complejo?”³³.

Para intentar evitar el fracaso no sólo “me metí” con la historia escolar de cada alumno, sino que reflexioné permanentemente sobre el contexto en el cual él estaba inmerso, incluí al docente, me incluí, impelida a trabajar desde las diferencias. A partir de este “me-terme” con el otro no sólo abordé proyectos personales y familiares sino que pude interpretar la “historia de la escolarización” no sólo desde la instancia individual de cada sujeto sino que me permitía analizar un proyecto escolar incompleto, con grandes falencias.

“...Ante la evidencia del fracaso escolar está también la evidencia de algún desencuentro con la ‘lógica del otro’, entre ‘lo esperado por el sistema’ y lo ‘otorgado’ por el alumno, entre ‘el propio discurso’ y ‘los diferentes discursos’. Se entrelazan los saberes y el conocer en un escenario donde el principal actor, el niño, el adolescente, el que aprende, es tensado, polarizado, interpelado”³⁴.

Fue a partir de ir observando y reflexionando sobre la práctica que me planteé que la “empatía” con mis alumnos, como “participación afectiva y [...] emotiva” nos permitía alcanzar “una más profunda comprensión de ciertos fenómenos o procesos extrasubjetivos”³⁵ que me llevó algunas veces a profundizar qué “estructuras psíquicas y estructuras sociales se encuentran en una relación recíproca que no es de ninguna manera causal-lineal sino dialéctico complementaria [...] desde el punto de vista de la *psicogénesis*, la estructura

social muestra aspectos de una superestructura con relación a una estructura psíquica (según Freud); desde el punto de vista de la sociogénesis las estructuras psíquicas presentan, por el contrario, características de una superestructura en relación con las relaciones socioeconómicas infraestructurales (según Marx)”³⁶. Desde este lugar y en intercambio con colegas psicoanalistas es que consideré como importante para la transposición didáctica el concepto de *transferencia* en tanto pone en juego “mecanismos psíquicos [...] que reflejan [...] experiencias individuales (especialmente las experiencias de las relaciones vividas en la infancia, en el seno de la constelación familiar) e insisten en forma más o menos simbólica en reproducirse”³⁷ y manifestarse en situaciones que exceden el marco de lo psicoanalítico y que se ponían en juego en las situaciones de aprendizaje vividas.

La vivencia odio-amor en el intercambio vincular enseñante-aprendiente modificaba las posibilidades de transferir conocimiento y promovía la búsqueda de estrategias para dinamizar el aprendizaje a partir de una cuidadosa observación de datos que provinieran tanto de la teoría como de la experiencia, en tanto que “todo dato está cargado de teoría, todo concepto teórico está cargado de experiencia y [...] todo dato está cargado de praxis y por estarlo debe ser un eslabón entre los hechos y los conceptos”, de allí que “la única forma de escapar al dilema del huevo y la gallina es pasar a la génesis, y en el ‘antes’ de la génesis no está ni la teoría ni la experiencia sino la *acción o praxis*”³⁸.

En esa praxis nos íbamos transformando, pensando “la identidad y la relación [...] al simbolizar los constituyentes de la identidad compartida (de tal grupo o de tal individuo con respecto de los otros) y de la identidad singular (del individuo y del grupo de individuos en tanto no son semejantes a ningún otro)”. Y desde allí pensar el espacio como “recorrido cultural esencialmente, puesto que, pasando por los signos más visibles, más establecidos y más reconocidos del orden social, delinea simultáneamente el lugar [...] un ‘lugar antropológico’ [...] una cons-

“Cuando maestrás, ¿alumnás?”

trucción concreta y simbólica del espacio”³⁹ en el que se ponían en juego no sólo los vínculos desde los objetivos específicos de la tarea, sino también los cuerpos en la apropiación de ese espacio que se iba construyendo entre “mimos y ritmos (que) fundan una *antropología del gesto*”⁴⁰ que iba teniendo en cuenta a través de los años que “sólo se conoce la historia cuando se busca en una memoria recobrada el sentimiento del pasado que desemboca en un porvenir abierto”⁴¹.

Y el gesto se acompañaba con la palabra, la mirada y la escucha. En este *esquema de comunicación* en el que interveníamos activamente se ponían en juego a través de los mensajes diversos referentes específicos que eran codificados y decodificados de acuerdo con las competencias lingüísticas, paralingüísticas ideológicas, culturales, determinaciones psi, que se expresaban en los modelos de producción e interpretación del discurso a través de diversos canales⁴².

Cuando se inició la democracia y se planteó que “algunas de las principales notas del cambio quizás sean [...] proporcionar herramientas y claves para obtener una buena información; desarrollar lenguajes y técnicas de comunicación; equipar y entrenar con el más estricto rigor; desarrollar formas de pensamiento probabilista; estimular la invención y producción de novedad”⁴³, me di cuenta que en todos esos años había superado desde la propuesta estos enunciados y que debía repensar mi práctica educativa partiendo de la base de que “la *transición* también es una *cultura*”⁴⁴.

En el marco contextual histórico que menciono constantemente fue imperioso interrogar al presente en relación a la *institución* de referencia en tanto “dialéctica de lo instituido/instituyente [...] no sólo la cosa establecida, las normas vigentes sino la actividad de los actores sociales, por la cual se funda se crea, se rompe un orden antiguo, para crear uno nuevo”⁴⁵. Y entre pregunta y pregunta aparecían “retazos” de diversos autores, poetas, colegas que reafirmaban

“Animo nos daremos a cada paso,
ánimo compartiendo la sed y el vaso.

[...]

Porque la vida es poca, la muerte mucha

Porque no hay guerra pero sigue la lucha”⁴⁶ en tanto “las personas que desaparecieron tienen hijos y el problema de sus hijos va a ser transmitido en la próxima generación y en la otra. Es toda una situación conflictiva para muchas generaciones [...]. Eso es lo que tiene que interesar a ustedes que son psicólogos”⁴⁷ y también a todos los educadores, digo yo... y sobre todo a los formadores de formadores.

En todos esos años intenté recuperar “...poéticas y procesos de producción simbólica” que eran repelidos en el primer momento del período analizado por las escuelas y que luego fueron “raramente recuperadas”⁴⁸.

A veces surgían propuestas desde los alumnos más grandes para compartir espacios musicales, por ejemplo, y eran articuladas para trabajar con aquellos que tenían más dificultades de integración, los que se manifestaban muchas veces a través de una búsqueda agresiva de intercambio, aquellos que padecían ausencias e incertidumbres propias de las complejidades del entramado familiar y social ya descrito, además de los “padeceres” propios del momento vital que estaban pasando.

Esta autonomía que manifestaba el sujeto se relacionaba con una “independencia (que) no siempre se expresa en independencia simbólica”⁴⁹ y que en esos tiempos estaba muy “sujetada” desde lo jurídico y lo social. Con suerte, las subculturas adolescentes podían expresarse con cautela y sin mucha exposición pública en expresiones contraculturales, como lo fue parte del rock en ese momento.

En situaciones particulares he trabajado con mi pareja pedagógica y demás integrantes del equipo en búsquedas de instancias que permitieran aportar a la situación singular, sólo y desde el marco específico de una relación de enseñanza-aprendizaje con un compromiso claro y distinto del lugar que yo cumplía en la relación, sin perder obviamente “la mirada de lo humano” analizando cuál era el espacio de autoridad que ocupaba y teniendo que dinamizar el concepto de “autoridad” dado que en los primeros momentos del recorte temporal de esta memoria era

muy fuerte la concepción de que “...la autoridad opera en contra de la creatividad...”, pero nunca perdí de vista que “un legítimo aprendizaje favorece el pensamiento crítico (y) para ello es precisamente necesario poner en juego lo creativo”⁵⁰.

En algunas oportunidades tuve que afrontar diversas actitudes de los alumnos que me confrontaban con la autoridad que sostenían los docentes al impartir información dogmática desde “la degradación del oficio, privado de sus capacidades intelectuales y de sus posibilidades de ser realizado como producto de decisiones meditadas y discutidas colectivamente, reglamentado en la enumeración de sus diferentes tareas y logros a que debe dar lugar...” que se escudaba en el autoritarismo reinante en un ejercicio de poder arbitrario y en ocasiones provocando consecuencias serias para la continuidad escolar de los alumnos, por ejemplo⁵¹.

En todo momento consideré la práctica docente que llevaba a cabo desde “la noción de ‘práctica docente’, en un doble sentido [...] como ‘práctica de la enseñanza’ [...] práctica de enseñar”⁵² desde un lugar de adulta que iba analizando “que en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la *división* (en el sentido de *repartición*) de los poderes”. Y que “las clasificaciones por edad, sexo o por clase... vienen a ser siempre una forma de poner límites, de producir un *orden* en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar”⁵³ en una construcción social compleja que entrama la edad social y edad biológica teniendo presente que “cada período histórico tiene sus propios supuestos y prejuicios, y el proceso de comunicación es la interrelación de las nociones del período (o de la cultura) al que uno pertenece con las de otro”, (en este caso) un “otro generacional” con quien me solidarizaba no sólo desde la racionalidad de la transferencia del conocimiento sino desde el deseo y espontaneidad que significaba intensamente la tarea cotidiana de enseñar en el contexto en que vivíamos⁵⁴.

En torno del contexto familiar del sujeto de aprendizaje el discurso fue diverso a pesar de que en el análisis y en la comprensión del mismo como producto de significación social pude ir analizando invariantes estructurales de un tipo familiar en nuestra cultura en un momento determinado de la historia de nuestro país. Hubo una recurrencia de variables que, con distintas modalidades de sentido y de género, fueron marcando significaciones en torno de:

- La dependencia de padres e hijos en la organización del trabajo intelectual en relación con aspectos del discurso en torno de la búsqueda del trabajo autónomo; la coherencia-incoherencia entre lo implícito y explícito de la solicitud inicial estuvo relacionada con el lugar que el conocimiento tenía en el grupo familiar y la claridad en lo que respecta a la situación histórico-político-económica del país.

- El abandono forzoso o por actividades dentro o fuera del país de los hijos que quedaban a cargo de familia extensa, empleada doméstica, tutores (alguna vez nosotras).

- La actitud sobreprotectora y muchas veces encubridora, en especial de madres y abuelas que resistían a ser “desbaratadas” desde la autonomía que iba adquiriendo el alumno una vez que su proceso particular de apropiación de conocimiento se reflejaba en lo actitudinal.

La reiteración de conductas “convocantes” del entorno familiar a partir de la reiteración del fracaso escolar del hijo.

El entorno institución escolar, que fue entorno de esta muestra de jóvenes con la cual trabajé, fue variando a lo largo del recorte temporal de la memoria, en tanto “construcciones terminadas [...] con aquellos actores que como miembro de una institución tiene un potencial de transformación, como también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo ya establecido”⁵⁵ según los cambios, prohibiciones e innovaciones que fueron sucediendo en nuestro país desde 1975 a 1998, incluida la Ley Federal de Educación.

Ubicar mi propuesta en estos cambios del sistema educativo no sólo llevó a la actuali-

zación sobre ellos, sino que actualizó críticamente el planteo que considera que “el aprendizaje social más útil para el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar a sí mismo el proceso de cambio”⁵⁶.

Además, la indagación sistemática en la metodología científica de las ciencias sociales y el enfoque de los distintos paradigmas epistemológicos me fue dando un marco de referencia general que fui acotando en relación con los paradigmas referidos a la investigación educativa, que me permitió sistematizar la información que pudimos registrar durante gran parte de esos años, lo cual no sólo permitió abrir nuevos interrogantes sino que rescató la experiencia privada coyuntural para una instancia pública y masiva.

Los encuentros desde los cuales pude ir compartiendo con el equipo de trabajo que conformamos, como así también aquellos que viví con mis alumnos –en los que compartimos lecturas, trabajos corporales, análisis literario, implementación de técnicas plásticas, danza, escucha y ejecución musical de ritmos y formas diversas– me permitió un abordaje interdisciplinario en el cual la ciencia y el arte anduvieron en muchas ocasiones conjuntamente dando sentido y comunicabilidad a un intercambio creativo que nos identificaba profundamente⁵⁷.

Es decir, fui trabajando, en un ir y venir entre la práctica y la teoría, aspectos macro y micro del acontecer educativo en las áreas específicas de las ciencias sociales, la lingüística, transversalizadas por aspectos antropológicos y psicológicos relacionados con las culturas institucionales y familiares, con los perfiles de los sujetos de aprendizaje en relación con mi propia formación como docente en un momento histórico que fue uno de los hitos que aún hoy debe seguir siendo rescatado desde la memoria colectiva a favor de nuestra identidad cultural.

Y fue muchas veces desde el profundo amor por lo que realizaba y el intenso intercambio con la mirada y la necesidad del otro y

la mía, en que pude sostener las dificultades que debí enfrentar en un cuerpo a cuerpo cotidiano a veces con el miedo, a veces con el silencio; otras con la discreción, con el dolor, con el desafío de rescatar la ternura, la alegría, el conocimiento crítico... siempre con la convicción de “honrar la vida” desde la libertad.

Fue en esos tiempos en que también fui reconfirmando la certeza de que un lugar de transformación ineludible del sistema educativo pasaba por los profesorado, por una formación que no sólo actualizara contenidos y técnicas de abordaje sino que profundizara “efectivamente”, con un compromiso creativo transformador y no reproductor acrítico y alienante, la reflexión sobre los aspectos actitudinales y éticos del quehacer educativo.

No en vano se sostuvo y ¡cómo! el autoritarismo en nuestras aulas, no en vano se callaron las bocas y se sostuvieron sistemas perversos y muchas veces cómplices del genocidio y etnocidio que vivimos. En ese contexto de opresión fui resolviendo situaciones de problemas de aprendizaje, algunas de las cuales no hubieran existido en otros contextos.

Así fue que muchas veces sentí que ser “acompañante pedagógico” era en esos tiempos una reivindicación del desafío de pensar creativa y críticamente en la búsqueda de estrategias didácticas y humanas que nos acercaran para resistir, para compartir, para construir herramientas educativas innovadoras cuando lo que se pretendía, casi en la generalidad de las instituciones, era conservar la prohibición del pensar libremente, la reiteración de contenidos hasta mentirosos, la estigmatización del que intentaba saber otras cosas, de otra forma.

Entonces, algunas veces construí con mis alumnos “una escenografía útil” conjuntamente con una discusión crítica de lo solicitado por los docentes en distintas asignaturas de acuerdo a lo prohibido y lo permitido en esos tiempos. Y anduvimos juntos amando y soñando un país mejor.

Después, cuando llegó la democracia, luego de pasar también la guerra de Malvinas, comencé a resignificar situaciones, a recuperar palabras, a reconocer nuevos sím-

bolos desde las distintas propuestas que me *llagaban*⁵⁸ a través de los alumnos desde las diversas instituciones de educación media. Y practicar otra escucha, y ampliar nuevamente la mirada y reformular acciones y discursos para proyectar sin dejar de recuperar la memoria.

Dedicatoria

Dedico este recordatorio a Kuky Coria, con quien “caminamos por la belleza” y muchas veces por el dolor, intentando otro “poema pedagógico”; a los alumnos que no están; a los padres que no están; y a todos los que felizmente permanecen y con los que pude poner el cuerpo para soñar un país mejor... Y sigo, con quienes aún continúo soñando.

Referencias

1. Pregunta de mi hijo a los tres años cuando le contaba cuál era mi trabajo cotidiano.
2. En un momento se llamó “Gabinete del Tiempo” (*Gabinete*, en su polisemia, se refiere al concepto de “mirador” desde el cual se realizaba una construcción conjunta. El concepto de *tiempo* refería a la diversidad temporal con que las personas se apropian del conocimiento) y luego, “Instituto del Tiempo”. A demás del trabajo de acompañamiento pedagógico para nivel medio, la institución se orientó a la capacitación pedagógica y la investigación educativa y obtuvo registros en SNEP C-84 y el DGEP (red federal) B-191.
3. Es decir, mientras trabajaba con alumnos del secundario, formaba docentes jóvenes en la tarea de acompañamiento pedagógico.
4. Quien además no sólo fue y es colega, sino mi maestra en el concepto más amplio del término.
5. Aquí me excedo del recorte que realicé para esta memoria dado que se relaciona no ya con mi trabajo con alumnos de nivel medio, sino con la tarea de formación de formadores y de capacitación en investigación que realicé con maestros y profesores de distintos niveles de enseñanza.
6. Como mencioné antes, en muchas oportunidades nuestra relación con los alumnos estaba pautada por profesionales de la salud o a veces considerábamos las situaciones familiares específicas para orientarlas.
7. Por el período histórico en que se recorta este pasaje de mi memoria profesional y por las vicisitudes que pasaba la población de nuestro país durante la dictadura militar, muchos casos trabajados estaban directamente vinculados con los avatares que las familias y algunas instituciones educacionales vivieron en esos años y su repercusión en los aspectos emocionales. Por ende, en el aprendizaje de púberes y jóvenes fue más que notoria. A partir de 1983, con el regreso de familias exiliadas, los aspectos emocionales que atravesaron las problemáticas de aprendizaje fueron también otros.
8. Entre los años 1984 y 1986 se trabajó con el banco de datos que habíamos construido durante los años anteriores, sistematizando la información con alumnos de la asignatura Metodología de la Investigación II de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires mientras “enseñábamos a investigar” (trabajo que posteriormente fue publicado en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora [UNLZ]). Asimismo en esos años participé de la formación didáctico-pedagógica de co-ayudantes para la misma cátedra. La primera cátedra masiva en la que pude transferir toda la experiencia acumulada desde 1975 hasta 1986 fue la de Antropología Cultural en la UNLZ entre 1986 y 1989, experiencia inolvidable, si las hay.
9. Caruso, M. [et al.]. *De Sarmiento a los Simpson: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz, 1999, p. 43.
10. Menéndez, E. “Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos? En: *Alteridades: antropología y estudios culturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), año 9, n° 14 (1999), p. 14.
11. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 42.
12. Neufeld, María Rosa. “Acerca de la antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación”. *Cuaderno del ANAP*, n° 17 (1996-1997), p. 150.
13. Novaro, Gabriela. “Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos”. En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. Buenos Aires, 18 (1998-1999), p. 299.
14. Menéndez, E. *Op. cit.*, p. 148.
15. Menéndez, E. *Op. cit.*, p. 159-160.
16. Gentili, P. “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En: Alvarez Uría, Fernando. *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: Endymion, 1998, p. 108-109.
17. del Carmen, Luis. “Secuenciación de los contenidos educativos”. En: *Cuadernos de pedagogía*. Barcelona, n° 188 (ene. 1991).
18. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 12.
19. Novaro, Gabriela. *Op. cit.*
20. Ricco, Graciela. “Noción de transposición didáctica y el problema de la adquisición de conocimientos”. En: *Didáctica: sistema didáctico*, p. 128.

21. Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa, 1986, p. 137.
22. Díaz Barriga, A. *Docente y programa: lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique, 1995, p. 53.
23. Ricco, Graciela. *Op. cit.*, p. 133.
24. Thompson, J. “La Teoría de la estructuración, una valoración de las contribuciones de A. Giddens”. En: *Sociológica*. México: UAM. Departamento de Sociología, año 3, N° 7-8 (1998), p. 195. Citado por Silvia Finocchio (coord.). Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel (Serie FLACSO acción), p. 41.
25. Levinas, Marcelo. *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Buenos Aires: Aique, 1998, p. 32.
26. Coll, César. *Los contenidos de la reforma*. Buenos Aires: Santillana, 1992, p. 16.
27. Aguilar, M. J. *Técnicas de animación grupal*. Buenos Aires: Espacio, 1990, p. 3.
28. Alvarez Méndez, J. M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata, 2002, p. 36.
29. Feldman, D. “¿Qué práctica, qué teoría?: algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente”. En: *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, 20 (oct. 1993), p. 31.
30. Braslavsky, C. *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986, p. 12-14 (Biblioteca política argentina).
31. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 36.
32. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 36.
33. Coria, D.; Massuco, B. “Algunas reflexiones en torno al ‘fracaso escolar’ en el marco de una respuesta posible”. En: II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano: El niño y el lazo social. Buenos Aires: Atuel, 1997.
34. *Ibid.*, p. 74.
35. Ferrater Mora, J. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel, 1992, v. 2., p. 1008.
36. Caruso, I. *La separación de los amantes: una fenomenología de la muerte*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina, 1975, p. 133.
37. Caruso, I. *Op. cit.*, p. 50.
38. Samaja, Juan. *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: EUDEBA, 1993, p. 192.
39. Auge, M. *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa, 1992, p. 57.
40. Auzias, J. M. *La antropología contemporánea*. Buenos Aires: Monte Avila, 1977, p. 222.
41. *Ibid.*, p. 80.
42. Kebrart-Orecchioni, C. *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1997 (tomado de Reformulación del esquema de comunicación), cuadro p. 27.
43. Brest, R. “Hacia una ética del compromiso: mirada de una educación para la democracia”. En: Braslavsky, C.; Riquelme, G. *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984, p. 15.
44. Barba, E. La canoa de papel: tratado de antropología teatral. Buenos Aires: Catálogos, 1994, p. 18.
45. Kordon, D. [et al.]. *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta, 1986, p. 117.
46. Walsh, M. E. Cancionero contra el mal de ojo. Buenos Aires: Sudamericana, 1976, p. 35.
47. Madres de Plaza de Mayo. En: Kordon, D. *Op. cit.*, p. 115.
48. Caruso, M. [et al.]. *Op. cit.*, p. 51.
49. *Ibid.*, p. 50.
50. Levinas, Marcelo. *Op. cit.*, p. 55.
51. Contreras Domingo, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997, p. 22 (Colección Pedagógica. Manuales).
52. Achilli, Elena. *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde, 2000, p. 22-23 (Colección Universitas. Serie Formación docente).
53. Bourdieu, P. “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En su: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990, p. 164.
54. Woods, P. *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 43.
55. Frigerio, G. [et al.]. *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel, 1992, p. 25.
56. Roggers, C. *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós, 1975, p. 131.
57. Varios de los alumnos que pasaron en ese momento por el Instituto son hoy artistas en diversas áreas.
58. Dejo el error léxico (fallido inicial) de mi primera escritura de esta memoria: puse “llagaban” en vez de “llegaban” y lo asocio a la profunda conmoción que me produjo en esos tiempos ir reconociendo los espacios perdidos, los discursos que se alejaban del deseo e iban señalando la marca profunda que dejó el “Proceso de reorganización nacional” en la sociedad argentina y en particular en el sistema educativo, que ya venía con “atrasos y desprolijidades”.

La obra de José María Sert en Argentina

por Pilar Sáez Lacave

Historiadora del arte. París. C.E.: elar@club-internet.fr

Recibido el 25/04/2003. Aprobado el 27/04/2003.

Resumen

José M Sert, gran pintor decorador de la modernidad de entreguerras, ha caído hoy en día en un profundo olvido. Su lenguaje, de raíz barroca, se aleja de la depuración impuesta por las vanguardias y se presenta ante nosotros como un producto aislado de su época. Sin embargo fue uno de los artistas más destacados de su momento. Fue reclamado por la nobleza y la alta burguesía del mundo occidental para decorar sus mansiones y pintó alguno de los edificios más emblemáticos del hombre moderno. En 1917 recibió su primer encargo en Buenos Aires –una salita para el joven Mato Errázuriz– al que siguieron dos más, un conjunto de cinco techos para Celedonio Pereda (1932) –junto con Errázuriz, dos de los pocos ejemplos de obra privada de Sert que quedan actualmente tal y como se concibieron originalmente– y un biombo para Cora Kavanagh (1938). Hoy día el estudio de la obra de Sert plantea muchos problemas: materiales, por su carácter mural y la laboriosa labor de archivos que demanda, e intelectuales, pues no se adapta a los principios formales de la modernidad. El historiador debe resolverlos desde el rigor histórico y el sentido crítico. Solo así podremos ampliar nuestro conocimiento de épocas pasadas.

Palabras clave

Sert i Badía, José María; Pintura decorativa; Pintura mural; Modernismo (arte).

Title

The work of José María Sert in Argentina.

Abstract

José M. Sert, muralist painter of the modernity between wars, has fallen today into a deep oblivion. His language, with baroque roots, is far away from the avant-garde's depuration and it is presented to us as an isolated product of its period. However, he was one of the most outstanding artists of his moment. The aristocracy and the upper bourgeoisie all over the occidental world called him to decorate their mansions and he painted the walls some of the most emblematic buildings of the modern man. In 1917 he received his first commission in Buenos Aires, a small room for the young Mato Errázuriz, which was followed by two others, a group of five ceilings for Celedonio Pereda (1932) –which is along with the Errázuriz's, one of the few examples of Sert's private work that remain at present as they were imagined– and a folding screen for Cora Kavanagh (1938). Nowadays the study of Sert's work creates a lot of problems to us, physical problems because of its mural character and the enormous research in archives that requires, and intellectual problems, since it does not coincide with Modernity formal principles. The historian must resolve them since the historical rigor and the rationality. Only like this we will be able to enlarge our knowledge of past.

Keywords

Sert i Badía, José María; Decorative arts; Mural painting and decoration; Modernism (art).

Una de las particularidades propias del hombre del siglo XX es su voluntad de ser moderno. La llamada modernidad ha conformado todo enunciado, estudio, creación o búsqueda del hombre desde que Baudelaire la nombró allá por la mitad del siglo XIX. Como sus contemporáneos, la mayor aspiración de José María Sert fue la de ser un pintor moderno¹. Nacido en la Barcelona modernista de fines del XIX, llegó a París en 1899 dispuesto a demostrarlo. Su vocación era clara: desde sus comienzos se orientó hacia la gran decoración mural, imitando a los grandes maestros del Renacimiento y del Barroco². Su principal objetivo fue pintar las paredes de las casas y los “templos” del hombre moderno³. Su arte fue acogido favorablemente tanto por la crítica como por los grupos de artistas e intelectuales afincados en la capital francesa, entre los que se introdujo cómodamente. Se hizo en poco tiempo de una clientela selecta y cosmopolita, formada por las autoridades, el clero y el capital, creando para ellos todo tipo de alegorías y de símbolos que lo convierten en una perfecta autorepresentación del poder.

En 1917 Sert recibió el encargo de decorar una salita para el joven Mato Errázuriz Alvear. Los Errázuriz, argentinos instalados en París desde 1906⁴, estaban construyéndose un palacete en la nueva zona norte de la ciudad de Buenos Aires. Pidieron al arquitecto René Sergent los planos para su mansión y encomendaron su interior a prestigiosos decoradores. La elección del arquitecto es muy significativa pues resulta ser un perfecto representante de una arquitectura que sirvió de puente entre el enorme peso que la tradición imponía en materia constructiva y la sorprendente renovación que efectuó la generación posterior a la de Sergent⁵.

Matías Errázuriz era un hombre refinado y culto que gustaba de relacionarse con la élite cultural y que, junto con su mujer, reunió a lo largo de su vida una considerable colección de arte⁶. Así pues, en la capital francesa la familia frecuentó los ambientes más munda-

nos y artísticos del momento, los mismos que frecuentaba Sert.

Al cumplir su mayoría de edad Mato pidió a sus padres como regalo que Sert decorara la salita colindante a su dormitorio⁷. Siguiendo su costumbre Sert jugó con el espectador y le obligó a participar activamente de la obra. Para ello lo engañó con todos los recursos que poseía –los materiales, la luz y el color– y recreó un espacio que sorprendía por su unidad decorativa. Unas vigas doradas de las que cuelgan unos farolillos en el techo, paredes de estuco imitando mármol, puertas dobles –algunas falsas– con empuñaduras de jade, y cuatro pinturas encajadas en la pared cuyo tema estaba inspirado de *La comedia humana* de Balzac. En tres de ellas un pequeño escenario sostiene la acción que aparece cerrada en su parte posterior por un biombo. En el cuarto el juego se lleva al máximo pues todo está creado para confundir. Una chica baila encima de un taburete mientras se mira en un biombo de espejos. El propio soporte de la pintura es un espejo, de tal manera que uno no sabe muy bien cuánto hay de ficción y cuánto de realidad en lo observado. La escena se extiende a la espléndida chimenea de espejos que la sujeta, también diseñada por Sert.

Años más tarde Sert volvió a ser solicitado para decorar la mansión de un rico terrateniente argentino, Celedonio Pereda⁸. En esa ocasión el artista realizó cinco techos de carácter totalmente distinto al que acabamos de presentar, aunque con el mismo juego con respecto del espectador que no puede evitar participar de la obra. Al contrario que los Errázuriz, los Pereda nunca vivieron en París ni tenían un interés particular por el arte. El señor Pereda quiso, una vez construida su casa, que un decorador de renombre realizara los techos de las estancias del piso recibidor y con ese fin se fue con su mujer y su hija a París en busca de la persona ideal. En aquel momento Sert estaba en el cénit de su carrera y una importante exposición de su obra tenía lugar en el Jeu de Paume. Impresionado por

lo que vio, Celedonio entró en contacto con el artista⁹.

Al contrario de lo que ocurre en el trabajo para Errázuriz donde las composiciones mantienen una relación temática, Sert realizó aquí cinco pinturas que poco tienen que ver las unas con las otras en su tema: *Los equilibristas*, *Diana cazadora*, *El aseo de Don Quijote*, *La tela de araña* y *El agujero celeste*. Sin embargo, todas ellas están pensadas para capturar la atención del visitante desde que entra en la habitación. El espacio se abre sobre nosotros dándonos la oportunidad de integrarnos en la escena que está ocurriendo arriba. En algunos casos los personajes nos hacen protagonistas con su mirada, en otros escenifican su papel conscientes de la nuestra o es el cielo quien nos atrapa entre sus nubes. Resulta sorprendente, sobre todo sabiendo que Sert nunca estuvo en Buenos Aires¹⁰, lo bien que se acoplan dichas pinturas al conjunto de las habitaciones. Para apreciar en su justo valor el resultado conseguido, cabe recordar que Sert pintaba sobre tela en su taller de París con la ayuda de maquetas, fotos y pequeñas escenografías que él mismo creaba y apoyándose en las medidas del cuarto que tenía que decorar. Una vez realizadas, las pinturas se “pegaban” en su lugar de destino, bien por sus ayudantes, bien por profesionales. En el caso de la mansión de Pereda, las pinturas se enviaron por barco en 1932 y una empresa porteña se encargó de su colocación.

Existió una tercera obra de Sert en Buenos Aires, hoy en paradero desconocido por formar parte de una colección privada. Se trata en este caso de un biombo con escenas de pesca realizado para la señora Kavanagh, posiblemente en ocasión de su boda en 1938 y encargado por ella misma en uno de sus habituales viajes a Europa. La pieza, de una treintena de hojas y más de dos metros de altura, es excesiva también en su escenografía. Queriendo mostrar el trájín de un puerto, Sert acumuló situaciones imposibles, grupos de personas en ejercicio, pasarelas, barcas, escaleras y peces, únicamente interesado por

el efecto que el conjunto ofrecía, como si de una coreografía se tratara y sin prestarle ninguna atención a la realidad. Las escenas que se desarrollan delante de nosotros forman parte de un pequeño espectáculo y nosotros somos el público.

En estas tres obras argentinas de Sert, que pertenecen a momentos distintos de su carrera, encontramos sus ambiciones estéticas manifestadas de manera muy diferente. Partiendo de necesidades distintas, las tres comparten un mismo objetivo que es el de decorar un espacio sin perder de vista la arquitectura que le da forma. Para ello, Sert eligió llenar los lienzos de composiciones complicadas y excesivas, con un gusto claro por la ostentación que se manifiesta inclusive en los temas¹¹ y con los que pretendió crear grandes escenarios de mundos fantásticos. De repente todo se convierte en una gran representación teatral en la que la realidad y el artificio interpretan un mismo papel y que sólo el observador atento consigue distinguir. Las decoraciones del palacio Errázuriz y del Pereda poseen además el valor de ser dos de las pocas decoraciones realizadas para un cliente privado que se mantienen hoy en día tal y como Sert las concibió en su momento. El carácter de la mayoría de ellas se ha desvirtuado al haber sido transformado el espacio para el que se concibieron o al haberlas traslado de lugar.

Problemas al investigar a Sert

La modernidad –la que antes hicimos referencia y de la que somos fruto– ha sido mil veces objeto de estudio. A pesar de la multitud de páginas que se le han dedicado, poseemos de ella un conocimiento tan solo parcial, pues éste se ha desarrollado en un marco adiestrado por los acontecimientos sucedidos a lo largo del siglo. Este hecho es inevitable a la hora de escribir la historia puesto que ésta existe en varios niveles: el de los hechos y el del relato. Es decir, la historia la hacen los hombres que la viven y los que la escriben, cada uno con los condicionantes propios del momento. Poco a poco y a medida que pasa

el tiempo, la mirada con que nos enfrentamos a los hechos –pues éstos no cambian– se vuelve más compleja y me atrevería a decir que más completa.

En la historia del arte, los hechos son las obras y es para todos evidente la importancia que tiene la mirada, esta vez entendida como uno de los cinco sentidos, a la hora de enfrentarnos a ellas. En el caso de una obra como la José María Sert, el carácter mural de la misma complica sobremanera la tarea de mirar, pues el especialista está obligado a trasladarse allí donde la obra se encuentra. No podemos imaginarnos los murales del Rockefeller Center¹² en otro sitio que no sea el *hall* del edificio. Además, al ser obra decorativa –es decir, concebida en relación con la arquitectura que la soporta–, separarla del lugar para el que se creó sería arrancarle su vocación y con ella su sentido. Las fotos, tan útiles en otros casos, no consiguen transmitirnos en esta ocasión la fuerza del conjunto. Debido igualmente a su carácter mural, es una obra muy difícil de exponer por sus dimensiones y por los esfuerzos de museografía que requiere, circunstancia, entre otras, que ha relegado la obra de Sert a las reservas de los museos. A esta particularidad se añade la de tener que buscar la localización actual de todas aquellas obras, la mayoría, que se realizaron para clientes privados y que se mantienen aún hoy dentro de ese dominio.

Ahora bien, una obra de arte no es solamente un objeto al que podamos hacer referencia con respecto de sí mismo o a otros objetos de su misma categoría. Una obra de arte es también el producto de una persona y el de toda una sociedad, a la que debemos referirnos desde lo que podríamos llamar una posición múltiple, que tenga en cuenta tanto las circunstancias concretas que rodearon su creación como el momento histórico, político, económico y cultural del que surgió. De aquí se desprende la importancia que toma todo aquel documento que pueda darnos información de la obra o de su contexto. Desde los archivos privados del artista a los artículos de prensa, pasando por la bibliografía

científica y la testimonial, las fotografías o la correspondencia, por citar solo algunos ejemplos de documentos que pueden sernos de interés.

En lo que se refiere a artistas como Sert, gran viajero, con clientes tanto en Europa como en América, mundano y por lo tanto con muchas relaciones dentro y fuera del mundo artístico, la búsqueda y recopilación de todo este material se transforma en una labor ardua, lenta y complicada. El historiador se convierte en una especie de detective privado dispuesto a tirar del hilo más insignificante para reconstruir una historia. Una vez reunido, este material debe ser analizado, jerarquizado y estudiado, pues a los documentos hay que hacerles hablar y sobre ellos se apoyará buena parte de nuestro discurso posterior.

Sin embargo, las mayores dificultades que nos encontramos no son de orden material, sino intelectual. El historiador debe encontrar el lugar adecuado desde el que escribir la historia. Para ello no puede perder de vista el sentido histórico, pues éste nos ayuda a comprender el momento que estudiamos y nos aleja, en la medida de lo posible, de los juicios gratuitos que en la mayoría de los casos reflejan el peso que la propia historia ejerce sobre nosotros. En el caso de Sert un ejemplo muy claro de esta situación sería el de caer en una sentencia rápida debido al posicionamiento del artista en la guerra civil española del lado nacional –el de Franco– sin darnos la oportunidad de comprender las causas y las circunstancias de dicha decisión, ni de estudiar las consecuencias que en su obra y en su vida pudo tener dicha postura.

Este sentido histórico al que nos referimos va acompañado del sentido crítico que ayuda al historiador a poner en duda cada enunciado y punto de partida. Si volvemos a hablar de la modernidad, veremos que en lo que se refiere al arte, nuestra mirada está totalmente condicionada por el fulgurante éxito de las vanguardias de principios del siglo XX y su rompedora posición frente al arte y su desarrollo. Sin embargo existen obras, y con ellas

sus autores, que se adaptan poco o nada al canon establecido por dicha mirada y nos plantean problemas. Este es el caso de la obra de José María Sert. Su obra no se encuentra formalmente dentro de los principios que, según hemos aprendido, parecen corresponder a la modernidad, pero ha sido concebida en su seno y con la voluntad de pertenecerle. Una mirada crítica al concepto mismo de modernidad nos ayudará sin duda a preguntarnos si no poseeremos una idea de la modernidad tan sólo parcial y de esta manera, como señalábamos más arriba, a ampliar nuestro conocimiento sobre ella.

Referencias

1. “*Es curioso, señor Sert. Usted está considerado como artista de tipo actual y hace alusión constante a la pintura antigua. Ningún artista de hoy, tal vez, haría tales alusiones de manera tan insistente y clara. –Es natural. Yo aspiro a que se me considere un pintor moderno, porque soy anterior a la pintura de caballete. ¡Es una obviedad... me parece!*”. Conversación entre Josep Pla y José M. Sert. En: Pla, Josep. *Homenots*, Barcelona, 1972.
2. Su carrera arranca gracias al encargo que recibe en 1900 de pintar la catedral de Vic de manos de su arzobispo Torras i Bages. Este proyecto se convierte en su obra más emblemática y más personal. A ella le dedicará toda su vida, pues realizó tres proyectos: el primero inconcluso, el segundo colocado en 1927 y deteriorado durante la guerra civil española y el tercero instalado días antes de su muerte, en 1945.
3. Sert pintó para las mansiones de las familias más influyentes del momento, Rothschild, Alba o March por nombrar algunas, inventando para la ocasión grandes decorados de carácter festivo. Hacia el final de su carrera se le llamó para decorar dos de los edificios más emblemáticos de su tiempo: el Palacio de las Naciones en Ginebra y el Rockefeller Center de Nueva York. En ambas ocasiones su pintura se convirtió en un alegato de los valores del hombre moderno: la democracia, el progreso industrial, la razón, el conocimiento científico.
4. Matías Errázuriz, diplomático de origen chileno, se había casado a finales de la década de los noventa con Josefina Alvear, miembro de una de las familias más influyentes de la sociedad argentina. La pareja tuvo dos hijos, Mato y Josefina. En 1906 Matías Errázuriz fue enviado a París como parte de la delegación diplomática de su país, y toda la familia se instaló en Europa en donde se quedaron hasta 1918, momento en que volvieron definitivamente a Buenos Aires. Matías Errázuriz será más tarde embajador de Chile en Argentina.
5. Igualmente significativo resulta que cuando años más tarde Matías Errázuriz quiso construir una casa en Chile eligiera a Le Corbusier para llevar a cabo el proyecto. Le Corbusier diseñó la que iba a ser una casa de vacaciones en Zapallar, en la costa chilena, al final de la década de los años 20. El proyecto no se llevó a cabo.
6. El palacete y la colección de arte reunida por la familia forman actualmente la parte principal de los fondos del Museo de Arte Decorativo de Buenos Aires. Entre sus piezas encontramos los nombres de Sargent, Manet, Sorolla, Boldini, Rodin y El Greco, además de una importante colección de arte oriental, mobiliario, tapices y libros.
7. Según los planos originales de la casa para cuando se le hizo el encargo a Sert, la decoración de esta salita ya estaba diseñada. La habitación no fue terminada hasta 1922, a pesar de que la familia vivió en la casa desde 1918.
8. Hoy Embajada de Brasil en Argentina.
9. Este viaje tuvo que producirse en 1926, fecha de la exposición en el Jeu de Paume. Según el testimonio de Susana Pereda, hija de Celedonio, fue un familiar quien los puso en contacto. Durante su estancia en Europa visitaron el taller de Sert y varias de sus decoraciones más espectaculares: “La reina de Saba”, realizada para Wendel y “La caravana de Oriente” para Sassoon. En: “Palacio Pereda, embajada del Brasil en Buenos Aires”. *Brasil cultura*, Buenos Aires: Embajada de Brasil en Buenos Aires.
10. No hemos encontrado documentos de un posible viaje de Sert a Argentina y todos los testimonios que hemos recogido apuntan en esta dirección.
11. La reina de Saba, Simbad el marino, Apolo y las musas, acróbatas y equilibristas, son algunos de los temas que utilizó en sus decoraciones.
12. Realizados por Sert entre 1929 y 1938.

La influencia de Descartes en el derecho continental

por Esteban Louge Emiliozzi

Profesor adjunto del Departamento de Derecho Privado de la Escuela Superior de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Azul. C.E.: estebanlouge@ciudad.com.ar.

Resumen

En la civilización occidental coexisten dos grandes “grupos” o “sistemas” jurídicos, los cuales, si bien presentan algunas notas en común, son surcados por profundas diferencias. Uno de ellos es el llamado “derecho anglosajón” o *common law*, propio de Inglaterra, Estados Unidos y otros países que han recibido la influencia de aquéllos. El segundo grupo está dado por el denominado “derecho continental”, forjado en el continente europeo y trasladado luego a los países de América colonizados por aquéllos, entre los cuales se encuentra la Argentina.

En el presente trabajo se analiza la importantísima influencia que ejerció Descartes en la configuración de éste último grupo, insuflándole un nuevo espíritu, al punto que al “grupo continental” también se lo suele llamar “grupo francés”. A diferencia de otros grandes pensadores, Descartes no dedicó su atención al mundo jurídico. Sin embargo, sus aportes metodológicos –que extrajo de las matemáticas– fueron aplicados al derecho, conmoviendo todas sus bases.

La influencia de Descartes en el mundo del derecho se proyecta en dos sentidos: por un lado, el racionalismo cartesiano servirá para *descubrir* el derecho. Por otro, se privilegiará a la ley escrita –y fundamentalmente a los códigos– como el método de *expresión* del derecho. Sin embargo, se aclara que no puede adjudicarse a Descartes la idea de que la razón humana llegue a *crear* el derecho. Nótese que la diferencia entre los tres conceptos es nítida y marca una importante diferencia, al punto que con sustento en la misma puede afirmarse que –al menos en el plano

jurídico– Descartes es racionalista pero no absolutamente idealista.

Por último, se reflexiona sobre la relación entre método y objeto y su necesaria correspondencia.

Palabras clave

Derecho continental; Descartes; Trialismo.

Title

The influence of Descartes in continental law.

Abstract

Within western civilization, two large legal “groups” or “systems” coexist. Even though they share some characteristics, they present deep and important differences. One of these systems is the so called “anglosaxon or common law” typical of England, the USA, and those countries under their influence. The second system corresponds to the “continental law”, born in the european continent and transferred later to their colonies in the New World, among them, Argentina.

This study analyses the enormous influence of Descartes in the shaping of this latter group or system, endowing it with a new spirit to the point that the “continental group” is sometimes referred to as the “French group”. Unlike other great thinkers, Descartes did not concern himself with law. However, his methodological contribution, based on mathematics, was later applied to law, and thus highly affected its foundations.

Descartes’ influence in the world of law is taken in two senses: on the one hand, Cartesian rationalism is a means to discover law. On the other hand, written law, and essential-

ly codes, are privileged as the expression method of law. Nevertheless, it should be pointed out that the idea that human reason may create law cannot be attributed to Descartes. It should also be noted that these three concepts differ very clearly, to the extent that based on their differences one could state that, as far as law is concerned, Descartes is rationalist but not completely idealist.

Finally, the relationship between method and object and their necessary correlation is analyzed in depth.

Keywords

Continental law; Descartes; Trialism.

Introducción

Los estudiosos del derecho comparado señalan que los *derechos* nacionales pueden agruparse en diversos *sistemas jurídicos*, tomando en cuenta para ello –a modo de criterio clasificador– la ideología que los inspira¹. Desde esta perspectiva, es habitual señalar que nuestro país pertenece al sistema del derecho occidental.

Sin embargo, el llamado *derecho occidental* abarca a una gran cantidad de derechos nacionales, algunos de los cuales presentan profundas diferencias entre sí. Esto ha llevado a que algunos autores efectúen una distinción, considerando que el derecho angloamericano y el derecho continental –derivado del francés– constituyen sistemas distintos. Por el contrario, otros señalan que el “grupo francés” y el “grupo angloamericano” conforman un mismo sistema pues se sustentan en concepciones comunes en torno de la moral, la política y la economía, pero sin por ello dejar de advertir sobre las profundas diferencias que existen entre uno y otro².

Si bien las diferencias entre ambos “grupos” son múltiples y variadas, se destacan por su importancia la conceptualización misma de lo que es el derecho y el método desde el cual debe abordarse el fenómeno jurídico. Así, mientras el derecho continental se muestra más proclive a las abstracciones

teóricas que a la apertura a los datos de la realidad, el realismo –en sus vertientes norteamericana y nórdica– ha llegado a comprender profundamente la importancia de la dimensión sociológica del derecho, sintetizada en la célebre frase de Holmes, según la cual el derecho es la profecía de lo que harán los jueces³.

En el presente trabajo consideraremos la extraordinaria importancia que le cupo a la obra de Descartes en la configuración de las diferencias apuntadas.

El método cartesiano

A la hora de analizar brevemente en qué consiste el método cartesiano, corresponde en primer término hacer notar que sus ideas se derivan en gran parte de su condición de matemático. Es que –como señala Ferrater Mora– Descartes tuvo presente el ejemplo de la matemática, en donde el análisis constituye un arte inventivo⁴. En efecto, Proclo atribuye a Platón el descubrimiento de un método de investigación de la verdad consistente en partir de algo buscado, en cuanto admitido o dado por sentado. Se distingue del método dialéctico, donde se parte de opiniones que se refutan con el fin de alcanzar la opinión correcta o verdadera. Se dice que fue Teón de Alejandría quien denominó “análisis” a este método que parte de lo buscado. La etimología del término revela que se deriva del verbo “desligar”, “deshacer”, y también “examinar con detalle un problema”, a diferencia del método llamado “síntesis”. Descartes utilizó en primer término el método del análisis en las matemáticas (así, en *La gometrie*, I, A. T. VIII), donde declara que “si se quiere resolver cualquier problema hay que considerarlo ante todo como ya resuelto...”. Sin embargo, Descartes no limitó el uso de este método al campo de las matemáticas, sino que lo generalizó. Así, en las *Reglas para la dirección del espíritu* –obra que constituye conjuntamente con el *Discurso del método* la mayor exposición de la metodología cartesiana– el autor destaca que dicho método puede convertirse en una *mathesis universalis* más ge-

neral y rigurosa que el método dialéctico de los lógicos partidarios de la silogística. Un ejemplo brindado por el mismo Descartes ayudará a comprender estas ideas: en el clásico silogismo “todos los hombres son mortales. Los suecos son hombres. Los hombres son mortales”, se afirma la mortalidad de los suecos por haberse afirmado la mortalidad de los hombres y la humanidad de los suecos. Sin embargo, en el método analítico habría que comenzar por admitir que los hombres son mortales y habría que descubrir si “los hombres son mortales” es o no una proposición verdadera⁵.

Lo dicho permite comprender la necesidad de las cuatro reglas cartesianas: no admitir nada como verdadero sino lo evidente; dividir cada dificultad en tantas partes como fuere posible; conducir ordenadamente los pensamientos, de lo más simple a lo más complicado; y hacer recuentos completos o revisiones tan generales que se llegue a estar persuadido de no haber omitido nada. En la primera de esas reglas está su aporte fundamental: la duda metódica. Hay que dudar de todo y aceptar sólo lo que se presenta clara y distintamente. No se trata de la duda de los escépticos, sino de una duda que es punto de partida del conocimiento. Por ello Descartes procede a dudar de todo, pero concluye que hay algo de lo cual no se puede dudar y es el hecho primario que, al dudar, se piensa que se duda. De este modo surge un núcleo irreductible en donde el dudar se detiene: es el *cogito ergo sum*. Yo pienso, luego yo existo. Soy una cosa pensante que se mantiene irreductible tras el absoluto dudar. El *cogito* es, por consiguiente, la evidencia primaria, la idea clara y distinta por antonomasia⁶. En definitiva, lo único seguro es el hombre mismo, ni siquiera considerado como ser corporal, sino únicamente como ser racional. El hombre se queda solo con sus pensamientos y la filosofía sólo puede fundarse en la razón humana⁷.

Sin embargo, si bien Descartes duda del mundo –y de Dios– para refugiarse en el su-

jeto, luego pretende explicar –partiendo del sujeto– al mundo y a Dios. Es en este punto donde la duda se vuelve dinámica, trascendente. Es que a Descartes le interesa el mundo, las cosas, las ciencias y debe abandonar la prisión del yo pensante para dar el paso que lo retorne a las cosas. Para dar este gran paso que le permita salir de la prisión de la subjetividad, Descartes entiende que antes de buscar nuevas verdades debe analizar cómo es la verdad que *él* ha hallado, es decir, la primera verdad. Busca así extraer de esa primera verdad un criterio de certeza que le permita persuadirse de las otras verdades. Y encuentra que la verdad del *cogito* consiste en que no se puede dudar de él. No se puede dudar porque tiene que ser así, porque es *evidente*; y esa evidencia consiste en la absoluta *claridad y distinción* que tiene esa idea. En conclusión, serán verdaderas aquellas ideas que se presenten como *claras y distintas*⁸.

Racionalismo e idealismo

El método cartesiano, esbozado en el acápite que antecede, desembocará inexorablemente en el racionalismo y el idealismo. El proceso por el cual esto sucede es descrito con absoluta claridad y sencillez por Julián Marías en los siguientes términos: “Descartes funda su especulación en el criterio de evidencia. Esta evidencia no se refiere a la percepción ni a los sentidos, que nos engañan con frecuencia, sino a la claridad y distinción de las ideas; es la evidencia de la razón. Por tanto, el método cartesiano es el racionalismo. La única instancia con valor para el hombre es la razón, que es común a todos...”⁹.

También Marías afirma que el sistema de Descartes es idealista por oposición al realismo metafísico. Esta última concepción, propia de la Edad Media, indica que las cosas existen por sí y fuera de mí; yo existo entre las cosas y la verdadera realidad son las cosas. En cambio, para el idealismo, el yo funda el ser de las cosas. Nótese que el raciona-

lismo conduce al idealismo porque la razón es algo privativo del hombre, reducido a su subjetividad. Por ello, el racionalismo desemboca fatalmente en el idealismo¹⁰, ya que si el idealismo es el sistema, el racionalismo es el método.

Similares conceptos expresa Solari, quien dice que “Descartes transformaba el racionalismo objetivo y ontológico de la antigüedad en un racionalismo subjetivo. Para Platón, las ideas existen por sí, fuera del intelecto, como únicas y verdaderas realidades; para Aristóteles los inteligibles se encuentran en las cosas; para Descartes el espíritu se convierte en facultad activa y extrae todo el saber de sí mismo, de algunas ideas simples, originarias, innatas, que constituyen su fondo, sin ninguna ayuda de los sentidos y mediante un proceso geométrico”¹¹. De modo tal –concluye Solari– que con Descartes quedan afirmados dos criterios de gran importancia teórica y práctica: la existencia de las ideas innatas y la capacidad de conocer la verdad solamente por medio de ciertos principios lógicos.

Ferrater Mora no resulta tan terminante en sus conclusiones, ya que afirma que “Descartes es considerado como ‘padre de la filosofía moderna’ y también, *aunque con menor razón*, como ‘el fundador del idealismo moderno’ (el subrayado es nuestro)”¹². La diferencia apuntada resulta de fundamental importancia. Más adelante (véase la conclusión) intentaremos demostrar que al menos en el campo jurídico, Descartes no resultó totalmente idealista.

Su influencia en el mundo jurídico

A diferencia de otros grandes pensadores que le precedieron (Vgr. Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, etc.), Descartes no dedicó demasiado su atención a las ciencias sociales. Por ende, el derecho no mereció una especial consideración de su parte. No obstante, en el *Discurso del método* existe un pasaje –una mera oración que ni siquiera llega a constituir un párrafo– que resulta un anuncio profético del impacto que su obra habría de provocar

en el mundo jurídico. En efecto, el pensador francés señala que “*Así, me imaginé que los pueblos que, habiendo sido antaño semisalvajes y habiéndose civilizado sólo paulatinamente, no hicieron sus leyes sino a medida que a ello les obligó la incomodidad de los crímenes y las querellas, no pueden estar tan bien regidos como aquellos que desde el primer momento se reunieron y observaron las constituciones de algún legislador prudente. Como es bien cierto que el estado de la verdadera religión, cuyas ordenanzas sólo Dios hizo, debe estar incomparablemente mejor regido que todos los demás. Y hablando de las cosas humanas, creo que si Esparta fue en tiempos muy floreciente, no fue a causa de la bondad de cada una de sus leyes en particular, dado que varias eran bastante peregrinas y aún contrarias a las buenas costumbres, sino porque, habiendo sido inventadas por uno solo, tendían todas al mismo fin*”¹³.

La influencia de las ideas de Descartes en el mundo jurídico es importantísima, y la misma se proyecta en dos direcciones: en efecto, a partir de Descartes el derecho se *descubrirá* de manera racionalista y se *expresará* de idéntico modo. Lo cual equivale a decir que un mismo método –el racionalista– servirá para *descubrir* y para *expresar* el objeto. El último paso será dado por la Escuela de la Exégesis y luego por Kelsen, quienes irían más allá de las ideas de Descartes, considerando que el método de expresión del derecho (la ley) lleva a *construir* al objeto.

Comenzando por el primer aspecto, el *descubrimiento* del derecho, las ideas de Descartes constituyeron el soporte metodológico y gnosológico de los juristas de la Edad Moderna. Por otro lado, el redescubrimiento del derecho romano, obra de los glosadores y comentaristas, constituyó el soporte jurídico que, junto con el anterior, sentaron las bases de todo el derecho moderno.

En efecto, los pretores romanos habían elaborado el derecho utilizando el método inductivo, es decir, partiendo de la observación de la realidad y enfrentados a la necesidad de hallar soluciones justas y equitativas para esa realidad

que observaban. Aquel derecho romano clásico –redescubierto como dijimos por los glosadores y comentaristas– fue retomado por los llamados *ius* naturalistas modernos, entre quienes encontramos a Grocio (1583-1645), Pufendorf (1632-1694), Tomasio (1655-1728), Wolff (1670-1754), entre otros. Lo curioso es que estos *ius*-naturalistas no reconocen expresamente la fuente histórica del derecho romano y su formación a la luz de la observación de la realidad realizada siglos atrás por los pretores. Por el contrario, utilizando el método racionalista, pretenden derivar todo el derecho de dos o tres ideas claras y evidentes. A diferencia de lo propiciado por los *ius* naturalistas clásicos (*Vgr.* Santo Tomás de Aquino), quienes reconocen que la ley natural brinda sólo algunos postulados y que la determinación de los mismos es tarea de la ley humana positiva, los *ius* naturalistas “modernos” pretenden extraer todo el derecho, por derivación, a partir de algunos principios evidentes, lo que lleva a decir a Solari que los juristas posteriores a Descartes derivaban la norma jurídica de la idea innata de lo justo¹⁴. Claro está, las soluciones que extraen no son otras que las ya brindadas por el redescubierto derecho romano y coinciden con éstas hasta en sus más mínimos detalles.

El fenómeno aludido, señala Solari, conduce a que el derecho romano idealizado se despoje de los elementos propios de la época en que había nacido y se convierta en una especie de *ratio scripta*, con las características de la objetividad y la universalidad¹⁵.

Como se adelantó más arriba, el método cartesiano aplicado al mundo jurídico también resultó fundamental en lo que se refiere a la *expresión* del objeto, es decir, del derecho.

Esta segunda manifestación –en el mundo jurídico– de las ideas de Descartes debe explicarse a la luz de las circunstancias históricas. En efecto, la legislación positiva del siglo XVIII atravesaba una profunda crisis, originada en la falta de unidad de las leyes civiles dentro –inclusive– de un mismo Estado. Ese fenómeno, denominado “particularismo”, fue propio de la Edad Media y generado por la estructura feudal, en la cual los elementos más dispares se

mantuvieron largo tiempo en contacto sin fundirse. Basta recordar que la tradición romana y germánica, el Estado, la Iglesia, la Comuna y la corporación coexistían sin destruirse, constituyendo otras tantas fuentes de derecho privado. Esta situación, que no ofreció mayores problemas en un comienzo, se volvió problemática cuando se intensificaron las relaciones sociales a raíz de las nuevas condiciones económicas y del desarrollo de las industrias y del comercio¹⁶.

Frente a esta anárquica situación, fácilmente se comprende la fascinación que despertó en los juristas y gobernantes de la época –piénsese en el mismo Napoleón– la posibilidad de dictar códigos y constituciones, inmutables y eternos, que constituyeran la *ratio scripta*. Ellos serían fuente de todo bienestar y prosperidad, tal como lo anunciaba Descartes en el pasaje del *Discurso del método* transcrito más arriba.

Por ello, se ha dicho que “tanto la escuela de la exégesis como su antecedente inmediato, el código napoleónico, son a su vez consecuencia y exponente, versión jurídica, de los dogmas filosóficos y políticos de la Revolución Francesa. Fue, en efecto, un pensamiento de la Revolución afirmar la necesidad de un código civil para Francia. Y la Asamblea constituyente, en 5 de julio de 1790, acuerda: ‘Las leyes civiles serán revisadas y reformadas por los legisladores, y se hará un Código general de leyes simples, claras y ajustadas a la Constitución’”¹⁷.

Cabe aclarar que no puede caerse en una excesiva simplificación, al punto de creer que todo el espíritu que animó a la codificación francesa y a los demás códigos y constituciones modernas se debió exclusivamente a las ideas de Descartes. En efecto, ya se señaló que las ciencias sociales no constituyeron el objeto central de las meditaciones del pensador francés. Por ello sería necesario que sus ideas pasaran por el tamiz de otros pensadores antes de llevarse a la práctica. En tal sentido, y sin profundizar la cuestión pues excedería los límites del presente trabajo, cabe señalar que Voltaire y Montesquieu se apartaron en algunos aspectos de Descartes¹⁸ pero sin abandonar el racionalismo, al cual, en última instancia, sólo lo volvieron más dinámico.

Sin embargo, hecha la aclaración que antecede, cabe volver a hacer énfasis en la importancia de la obra de Descartes proyectada al campo jurídico. En efecto, Pothier, a quien puede considerarse “el padre” del código civil francés, aprendió derecho romano en las obras holandesas. Otro tanto cabe decir de Roussau, quien tuvo muy en cuenta a Pufendorf al escribir *El contrato social*.

Por ello, y a modo de síntesis, los métodos modernos de expresión del derecho —es decir, los códigos y las constituciones— reconocen una influencia fundamental en las ideas de Descartes. Puede concederse que esta influencia no sea inmediata, máxime desde la perspectiva cronológica, ya que fue necesaria la existencia de otros pensadores para que se llevaran a la práctica. Sin embargo, el fenómeno de la codificación moderna resulta inexplicable si no se lo vincula a las ideas cartesianas. Desde esta óptica, resulta acertada la afirmación de Solari, quien señala que “serían los iusnaturalistas quienes, en los códigos y en las constituciones modernas, estaban llamados a realizar el individualismo jurídico sobre las bases de las premisas gnoseológicas de la época. Estos llevaron a cabo, en distinto modo, una obra de filósofos y de jurisconsultos. En cuanto filósofos, se unieron a los cartesianos y a los empiristas valiéndose de los principios que ellos ofrecían para reconstruir el derecho y el Estado sobre bases individuales. En cuanto juristas, su obra fue de revisión y adaptación del derecho romano a las exigencias racionales e individualistas de la época”¹⁹.

Conclusión

Todo lo dicho en los acápite que anteceden conduce a efectuar algunas conclusiones finales.

En primer lugar, hemos considerado cómo las derivaciones del aporte cartesiano en el campo jurídico se proyectaron en dos direcciones, por un lado, para *descubrir* el objeto (es

decir, el derecho) y por otro, para *expresarlo* mediante constituciones y códigos.

Como derivación de lo dicho, entendemos que la obra de Descartes —y sus proyecciones jurídicas— no van más allá de lo ya apuntado: es decir, *descripción* y *expresión* del objeto (lo cual no es poco). Y para afirmar esto consideramos de fundamental importancia un pasaje no tan comentado del *Discurso del método*. Nos referimos a la quinta parte, en la cual Descartes se decide a aplicar su método a las ciencias naturales. Nótese que en la introducción a dicha parte el autor señala que su método le ha permitido “descubrir” y “explicar” verdades. Es decir, Descartes no afirma “inventar” o “crear” verdades. Aplicado esto al campo jurídico, el método servirá para *descubrir* el derecho y para *expresarlo* mediante leyes. Sin embargo, no existe ningún pasaje en la obra de Descartes o de sus seguidores inmediatos que diga que la ley *construya* al derecho. Esto será obra de la exégesis y de Kelsen, o digamos —más genéricamente— del positivismo.

Lo dicho en el párrafo que antecede explica lo adelantado más arriba, al señalarse la opinión divergente de Ferrater Mora, quien señala que no es del todo exacto el título de “padre del idealismo” que se atribuye a Descartes. En todo caso, él sería un idealista más que moderado, pues reconoce la existencia de las cosas fuera del sujeto y con independencia de él. Es por ello que la obra de Descartes jamás pudo conducir de manera directa al positivismo jurídico, ya que la ley es método para expresar el derecho pero no método creador del derecho.

Obviamente, lo dicho precedentemente no puede llevar a concluir que Descartes sea un empirista. Ello queda demostrado a lo largo de todo el presente trabajo. Nada hay más lejano al empirismo que las ideas “claras y distintas” del pensador francés. Sin embargo, él albergaba la ilusión de que esas ideas claras y distintas servirían para comprender y luego expresar el mundo exterior. El positivismo jurídico, por el contrario, no reconocería esa realidad preexistente y externa al método que la expresa.

Más allá de estas salvedades, resulta claro que los aportes de Descartes —recogidos por los

iusnaturalistas modernos y llevados a sus últimas consecuencias por el positivismo jurídico—han configurado el modo de entender el derecho en el grupo denominado del “derecho continental”, del cual formamos parte. Esta concepción se caracteriza por una especialísima consideración de la ley escrita como fuente principal del derecho —a la cual se la llega a identificar con el derecho mismo— y por la utilización del método de la *dogmática jurídica* como el más apto para abordar dicho objeto.

No obstante, podemos advertir que estas ideas, que alcanzaron su punto culminante en el siglo XIX, comenzaron luego a ser cuestionadas. Sin embargo, debemos coincidir con Hernández Gil en que estas críticas han sido más ruidosas que fructíferas, ya que en el derecho continental no termina de abandonarse la utilización del método dogmático a la hora de abordar el derecho²⁰.

Claro está que existen muy honrosas excepciones, entre las cuales se destacan el trialismo pensado por Goldschmidt²¹. En efecto, en la dialéctica método —objeto, el pensamiento se ha dirigido siempre unidireccionalmente, lo cual —a nuestro entender— es superado por el trialismo.

Para comprender esto, basta recordar que Descartes pensó en un método y luego lo aplicó al objeto. He aquí su gran mérito, tan ilustrativamente plasmado en la quinta parte de su *Discurso...* Análogas consideraciones merece —por sólo poner un ejemplo— la dialéctica llevada a su máxima expresión por Tomás de Aquino en la *Summa teologica*. Como vemos, se trata de un camino de ida que conduce siempre del método al objeto.

Más estrecha parece aún (dicho esto con el mayor de los respetos) la visión del positivismo gnoseológico y su derivación jurídica —el positivismo jurídico— el cual asimila el objeto (el derecho) al método (la ley), concluyendo pues que el derecho es la ley.

Por el contrario, el trialismo es un camino bidireccional, pues en su esencia constituye una inacabable y valiosísima dialéctica entre método y objeto. En efecto, el punto de partida es

que el objeto (el derecho) es tridimensional. Esto es afirmado por Goldschmidt recurriendo —podemos decir ahora que lo sabemos— al método de análisis, porque en cierta manera parte de lo buscado²². Sin embargo, de esta afirmación extrae un método —el trialista— que será de utilidad para analizar cualquier otro aspecto, no ya del derecho en sentido estricto, sino de la realidad toda, pues el derecho es parte integrante del universo²³.

Nótese entonces la riqueza del aporte de Goldschmidt, quien razona que si el derecho, como parte integrante del universo, es tridimensional, será conveniente un método tridimensional para acceder al objeto.

Por eso, a modo de conclusión última y de homenaje, considero que nada hay más pertinente que resumir esta idea con las propias palabras que el propio Goldschmidt nos ha legado: “‘Método’ significa ‘camino’ (definición nominal). Todo camino lleva a alguna meta; y a cada meta nos conduce, por lo menos, algún camino. Hemos de indicar, por consiguiente, cuál es la meta que deseamos alcanzar en la ciencia, a fin de saber qué tipos de caminos vamos a buscar. La meta a lograr en la esfera de las ciencias es la verdad. Sin embargo, no llegamos directamente a la verdad, sino que el modo en que de ella nos apropiamos, es el de estar convencidos de que algo es verdad”²⁴.

Referencias

1. David, René. *Tratado de derecho civil comparado: introducción al estudio de los derechos extranjeros y al método comparativo*. Madrid: Editorial REVISTA DE DERECHO PRIVADO, 1953, p. 218.
2. *Ibid.*, p. 219.
3. Ciuro Caldani, Miguel Angel. *La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas*. Rosario, Argentina: Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 2000, p. 9; Cueto Rúa, Julio César. *Una visión realista del derecho: los jueces y los abogados*. Buenos Aires: Abeledo Perrot, 2000; del mismo autor *El ‘common law’: su estructura normativa, su enseñanza*. Buenos Aires: Abeledo Perrot, 1997.

4. Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía*. Nueva ed. Actual. por la Cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de Josep-María Terricabras. Barcelona: Ariel, 1994, v. 1, p. 822-823.
5. *Ibid.*, p. 146-149.
6. *Ibid.*, p. 823-824.
7. Marías, Julián. *Historia de la filosofía*. Madrid: REVISTA DE OCCIDENTE, 1960, p. 212.
8. Marías, Julián. *Op. cit.*, p. 211-213.
9. *Ibid.*, p. 219.
10. *Ibid.*, p. 219-220.
11. Solari, Gioele. *Filosofía del derecho privado*. Buenos Aires: Depalma, 1946, v. 1, p. 5.
12. Ferrater Mora, José. *Op. cit.*, p. 822.
13. Descartes, Rene. *El discurso del método*. Buenos Aires: Losada, 1997, p. 40-41.
14. Solari, Gioele. *Op. cit.*, p. 12.
15. Solari, Gioele. *Op. cit.*, p. 74.
16. Solari, Gioele. *Op. cit.*, p. 59-60.
17. Hernández Gil, Antonio. *Metodología de la ciencia del derecho*. Madrid: [s.n.], 1971, v. 1, p. 78-79.
18. Solari, Gioele. *Op. cit.*, p. 121-122.
19. Solari, Gioele. *Op. cit.*, p. 4-5.
20. Hernández Gil, Antonio. *La ciencia jurídica tradicional y su transformación*. Madrid: Civitas, 1981, p. 21-23.
21. En la concepción de este autor, el derecho tiene tres dimensiones, a saber: una dimensión sociológica, constituida por la realidad social; una dimensión normológica, constituida por las normas, y una dimensión dikelógica, constituida por los valores (Goldschmidt, Werner. *Introducción filosófica al derecho*. 6ª ed. Buenos Aires: Depalma, 1996).
22. En efecto, partiendo de una simple mirada de lo que ocurre en la vida cotidiana, Goldschmidt sienta desde el comienzo mismo de su obra el carácter tridimensional del derecho (*Ibid.*, p. 8).
23. *Ibid.*, p. 37.
24. *Ibid.*, p. 358-359.

Instrucciones para los autores

en la preparación de manuscritos destinados a la publicación
de la REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Para enviar sus trabajos a esta revista tenga en cuenta las siguientes consideraciones:

Esta publicación es el órgano oficial del Centro de Altos Estudios sobre Epistemología y Metodología de la Investigación de la Sociedad Argentina de Información. Publica artículos originales, proyectos, trabajos de revisión, investigaciones, analectas, presentaciones de casos, monografías de estudiantes, trabajos de opinión y de reflexión, revisiones históricas, cartas al editor, editoriales, comentarios de libros, comunicaciones breves, información de eventos sobre todo lo relacionado con las ciencias humanas y sociales. Las contribuciones realizadas por extranjeros son bienvenidas. Pueden ser redactadas en español, portugués o inglés.

Los editoriales y la revisión de libros se publican por invitación de la dirección de la REVISTA.

Cada artículo recibido es evaluado por dos o más referatos quienes recomendarán que el trabajo sea: 1) aceptado tal como fue recibido; 2) retornado para su revisión; o 3) rechazado. La aceptación se determina por factores tales como la originalidad, significado, implicancia y validez de la contribución, la conveniencia para el tipo de lectores de la REVISTA y el cuidado editorial con el que el manuscrito ha sido preparado.

Autoría

Todas las personas designadas como autores deberán poder acreditar su autoría. La condición de autor se basa en haber contribuido sustancialmente a: 1) la concepción, el diseño, el análisis y la interpretación de la

narración o los datos; 2) la redacción del artículo o la revisión crítica de su contenido intelectual, 3) la aprobación final de la versión que se enviará. Los autores firmantes deberían cumplir estas tres condiciones. Los autores pueden ser requeridos por el editor de la REVISTA para justificar su calidad de tales.

Cuando el original es redactado por más de dos autores, debe designarse a uno de ellos como el corresponsal, el cual será responsable por todas las cuestiones referentes al manuscrito y con quien la REVISTA mantendrá el contacto para los detalles de recepción, corrección y publicación.

Dentro de los 45 días de recibido el trabajo el corresponsal será avisado de la aceptación, rechazo o necesidad de revisión del texto.

Declaración y transferencia de derechos

El original enviado a la redacción deberá estar acompañado por una nota de transferencia de derechos de autor. Ningún artículo será revisado hasta que la declaración de transferencia de derechos haya sido recibida y firmada por cada autor en el orden en que cada nombre aparece en la página del título del trabajo. La transferencia deberá incluir una lista con la dirección particular de cada autor y su correspondiente número telefónico. Los derechos son cedidos a la Sociedad Argentina de Información por el término de dos años a partir de su publicación. Luego de ese lapso, los autores son libres de utilizar el

texto sin derecho a reclamo por parte de la Sociedad.

El manuscrito deberá ser original y no deberá haber sido publicado anteriormente, ni estar en consideración de publicación por otra revista en cualquier parte del mundo.

Si el trabajo fue presentado como colaboración o ponencia en un congreso o evento científico, deberá citarse en la página del título el nombre de la reunión, el lugar, fecha de presentación y entidad organizadora de la misma y tener la carta de autorización de los organizadores del congreso para poder publicar un texto divulgado en dicho evento.

La preparación de los trabajos se ajustará a las indicaciones contenidas en el siguiente apartado.

Preparación mecánica del escrito

1. Se remitirá a la redacción de la REVISTA un original y dos copias en papel. El original se deberá enviar en soporte informático. No obstante, las copias en papel deberán remitirse obligatoriamente.

2. Estarán escritas en papel blanco, con letra negra, con caracteres tipográficos tipo imprenta. No se aceptarán trabajos en letra manuscrita.

3. Las hojas tendrán el tamaño ISO A-4 o carta americano y estarán escritas en una sola cara a doble espacio, con un máximo de 28 líneas por página y 67 caracteres por línea, dejando márgenes de 2 cm a cada lado. No se aceptarán hojas tamaño oficio o "legal" (216 x 356 mm).

4. Todas las hojas irán con una numeración correlativa, empezando por la página de identificación.

5. El autor responsable deberá guardar copia de todo lo que remite.

6. Para las unidades de medida se usará el sistema métrico decimal.

7. No se usarán más abreviaturas y signos que los universalmente aceptados (ejemplo: cm, vol., etc.), debiendo aclarar en forma extensa cualquier otro. Cuando se necesite repetir varias veces un sintagma complejo, tras su primera citación podrá ponerse entre

paréntesis su acrónimo y a partir de entonces se usará éste en las citas sucesivas.

8. El o los autores deberán presentar su trabajo ordenado de la siguiente forma:

Hoja de identificación

Deberá incluir: a) el título del trabajo, lo más ilustrativo y claro posible. Se podrá dividir en título principal y subtítulo; b) la preferencia –si existe– de la sección de la REVISTA bajo la cual el autor desea que aparezca su trabajo; c) el nombre completo y los apellidos de cada autor, el año de nacimiento de todos, con el o los grados académicos más altos y la afiliación a una institución; c) el nombre del departamento, institución y/o centro responsable; d) la negación de responsabilidad, si procede; e) el nombre, la dirección postal, el teléfono laboral y particular y la dirección electrónica de cada autor, indicando quién será el responsable de la correspondencia sobre el manuscrito; f) en último lugar se escribirá el siguiente texto: "El autor (o los autores) certifica(n) que este trabajo no ha sido publicado ni está en vías de consideración para publicación en otra revista, libro o como parte de un trabajo más amplio. Asimismo, transfiere(n) los derechos de propiedad (*copyright*) del presente trabajo a la Sociedad Argentina de Información y están cubiertos los extremos autorales para ser publicado en cualquier formato dentro del lapso de dos años a partir del momento en que dicha Sociedad confirme su publicación", firmando bajo ese texto cuantos autores hayan participado, en el orden en que figuren en la publicación y con la aclaración de sus nombres.

Hojas de resumen y palabras clave

El resumen tendrá una extensión no superior a 150 palabras. Ha de exponer la finalidad del estudio o investigación (objetivos); los procedimientos básicos (selección de individuos, lugares o cosas, métodos de observación y análisis) cuando los hubiere (métodos); los principales hallazgos (dar datos

específicos y su significación estadística) (resultados) y las conclusiones principales. Se resaltarán los aspectos nuevos e importantes del estudio o de las observaciones. Debajo del resumen se deberán citar e identificar como tales, de tres a cinco palabras clave. De ser posible, se usarán términos extraídos de algún tesoro específico (indicar de cuál o cuáles se trata).

Hojas de resumen, título y palabras clave en inglés

Se traducirá al inglés el resumen en español el título del trabajo y las palabras clave haciendo las adaptaciones pertinentes.

Hojas con el contenido completo del texto

Su extensión será considerada por el editor de la REVISTA en el momento de enviar el original a los referatos.

El mismo podrá estar dividido en párrafos con su correspondiente título separador. El texto constará de: a) introducción, b) sujetos, materiales y métodos (si corresponde), c) resultados, d) discusión, e) reconocimientos y agradecimientos, f) referencias y g) bibliografía.

Se recomiendan algunos aspectos a tener en cuenta en los siguientes apartados del texto:

La **introducción** será concisa, breve y directamente relacionada con el trabajo, omitiendo la extensa revisión de la bibliografía y las reproducciones de otros textos, dejando claro el objetivo o hipótesis del trabajo. Todo aporte citado de otro autor deberá ir especificado con un número arábigo entre paréntesis y refrendado con la cita bibliográfica correspondiente; si el mismo trabajo se repite en sucesivas remisiones, se usará para ellas la numeración de la primera. Esta REVISTA **no** utiliza el sistema Harvard o APA de citación [Ejemplo: Pérez, Juan (2000a)].

Se detallarán los **resultados** sacados del apartado anterior. No se repetirán en este texto los datos de las tablas, ilustraciones o

ambas. Las tablas y figuras se limitarán a las necesarias para ilustrar el razonamiento del artículo y valorar su apoyo. Se utilizarán gráficos como alternativa a las tablas con muchos datos; no duplicar los mismos en gráficos y tablas.

La **discusión** se referirá sólo a los datos obtenidos de los resultados, a sus posibles limitaciones y a su comparación con los de otros autores. Se resaltarán los aspectos nuevos e importantes del estudio y las conclusiones que de ellos se deriven. Se deberán evitar las especulaciones que, de realizarse, deberán quedar reflejadas claramente como tales y no como hechos probados. Se podrán exponer nuevas hipótesis cuando esté justificado, pero se han de etiquetar claramente como tales. No reclamará la prioridad ni se aludirá a trabajos que aún no estén terminados.

Se podrán nombrar en los **agradecimientos** a las personas que hayan contribuido intelectualmente en el artículo, pero cuyos aportes no justifiquen la calidad de autor. Dichas personas deberán haber dado su autorización para ser nombradas cuando co-rresponda. Los autores son responsables de obtener la autorización escrita de las personas nombradas en los agradecimientos, dado que los lectores pueden inferir su respaldo a los datos y conclusiones. La ayuda técnica deberá agradecerse en un párrafo aparte de los que agradecen otras contribuciones.

Hojas de referencias, notas, bibliografía, etc.

Los autores de los trabajos deberán considerar la utilización de las normas ISO¹ para la redacción de las citas bibliográficas que irán como referencias y/o bibliografía al final de cada trabajo. Una muestra de la forma en que deberán citarse los textos se presenta en los artículos de este volumen de la REVISTA ARGENTINA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. Es importante tener en cuenta que citas incompletas pueden ser causa de rechazo del trabajo. Es indispensable la claridad en

la redacción de las mismas. **No** se utilizará el sistema Harvard o de la APA (American Psychological Association) por el cual se consigna la fecha de publicación del trabajo luego del apellido del primer autor, tal como se ejemplificó más arriba.

Podrá hacerse distinción entre citas bibliográficas referenciales –necesarias para justificar o aclarar un texto– y bibliografía consultada en forma general para la redacción del trabajo.

Las referencias deberán estar numeradas consecutivamente, tanto en el texto como en la lista de citas al final del trabajo.

No se aceptarán abreviaturas de títulos de revistas o publicaciones en serie y deberá consignarse además el lugar de publicación de las revistas citadas.

Para los casos en que se deba citar un sitio en internet o un recurso electrónico, se recomienda consultar el trabajo de Assumpció Estivill y Cristóbal Urbano, de la Universitat de Barcelona².

Hojas con leyendas para epígrafes de ilustraciones

Cuando los trabajos enviados incluyan ilustraciones, se deberá remitir una hoja con el texto de los epígrafes que figurarán debajo de esas ilustraciones. Se explicará claramente de qué se trata la imagen, el gráfico, etc.

Deberá numerarse cada epígrafe con el mismo número que figura al dorso de cada ilustración.

Ilustraciones (tablas, gráficos y fotografías)

Cuando los autores necesiten complementar su texto con alguna ilustración, deberán remitir en forma separada del texto tales materiales (tablas, fotografías, figuras, gráficos, etc.). Asimismo, los gráficos o ilustraciones pre-parados con computadora deberán ser remitidos en archivos diferentes de los remitidos con el contenido del texto.

Para casos específicos de fotografías guardadas en forma de archivo de computadora, los autores deberán comunicarse con la redacción de esta REVISTA, a fin de determinar los parámetros correspondientes y los requerimientos tecnológicos disponibles en el momento en que tales circunstancias lo requieran. Por otra parte, en cada ilustración deberá figurar el mismo número indicado en los epígrafes (redactados en hoja aparte).

Correspondencia

Toda carta sobre los artículos u otro material publicado en la REVISTA deberá ser remitido dentro de las 6 semanas de publicación. Toda carta deberá ser preparada teniendo en cuenta las indicaciones previas y con los mismos requisitos en que se remiten los trabajos originales. No deberían exceder de dos páginas.

Referencias

1. International Organization for Standardization (ISO). *Documentation-bibliographic references-content, form and structure*. 2nd ed. Switzerland: ISO, 1987. 11 p. (ISO 690).
2. Estivill, Assumpció; Urbano, Cristóbal. *Cómo citar recursos electrónicos* [en línea]. Versión 1.0. [Barcelona: Universitat de Barcelona. Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació], 30 mayo 1997. <<http://www.ub.es/biblio/citae-e.htm>> [consulta: julio 2003].