



AVANCES DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2018

EGRESADOS



AVANCES DE INVESTIGACIÓN
TOMO I. EGRESADOS

Edición al cuidado del equipo de la
Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República: Nairí Aharonián y Maura Lacreu
con la colaboración de Silvia Rodríguez Gadea.

© Los autores, 2017

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2018

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República
Uruguay 1695
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISBN: 978-9974-0-1603-3

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

TOMO I. EGRESADOS



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

CONTENIDO

PRESENTACIÓN, <i>Álvaro Rico</i>	9
LA CÁRCEL PARA SER MADRE: ENTRE LA OPORTUNIDAD Y EL CASTIGO. REFLEXIONES A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA <i>Cecilia Garibaldi Rivoir</i>	11
LA ESCUELA AGRARIA LAS BRUJAS (1986-1997): UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA DEMOCRATIZADORA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES JUDICIALIZADOS POR LA LEY <i>Anabela Paleso</i>	27
EN PROCURA DE LOS GESTOS MÍNIMOS PARA EDUCAR A CUALQUIERA. UNA MIRADA A LA TAREA DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS <i>Rodrigo Aguilar</i>	45
PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS Y PROPUESTA 2016. ANÁLISIS CON RELACIÓN AL FORMATO ESCOLAR TRADICIONAL EN URUGUAY DESDE UNA PERSPECTIVA DE JUSTICIA <i>Stefanía Conde</i>	61
EL ADULTO MAYOR EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD URUGUAYA <i>Vicente Cancellara</i>	81
LA VIOLENCIA EN LOS JUEGOS INFANTILES EN EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Yeda María Cardozo Cruz</i>	95
ENTRE ABANDONADOS Y DELINCUENTES. NIÑOS Y JÓVENES INFRACTORES EN URUGUAY (1911-1933), <i>Facundo Álvarez Constantín</i>	105
TRABAJADORES FERROVIARIOS FRENTE A LA CRISIS DEL ESTADO «NEOBATLLISTA» (1967-1972). AVANCES DE UN ESTADO DE LA CUESTIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE LAS FUENTES PARA SU ESTUDIO, <i>Sabrina Alvarez</i>	119
FLORENCIO SÁNCHEZ TRADUCTOR, <i>Silvia Antúnez Rodríguez-Villamil</i>	135
SOBRE LAS DIDASCALIAS EN FLORENCIO SÁNCHEZ. <i>Introducción de Emilio Irigoyen</i>	153
FRONTERAS DIDASCÁLICAS EN <i>La Tigra</i> (1907), DE FLORENCIO SÁNCHEZ, <i>Mattias Miguel Rivero Mello</i>	157
STANISLAVSKI EN SÁNCHEZ: ANÁLISIS DE DIDASCALIAS DE <i>BARRANCA ABAJO</i> , <i>Gastón Borges</i>	171
EL PRÓLOGO DEL «LENGUAJE DEL RÍO DE LA PLATA» Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN SUJETO DISCURSIVO: UNA CUESTIÓN DE ESTILO, <i>María Claudia López Fernández</i>	187

PRESENTACIÓN

Constituye una gran satisfacción para el Decanato, junto a la Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), presentarles la tercera edición de la colección Avances de Investigación.

La colección denominada Avances para la difusión de la investigación en Humanidades fue aprobada por resolución del Consejo en octubre de 2008. En el año 2012 se resolvió un segundo llamado a trabajos de docentes, estudiantes y egresados.

En setiembre del año pasado, el Consejo de la Facultad resolvió realizar una nueva convocatoria a interesados, en esta ocasión, orientada exclusivamente a estudiantes avanzados y egresados de las distintas licenciaturas y tecnicaturas.

Dicho énfasis es coherente con el objetivo que inauguró y sigue inspirando a la colección: contribuir a la divulgación de la producción académica, particularmente la investigación desarrollada por estudiantes avanzados y egresados de las distintas licenciaturas y tecnicaturas, que no siempre encuentran posibilidades para la publicación y difusión de los resultados de su labor científica y ensayística o para el retorno crítico desde la sociedad o sus propios pares, dentro y fuera del país.

Como señalan las bases del último llamado, en los trabajos seleccionados se expresa la pluralidad de áreas de conocimiento, disciplinarias e interdisciplinarias, concentradas en la FHCE y se admiten avances parciales o más desarrollados de las investigaciones, realizadas tanto en forma individual como grupal, buscando a través de ello generar antecedentes que promuevan nuevas producciones de los autores, tanto en formato impreso o digital, alentando al progreso en sus carreras.

Asimismo, la colección constituye una de las ediciones institucionales permanentes de la Facultad a cargo de la UCE, definida como una prioridad editorial dentro de su profusa agenda de publicaciones que incluye, entre otras, la edición de la *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* en su segunda etapa histórica, así como los distintos esfuerzos por consolidar y mejorar el impacto de las revistas académicas digitales publicadas por las diversas unidades académicas de la institución para fortalecer la función de investigación. En ese sentido, los tomos editados de la colección Avances representan un esfuerzo permanente por presentar y difundir el libro universitario, la publicación de calidad sin fines de lucro, que acerque la reflexión de las humanidades a públicos lectores más amplios y especializados.

A su vez, como decíamos en la presentación de la segunda entrega de esta colección y reafirmamos ahora, esta iniciativa no está aislada de un conjunto de programas que impulsan y promueven la investigación de estudiantes y egresados. Así, la colección dialoga —entre otros— con los mismos objetivos de los llamados

de la Comisión Sectorial de Investigación Científica a proyectos de Iniciación —dirigidos también a egresados y docentes en formación (grados 1 y 2)— y al Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE), en el que los proyectos de la FHCE representan el 43,2 % del total de seleccionados, lo que demuestra la fuerte tradición que la Facultad conserva y reproduce en materia de investigación, ya desde los inicios de la vida estudiantil. Esta colección dialoga también con la Incubadora de Proyectos de Investigación a cargo de la Unidad de Egresados de la Facultad y con las *Jornadas de Investigación y Extensión* de la Facultad, donde confluyen los esfuerzos de nuestro colectivo universitario.

Los dos tomos de *Avances de Investigación* que presentamos en esta oportunidad cierran un complejo y extenso proceso que comenzó con el llamado a la presentación de trabajos, que continuó luego con la evaluación académica por parte de las áreas correspondientes, su devolución a los autores para introducir correcciones y, finalmente, la aprobación definitiva para su publicación. El proceso de evaluación y devolución a los autores de los trabajos presentados, en algunos casos para incorporar distintas correcciones que mejoraran su contenido y estilo, fue pensado para lograr que las iniciativas individuales de investigación en Facultad, desde sus inicios, se encuentren vinculadas a las unidades académicas disciplinarias e interdisciplinarias y contribuyan así a acumular y renovar un conocimiento especializado que las identifica.

En estos dos tomos de la colección *Avances* que ahora presentamos se muestran algunas de las líneas de investigación de la Facultad sobre temáticas diversas y en distintas áreas de conocimiento: antropología, educación, filosofía, historia, letras, lingüística, corrección de estilo.

En el marco de este esfuerzo conjunto, Decanato asumió el compromiso de la publicación de los trabajos evaluados positivamente y editados por la UCE, compromiso institucional que estamos hoy resolviendo con la entrega a los autores y al público de los libros impresos que se financian con fondos presupuestales propios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Álvaro Rico
Decano
Octubre de 2018

LA CÁRCEL PARA SER MADRE: ENTRE LA OPORTUNIDAD Y EL CASTIGO REFLEXIONES A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

CECILIA GARIBALDI RIVOIR

INTRODUCCIÓN

El sistema penitenciario uruguayo atraviesa un proceso de reforma iniciado hace más de una década con la sanción de la Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario en el año 2005, con la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) en 2011, donde se promueve el goce de los derechos de las personas privadas de libertad, a excepción de su libertad ambulatoria. Este proceso de transformación pretende introducir cambios sustanciales en las dinámicas carcelarias, atendiendo las demandas particulares de la población femenina encarcelada y más aún las de aquellas que están con sus hijos o hijas¹ en prisión.

En Montevideo, existen dos cárceles exclusivamente femeninas: la Unidad² n.º 5 y la Unidad n.º 9 Madres con Hijos/as. Creado a fines de 2010 con la capacidad de albergar a 25 mujeres y cuarenta niños y niñas, este es el único centro para el alojamiento de mujeres privadas de libertad que viven con sus hijos.³ No obstante, son varios los pabellones femeninos del interior del país donde residen mujeres embarazadas o con niños.

En este artículo pretendo plasmar alguno de los resultados de la investigación que realicé entre setiembre de 2016 y junio de 2017 en la cárcel de madres con hijos/as. Comencé mi trabajo de campo diez días después de que se efectuara el traslado de la cárcel desde la antigua Unidad n.º 9, denominada El Molino, ubicada en Paso Molino, hacia el nuevo lugar físico ubicado al lado de la Cárcel de Mujeres (de aquí en más, Unidad n.º 5) en el edificio del ex-Hospital Musto en el barrio Colón. Vale destacar que la creación de esta cárcel específicamente para madres con hijos tuvo como motor promover la garantía de los derechos de los niños y las niñas que estaban alojados en la cárcel Cabildo con sus madres, para lo que transformaron en cárcel un viejo hotel de alta rotatividad. La población reclusa se

1 N. de E.: De aquí en más, se obviará la inclusión de las formas masculina y femenina, no por desacuerdo ideológico sino por economía del lenguaje.

2 *Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad* (UIPPL) es la forma mediante la cual se designan cada uno de los centros de privación de libertad a partir de la creación del INR.

3 El marco legal uruguayo, en el artículo 29 del Decreto Ley 14.470, sostiene que «La reclusa con hijos menores de cuatro años podrá tenerlos consigo en el establecimiento».

compuso tanto por mujeres que estaban en la vieja unidad de madres como por aquellas que estaban en el «piso de madres» dentro de la cárcel de mujeres, las cuales duplicaban a las primeras.

Fueron dos los motores que despertaron mi interés por realizar una investigación etnográfica sobre este centro de privación de libertad. Por una parte, un interés por conocer las características de esta cárcel «con niños/as», sus dinámicas, relaciones sociales y discursos sobre la maternidad. ¿Es entonces la cárcel de mujeres con niños una alternativa real al paradigma punitivo que rige el sistema penitenciario? En caso de ser así, ¿en qué estrategias, prácticas y discursos se sustenta? Mientras que, por otra parte, me vi obligada a pensar en cómo la existencia de esta institución reproduce la distribución tradicionalmente establecida de las responsabilidades basadas en género, donde los cuidados de los/as niños/as están circunscriptos a las madres y no a los padres. En este sentido, ¿la existencia de esta institución no es una forma de perpetuar dicha división de género? ¿Cuáles son los discursos y prácticas de las mujeres al respecto? Y un último desafío radica en reflexionar sobre la investigación etnográfica en cárceles, sus obstáculos y tensiones, así como sobre las estrategias llevadas a cabo en el trabajo de campo, fuertemente enmarcadas en la tríada de actores institucionales, presas y yo.

Indagar en la trayectoria de vida de las mujeres y su experiencia durante su privación de libertad, sus prácticas de cuidados y discursos sobre la maternidad, al igual que conocer los discursos y prácticas de funcionarios/as sobre el ejercicio de la maternidad en la cárcel, se transformaron en el objetivo de investigación. El horizonte de la investigación etnográfica que realicé fue describir, comprender y analizar la vida cotidiana en esta cárcel tan particular entendiendo que son estos los pasos que orientan al quehacer etnográfico en las prisiones (Wacquant, 2002).

Comprender las dinámicas de una cárcel nos obliga a pensar en la institucionalidad, en las relaciones simbólicas y de poder que operan en este dispositivo, en cuya existencia convergen las ambiciones por castigar, disciplinar y aislar al «ser impuro». Si bien la cárcel como institución de castigo prevalece y, como bien sentenció Foucault (2008) a pesar de su ineficacia y riesgo, la cárcel sigue siendo la única solución que las sociedades encuentran desde hace más de dos siglos para ejercer el control y el disciplinamiento social. Dicho esto, debemos tener en cuenta las transformaciones que las prisiones han atravesado en las últimas décadas, y las particularidades que estas asumen en Uruguay.

La estigmatización, la vulnerabilidad y el control trascienden las fronteras de la prisión, a los sujetos que están privados de libertad, a la vez que anteceden su trayectoria delictiva. Así, el pasaje por la cárcel se ha vuelto una opción cada vez más posible en la trayectoria de vida de algunas personas. El incremento de las redes de parentesco y barriales en las cárceles introdujo uno de los principales cambios en la construcción de la trayectoria delictiva de las personas, dejando en evidencia el carácter *translocal* del entramado de relaciones e instituciones que

constituyen la prisión (Cuhna, 2005). Estos aspectos son útiles para pensar las trayectorias de vidas de las mujeres, en su relación con sus familias y círculos cercanos, así como los sentimientos experimentados y las prácticas y discursos incorporados durante la privación de su libertad.

DE RECLUSAS A MADRES

En el período comprendido entre octubre de 2016 y mayo de 2017, la cantidad de mujeres reclusas en la cárcel de «Madres con hijos/as» osciló entre las 18 y las 23. A modo de caracterización general, quienes han estado presas allí han sido penadas o procesadas⁴ por los delitos más comúnmente cometidos por mujeres: rapiña o tentativa de rapiña, autoría o coautoría de homicidio o tráfico de estupefacientes (Vigna, 2012). Esto demuestra que la población de esta cárcel no presenta un «perfil delictivo» particular en relación con el resto de la población femenina en prisión. A diferencia de la Unidad n.º 5, la disposición de las celdas no está determinada por ningún tipo de división entre presas primarias y reincidentes,⁵ de modo que todas duermen y desempeñan sus actividades en un mismo piso.

En lo que respecta a la maternidad en prisión, considerando la trayectoria de vida de veinte de las mujeres con las que he trabajado, el 60 % de ellas tuvo su hijo —con el que vive en la cárcel— «en libertad», es decir, antes de ser detenida, mientras que el 40 % restante lo concibió en prisión en visitas o visitas conyugales.⁶ Por otra parte, la legislación actual dispone de medidas alternativas a la privación de libertad, como el derecho a prisión domiciliaria.⁷ Tal y como lo plantea Meza Tanata (2016), este derecho es difícilmente otorgado por los jueces: en ocho meses fue concedido únicamente a dos de las siete mujeres que se encontraban en esta condición. El resto de las mujeres estaban —y están en muchos casos— reclusas con un hijo solo a cargo, a excepción de dos casos en los que vivían con dos de sus hijos.

4 Uruguay es uno de los países de América Latina con mayor cantidad de personas en situación de prisión preventiva, es decir que han sido procesadas pero que aún no tienen pena. Según los datos del Censo Nacional de Reclusos en 2010 solo el 36 % de las mujeres privadas de libertad tenía sentencia, mientras que en los varones este número lo superaba en doce puntos porcentuales (Vigna, 2012).

5 *Primarias* se denomina a las mujeres que es la primera vez que ingresan al sistema penitenciario.

6 Las visitas conyugales son un beneficio que pueden gozar todas las personas privadas de libertad siempre y cuando no estén sancionadas. Son visitas «íntimas» —para tener relaciones sexuales— que se dan en una habitación de la cárcel, por un tiempo de una hora y media.

7 La Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario (N.º 17.897) instaura la posibilidad de que las mujeres embarazadas privadas de libertad pasen su último trimestre de embarazo y los primeros tres meses de lactancia en régimen de prisión domiciliaria.

ENTRADA Y DESENCUENTROS EN EL CAMPO

El proceso de investigación etnográfica es un encuadre metodológico protagonizado por el diálogo entre la investigadora, sus interlocutores y los aportes teóricos que permiten pensar y sustentar estos diálogos y las tensiones identificadas (Peirano, 1992). Durante el desarrollo de la investigación recurrí a la noción de reflexividad, como herramienta teoricometodológica que suscita la reflexión sobre mi posición en campo y las relaciones de poder que median mis interlocuciones (Guber, 2014).

La intención del método etnográfico, y la mía en este caso, de realizar entrevistas, observación, participación y conversaciones informales como estrategias de trabajo de campo, deviene de la necesidad de contraponer o poner en diálogo los discursos, relatos y narrativas de los interlocutores —mujeres privadas de libertad y funcionarios del centro— con sus comportamientos, conductas y prácticas. Estas estrategias contribuyen a visibilizar y a pensar la intersección entre lo que la gente hace, lo que dice y lo que cree que debería hacer y decir. Al igual que Restrepo (2016) considero que reflexionar sobre estos tres niveles de información es una de las tareas principales del quehacer antropológico, reflexiones que han guiado esta investigación.

La «entrada al campo», como piedra fundante del trabajo de campo en antropología, merece especial atención debido a que las negociaciones pertinentes para la construcción de un vínculo etnográfico se deben dar con todos los actores y actrices del campo penitenciario: las autoridades de la institución, los funcionarios/as y las mujeres que se encuentran presas.

En lo que respecta a los acuerdos institucionales, los intentos por comenzar una investigación en centros penitenciarios en Uruguay se traducen en interacciones con diferentes referentes institucionales sin que este diálogo tome una forma discursiva, que luego concluye en una autorización de ingreso al «campo institucional». Marc Abélès (2008) denomina a estas interacciones como parte del «subcampo», característico del proceso de entrada al campo en instituciones estatales. Una vez autorizada la realización de mi investigación, el diálogo con la institución requirió de una negociación y solicitud constante para acceder a compartir y participar en espacios con las mujeres.

En lo que atañe al vínculo con las mujeres, durante el período de trabajo de campo adopté diversas estrategias para conocer las dinámicas de la vida social en la cárcel y entablar con las presas un vínculo que me permitiera conocer sus trayectorias de vida. El participar de espacios tales como huerta, baile, talleres de pintura, almuerzos, mates, canto y festejos con las mujeres fue una estrategia imprescindible para que el proceso de investigación etnográfica pudiera desarrollarse. Esto me implicó un permanente esfuerzo por esclarecer los objetivos de mi investigación y por tanto mi razón de «estar allí», desde el primero hasta

el último día. Esfuerzos que partieron de mi inquietud, entendida por Restrepo (2015) como «consideraciones éticas» del quehacer etnográfico.

La construcción del vínculo etnográfico como medio para la producción dialógica de conocimiento produce un sinfín cuestionamientos en tanto investigadora, ciudadana, ser humano y mujer. Las restricciones institucionales de ingreso al campo contribuyen a que el carácter bidireccional de los vínculos se desdibuje. Mi posición es siempre de mayor privilegio: yo puedo ir a ellas pero ellas no a mí —hasta que obtengan su libertad—, lo que despierta cuestionamientos éticos sobre los procesos de involucramiento con las mujeres con las que he trabajado así como sentimientos culpables ante estos mecanismos de ejercicio de poder. La siguiente interacción ilustra perfectamente esa percepción sobre el vínculo:

Estábamos en la cocina haciendo buñuelos con algunas de las mujeres y les comento que la próxima semana haré un cierre porque ya no voy a ir más. Hasta que Mariana me interrumpa y me pregunta:

M: ¿Y por qué no vas a venir más?

C: Y, bueno, porque mi trabajo ya terminó, desde octubre que estoy viniendo...

M: Ah, qué, ¿eso somos para vos?, ¿un trabajo? [en tono alto y prepotente].

C: [Me acerco al lado de ella] No, no es eso, obvio que uno se encariña, pero necesito parar un poco también.

M: Y sí... [piensa], te hace mal venir acá también...

C: [Asiento con la cabeza]. (Diario de campo, junio de 2017)

ENCUENTROS, EMOCIÓN Y TENSIÓN

En las últimas décadas, desde la antropología se le ha concedido un lugar cada vez más importante a la reflexión sobre el lugar del investigador, sus subjetividades y las relaciones de poder con los interlocutores en la producción etnográfica. Desde esta perspectiva fue que comencé a pensar en las particularidades que las interacciones asumen en la cárcel y, por tanto, sobre las experiencias vividas durante el trabajo de campo allí. Como señala Favret-Saada (2005), el trabajo de campo demanda compartir espacios, actividades e interacciones con nuestros interlocutores con el «bombardeo afectivo» que esto implique. Las diferentes manifestaciones de «lo emocional» deben transformarse, entonces, en parte del objeto de estudio de la investigación, lo que cobra real interés en este trabajo si concebimos a las emociones como resultado del marco interpretativo que rige la vida social de los interlocutores (Le Breton, 2012).

¿Por qué «lo emocional» se ha ganado —porque no es que lo haya buscado— un lugar particular en esta investigación? En primer lugar, porque todas las relaciones sociales en la cárcel son tensas. Esto incluye a presas, operadores, policías, niños y niñas, familiares, jueces, técnicos, talleristas y yo, entre otros. Asimismo, en varios de los discursos de las mujeres, los sentimientos aparecen como algo a reprimir en su pasaje por la cárcel. Esta sensibilidad reprimida no se circunscribe a las presas, sino que desborda a todas las personas que trabajan (o trabajamos)

en este contexto de encierro. Las emociones experimentadas y el «manejo» de estas hablan más sobre el contexto en el cual desarrollé mi investigación que de mí misma, ya que responden en gran medida a él. Es por ello que considero pertinente hacer especial mención y reflexionar sobre este punto.

Las manifestaciones públicas o hacia mí de tristeza o miedo por parte de las mujeres fueron en su inmensa mayoría a raíz de la posibilidad de alejarse de sus hijos/as, tanto de aquellos/as que están con ellas en prisión como de los/as que están afuera. Estos sentimientos «aparecen en escena», en el sentido de Goffman (2001), cuando existe la posibilidad de que esos otros a quienes proteger, cuidar, criar y dar amor, ya no estén. Siguiendo a Lagarde y de los Ríos (2015), esta posibilidad desdibuja la figura materna y, por ende, la femenina, considerando que nuestra sociedad ubica a la mujer por y para «otros». Estas expresiones de angustia sobre la posible «pérdida» del ejercicio de la maternidad sobre sus hijos deviene también de sentirla al decir de Payá y Bentancourt (2002) como «una mutilación del yo». Por supuesto que esto no implica que estos sean los únicos casos en que las mujeres experimentan sentimientos de miedo y tristeza, pero sí es para destacar que son los más frecuentes.

La cárcel es sin dudas un contexto particular de interacción. Este escenario ofrece un marco de interpretación diferente, donde cambian los/as interlocutores/as así como los significados atribuidos a las conductas, lo que lleva a que ellas transformen también las formas de vivir y expresar su emocionalidad. El miedo es reconocido como un elemento opresor dentro de las relaciones sociales que se desenvuelven en la cárcel; el miedo es el miedo a manifestar los sentimientos, manifestación entendida como signo de debilidad. Como bien señala Le Breton (2012), la emocionalidad y la racionalidad son dos caras de una misma moneda; los sentimientos están asociados y son experimentados en relación con el significado atribuido cultural y racionalmente a un hecho, mientras que los procesos lógicos y mandatos morales no están exentos de componentes sensoriales y emocionales. La expresión —o no— de ciertas emociones varía, entonces, según el contexto, los interlocutores y los significados que estos les otorgan.

MÁS ALLÁ DE LA «MENTIRA»:

DISCURSOS EN TORNO A LA PATERNIDAD

Siguiendo con la noción de Goffman (2001) del individuo como actor, las mujeres también cambian sus narrativas y las formas en que manifiestan su emocionalidad, como estrategia para alcanzar los objetivos que emanan de las «demandas» de la vida en la cárcel, su «nuevo escenario». A través de la experiencia en campo, he comprobado que las mujeres tienen narrativas que difieren según el interlocutor, incluyéndome. Este comportamiento no nos es ajeno a ningún ser humano, lo que sí cambia es el contexto, los interlocutores y, lo más importante, el *leitmotiv*

de esta «multiplicidad de discursos» —denominado bajo nuestro sentido común como «mentiras»—.

Lo interesante radica, entonces, en pensar en los contextos en los cuales las mujeres mintieron y en el conjunto de elementos que hicieron posible la construcción de estos discursos. En la mayoría de las instancias, esta multiplicidad de discursos sobre un mismo hecho-tema fue en relación con un mismo nudo: la paternidad. En varias oportunidades las mujeres construyen discursos que difieren entre sí sobre los padres de sus hijos/as, que se contraponen a su vez a los discursos de otras de las mujeres en relación con esa misma paternidad. Esto puede ser interpretado como una necesidad de legitimar socialmente la paternidad de los hombres que las acompañan que no necesariamente son los padres biológicos de sus hijos/as.

Los varones no solo son socialmente alejados de la órbita doméstica, sino que también son alejados de las responsabilidades y de los compromisos que tienen las mujeres para con sus hijos/as, sin dejar de mantener sus derechos económicos y políticos sobre ellos, lo que da continuidad al linaje (Rosaldo, 1979). Tan es así, que para las mujeres es sumamente importante que sus hijos «tengan un padre» y «lleven su apellido». Durante trabajo de campo, he vivido dos conflictos entre mujeres y funcionarios/as, a raíz de la reticencia de dos mujeres a reconocer a sus hijos antes que lo hicieran sus respectivos padres. Aunque un reconocimiento posterior no implicase la pérdida del apellido, ni la consecuente legitimidad paterna, ellas lo identifican como una situación que pone en riesgo las garantías que pretende brindar la institucionalización de la paternidad mediante el reconocimiento legal. La moralidad que yace tras la importancia atribuida al marco legal de legitimidad de la paternidad se ve reflejada en el deseo de las mujeres por contraer matrimonio. Si bien solo una mujer llegó a casarse, fueron tres en ocho meses las que manifestaron voluntad de hacerlo.

La paternidad implica la voluntad de aceptación del hombre y en general ocurre solo dentro de otras instituciones que lo obligan y le dan seguridades para asumir que en verdad ese hijo es suyo. Si otras instituciones se relajan, se relaja la paternidad (Lagarde y de los Ríos, 2015: 287).

El ejercicio de la paternidad, para la mayoría de las presas con las que he dialogado implica la provisión económica de ellas y de sus hijos. Esta concepción, compartida por muchas de ellas, tiene su raíz en un mandato moral que impone la «moralidad del proveedor». Esta es entendida por Fraiman y Rossal (2009) como un imperativo simbólico del sistema desigual de género que establece que el varón es quien debe satisfacer las exigencias de la sociedad de consumo y desarrollar múltiples estrategias para lograrlo, recurriendo tanto actividades delictivas como legales, cuyas moralidades no son excluyentes una de la otras. En relación con este último aspecto, vale aclarar que de veinte mujeres que se encuentran privadas de libertad en este centro, ocho de los padres de sus hijos/as están presos también, lo que obstaculiza aún más que esta provisión sea efectuada con éxito. De hecho,

en muchos casos, esta situación radica en el contexto de precarización laboral que vivencian los sectores más vulnerables de la sociedad, lo que ha conllevado que mujeres y, sobre todo, varones recurran a prácticas delictivas para sustentar a sus familias (Wacquant, 2002).

VISITAS, DONES Y PROVISIÓN

La visita es uno de los acontecimientos y de los derechos más valorados por la por presas y presos en muchas partes del mundo. En las cárceles de mujeres este «ritual» asume sus particularidades, íntimamente vinculadas con las relaciones desiguales de género, comportamientos socialmente esperados y violencias legitimadas. En la cárcel de madres con hijos, son muchas las mujeres y niños que no reciben visitas frecuentemente. Algunas, incluso, no las han recibido nunca, como es el caso de las mujeres migrantes, quienes difícilmente reciben visitas, exceptuando la de los funcionarios de las embajadas. Esta ausencia, sumada a la de personas que tengan la voluntad y se responsabilicen por las salidas de los niños de la cárcel, condiciona el contacto de estos con el mundo extramuros y restringe la responsabilidad de provisión, crianza y cuidado a las madres.

La visita es un momento anhelado por las mujeres, ya que implica un contacto con sus seres queridos que están en «la calle». No obstante, es un entramado complejo de significados en donde presas y visitantes —en general mujeres— mantienen una relación de reciprocidad que se rige por un sistema de intercambio de dones que opera bajo un imperativo moral (Montealegre Alegría, 2016). Como parte del intercambio, quienes visitan a las mujeres llevan productos a los cuales ellas no pueden acceder estando en prisión: algunos alimentos, productos de cuidado personal, ropa, tabaco, entre otros.

Por su parte, el trabajo en la cárcel es una necesidad de las presas y no únicamente una actividad moralizante que colabora con el proceso de rehabilitación, como se lo ha concebido históricamente (Cunha, 2005; Lagarde y de los Ríos, 2015). Las oportunidades laborales a las que pueden acceder las mujeres pueden ser privadas —puntuales, mal pagas, carentes de todo marco legal y protección social— o institucionales, mediante la realización de actividades domésticas de la casa remuneradas a través del peculio⁸ —una especie de sueldo otorgado por el INR—. Si bien la cantidad de peculios asignados para esta cárcel es de las más altas de todo el sistema penitenciario, dado que el 75 % de las mujeres lo percibe, la remuneración no es suficiente para satisfacer sus demandas. Es por ello que la poca frecuencia de visitas y la consecuente falta de algunos recursos para la vida cotidiana obliga a las mujeres a desenvolver estrategias para subsistir. En muchos

8 El peculio es un dinero otorgado por la institución a cambio de la realización de tareas necesarias para el establecimiento: cocina, limpieza, mantenimiento, etc. A la fecha, un *peculio* entero equivale a medio salario mínimo. Es muy común que los/as presos/as reciban *medio peculio* por dichas actividades. Para obtener el peculio las reclusas deben realizar tareas sin remuneración, denominadas de «convivencia» en el interior del penal y así «ganarse» este ingreso.

casos, también está la necesidad de enviar dinero a sus familias o a quienes cuidan de sus otros hijos, también como forma de dar continuidad al ejercicio de su maternidad mediante un aporte económico

Entre estas estrategias, la destacada es la que ellas denominan como «facturar». Esta actividad consta de un encuentro con «connotaciones sexuales»⁹ entre una presa y un varón en el día de visita. En este encuentro se produce un intercambio, donde la mujer se muestra dispuesta a brindar compañía o placer sexual —en tanto las normas institucionales lo posibiliten— y el varón brinda algunos de los productos anteriormente mencionados, incluso dinero, en algunos casos. Este vínculo no se reduce al encuentro que se produce en la visita, sino que se inicia, se continúa y se finaliza mediante llamadas y mensajes telefónicos. En algunos casos este vínculo se mantiene aun cuando la mujer obtiene la libertad. En general, estos contactos se hacen mediante programas de radio o redes sociales, pero existen también otras redes que tejen las mujeres para intercambiar contactos de varones que están afines a mantener estas relaciones.

«Facturar» es una forma de prostitución que no se visibiliza como tal. Muchas de estas mujeres con las que he trabajado han ejercido la prostitución en algún momento de sus vidas, algunas durante muchos años, otras solo por unos meses y otras en situaciones puntuales. El ejercicio del trabajo sexual en cualquiera de sus formas concibe, desde alguno de sus ángulos, al sexo como moneda de cambio, como la «moneda erótica», donde la mujer obtiene réditos económicos o simbólicos a cambio, operando como elemento jerarquizante y de ejercicio de poder (Lagarde y de los Ríos, 2015). Sin ánimos de posicionarme políticamente sobre el trabajo sexual, ni de caer en el «pánico moral», ni en el paternalismo estatal, siguiendo a Lamas (2016), esta práctica visibiliza en alguna medida dos aspectos centrales de la vida en la cárcel femenina: no solo que la posibilidad de provisión material se encuentra casi exclusivamente en el contacto con «exterior», sino que esta provisión tiene género y es masculina. Sin embargo, como ya se ha mencionado, la ausencia paterna de estos niños y por tanto de provisión material, es lo que predomina. Por lo que las mujeres son quienes terminan asumiendo las responsabilidades de cuidados y provisión material mediante esta, entre otras formas. En este contexto, está en riesgo el acceso de sus hijos/as a determinados productos y bienes como comida y ropa. A su vez determina también su forma de relacionarse con sus allegados, incluyendo parejas.

A veces me arrepiento de estar con ella [pareja mujer], podría rescatarme a cualquier gil y tengo todas las visitas, y salgo las doce horas mensuales que me corresponden (Diario de campo, febrero de 2017).

9 Vale aclarar que no necesariamente todos los encuentros son sexuales. En algunos encuentros las mujeres pueden mantener relaciones sexuales (en cualquiera de sus formas), mientras que en otros solo se intercambian besos.

CONFLICTOS, CONVIVENCIA Y CRIANZA

La noción de que una cárcel con niños es «menos violenta» está presente en el imaginario colectivo, incluyendo a quienes toman las decisiones sobre el sistema penitenciario. De hecho, esto llevó a que la reducción de la violencia interpersonal fuera uno de los argumentos para la creación de una cárcel exclusivamente para mujeres presas con sus hijos, tal y como es considerado en otros países latinoamericanos (Payá y Bentancourt, 2002). No obstante, existen algunos conflictos entre presas y tensiones institucionales que son particulares de un centro penitenciario con estas características.

Por una parte, existe una intervención institucional directa sobre la «crianza» de los niños, entendida como el conjunto de prácticas y discursos sobre estrategias de cuidados y educativas. Esta intervención puede materializarse en la redacción de un informe negativo sobre el proceso de «rehabilitación» de la mujer que se eleva al juez, o bien en indicaciones de técnicas u operadores hacia las mujeres sobre la crianza de sus hijos, las cuales condicionan el vínculo con funcionarias y en algunos casos con las autoridades. Si bien estas miradas y prácticas tutelares sobre los cuidados son entendidas por las mujeres como amenazas para su «libre» ejercicio de la maternidad, son identificadas en algunos casos como positivas. En varias oportunidades las mujeres agradecen la existencia de una voz que guíe y sancione de algún modo las prácticas de otras madres con las cuales ellas no están de acuerdo. Esta postura se manifiesta en los discursos de las mujeres al decir «pobre de ese niño en la calle», que hacen referencia tanto a los malos cuidados de otra presa hacia su hijo/a, como a la contribución de funcionarios, técnicos y de las mismas presas al proceso de crianza y a sus cuidados cotidianos.

Es interesante señalar que todas las mujeres coinciden en sus discursos en que algunas de sus compañeras «educa mal» o golpea a su hijo, mientras que la que acusada dice lo mismo de otras (Payá y Betancourt, 2002). Estas críticas hacia las otras mujeres son también una forma de expresar su desconfianza constante entre ellas, demostrando exclusiva preocupación por el bienestar de su hijo y un posible alejamiento o conflicto con las otras presas. Las prácticas de cuidados y pedagógicas de las mujeres sobre sus hijos son determinantes en la construcción de relaciones sociales en la cárcel.

El régimen de convivencia forzada origina tensiones a raíz de problemas y tareas de la vida cotidiana entre los que está la crianza. Solo un baño —de un total de tres para uso de las presas y sus hijos/as— tiene ducheros para poder bañarse tanto niños/as como mujeres. Los baños son en toda cárcel un lugar de vacío en materia de seguridad, es allí donde ocurren la mayoría de las peleas, amenazas y en donde las mujeres actúan conscientes de la ausencia de custodia policial. El baño se convierte en un lugar de disputa. Para muchas es el único lugar de la cárcel en el cual pueden fumar marihuana durante la noche, ya que la policía —generalmente masculina— puede ingresar a los baños solo en casos de urgencia. Esto

genera conflictos, dado que no todas consumen marihuana y tampoco todas las que consumen lo hacen frente a sus hijos. La mayoría de las peleas que las mujeres describen —sobre todo en la Unidad n.º 5— ha ocurrido en los baños.

En general, las presas traen consigo una trayectoria —de larga o de corta data— en el sistema penitenciario, por lo que tienen prácticas arraigadas en lo que refiere al uso de la violencia. Sin embargo, volviendo a las nociones de Goffman (2001) y de Le Breton (2012) sobre las formas de actuar y de manifestarse emocionalmente según el contexto, he observado cómo las mujeres que están en esta cárcel ponen en tela de juicio algunos de los «códigos» y «moralidades» carcelarias, resignificando discursos y prácticas sobre sus relaciones sociales y en el ejercicio de su maternidad.

Para pensar estos cambios en las prácticas y en los significados que se les atribuyen, tomaré una situación concreta. Al no presenciar el episodio sucedido en el período comprendido en mi trabajo de campo, para construir una narrativa sobre esta escena, consideraré los diferentes discursos sobre hecho. La herramienta teoricometodológica de la «reflexividad», en su sentido etnometodológico, como propiedad del discurso que entiende este como la expresión de lo que el sujeto comprende de la realidad social y que, por tanto, la constituye como tal, nos es útil para pensar cómo operan los discursos en la construcción dicha realidad (Guber, 2014). Así, la forma en que las mujeres relatan lo sucedido deja entrever el lugar de cada una en el entramado social y su posicionamiento frente a las tensiones morales que cimientan el conflicto.

Un relato, basado en la narrativa de alguna de las mujeres y funcionarios, describe un conflicto entre una presa y varias otras, en donde durante la pelea la hija de la presa atacada sufrió daños físicos. Mientras que el otro relato describe la misma situación con la diferencia de que sostiene que la niña no fue dañada. Ambos relatos coinciden en que el ataque fue de varias presas a una y que esta última mantuvo en todo momento a su hija aupa. Ahora bien, ¿es «admisible», entonces, el uso de la violencia de una presa hacia la hija de otra? Existen dos posturas ante esta situación. Este fragmento de entrevista ilustra una de ellas:

C: ¿Qué rol juegan ahí los niños? Porque cuando hay niños siempre hay un poco de debilidad [haciendo referencia a los conflictos entre las mujeres].

N: Sí, pero ta, si yo estoy enojada contigo, yo a tu hijo no lo voy a maltratar, pero hay personas que, por ejemplo, si vos estás enojada conmigo, venís y maltratas a mi hija, porque ha pasado y vos lo sabés, por algo Lucía no está más acá.

C: ¿Y eso no se ve mal?

N: Se ve mal, pero es una cárcel rara esta, a la persona que le pegó a una niña que no era hija de ella, la hubieran matado a palo y la tiraban para afuera, pero acá no pasa.

C: ¿Por qué decís que no pasa?

N: No sé... No me preguntes porque no entiendo todavía. Si pasaba en un tercero [Unidad n.º 5], a la persona que le pegó a la niña le hubieran pegado y la

hubieran sacado, el problema era con la madre no con la niña (Fragmento de entrevista, febrero de 2017).

Si bien todas las presas coinciden en que los/as niños/as no deberían presenciar escenas de violencia, adoptan diferentes posturas ante esta situación. Para algunas, esta actitud es inexplicable y no logran entender la ausencia de reprimendas hacia quien golpeó a la niña, como refleja el fragmento de entrevista anterior. Otras, por su parte, ignoran el ejercicio directo de violencia hacia la niña a la vez que condenan la actitud de la madre:

Conversando sobre el conflicto que había ocurrido la semana pasada, una de las presas afirma que quien se ligó la paliza estuvo mal en no soltar a su hija, a lo que la tallerista le pregunta:

T: Y capaz que tuvo miedo, ¿vos nunca tuviste miedo?

P: [Piensa, y se mantiene en silencio] Yo no tengo miedo, no, acá es así, hay que pelearse. Es una cárcel.

T: Pero, ¿vos sabés lo que se siente tener miedo, o no?

Mi: [Piensa] Bueno sí... cuando me dijeron que mi hijo ya cumplía cuatro años y empezaba el trámite para que saliera pa' la calle, ahí sentí miedo, me puse mal, lloraba y me cortaba (Diario de campo, marzo de 2017).

Esa aclaración deja en evidencia que es admisible sentir miedo al saber que la permanencia de su hijo/a está en riesgo. Pero que es condenable a la inversa: que su hijo esté en riesgo por consecuencia del miedo de la madre. Siguiendo este argumento, y con pocas excepciones, todas las mujeres en algún punto esbozan una cierta explicación de lo sucedido y recurren al miedo. Es decir, la madre es castigada a través de la niña no solo por haber tenido «miedo» y no haber enfrentado el conflicto peleándose sin su hija en brazos, sino que también es castigada por no considerar que no es aceptable que peleas de esa índole se den frente a los niños/as y exponerla a esta escena de violencia. Este episodio deja en evidencia las resignificaciones de las prácticas y discursos producidos en la cárcel, introducidos debido a la presencia de los niños.

Por otra parte, es necesario mencionar que los conflictos que ocurren no son únicamente entre presas, sino que los conflictos y los procedimientos «conflictivos» también se dan tanto con operadores como con policías. A pesar de ser un centro de privación de libertad que «alberga» niños, hay procedimientos usuales en las cárceles que también se dan en esta unidad. Si bien el paradigma punitivo del sistema penitenciario está en tela de juicio y en proceso de transformación, esta transición es paulatina y arrastra consigo tensiones que difícilmente serán resueltas.

[la prisión] lleva al límite el más fuerte de todos los mecanismos que se encuentran en todos los otros dispositivos de disciplina, tiene la maquinaria más poderosa para imponer una nueva forma al individuo pervertido; su modo de acción es la de coacción de una educación total (Foucault, 2008: 271).

Requisa, traslado y castigo son algunos de los procedimientos de control y disciplinamiento que tienen lugar en las cárceles uruguayas. La requisa es un procedimiento de control de las celdas, donde los niños/as presencian esta violenta revisión de sus cuartos y sus pertenencias, e incluso algunas mujeres han mencionado que los niños han sido revisados. Una de las medidas más recurrentes de castigo es el traslado de la mujer y su hijo/a a otra cárcel, bien puede ser la cárcel de mujeres —Unidad n.º 5— o a un pabellón femenino del interior. Durante el trabajo de campo, cuatro mujeres y sus hijos e hijas fueron trasladados hacia otras unidades del interior del país a raíz de conflictos con la institución o con otras presas. El traslado hacia otro establecimiento representa una de las amenazas a la garantía de cumplimiento de los derechos de los niños, dado que las cárceles del interior no están pensadas —ni material ni institucionalmente— para alojar niños y niñas. En casos de «sanción grave», el traslado se efectúa a la unidad de mujeres —que se encuentra al lado— donde se castiga a las presas en un régimen de aislamiento por algunos días, lo que ellas denominan «calabozo». De ser así, los niños deben quedar bajo la responsabilidad de un tutor en tiempos apremiantes, lo que genera dificultades en la designación de esta responsabilidad.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Tanto en el diálogo con los funcionarios/as de la institución como en la interacción con las presas, el trabajo de campo en un establecimiento penitenciario mostró sus particularidades. Mi esfuerzo por esclarecer los objetivos de mi investigación y sus alcances estuvo presente hasta el último día, de modo que el ingreso al campo estuvo en constante negociación. Durante el trabajo de campo afronté algunos desafíos y reconocimientos a nivel emocional, que he considerado de gran aporte para la investigación. La omnipresencia del miedo y la represión de la expresión de la tristeza son factores constituyentes de la vida en la cárcel, dado que todas las interacciones y vínculos se construyen en este marco, del cual todas las personas que frecuentamos la cárcel formamos parte.

La ausencia de una provisión económica está estrechamente relacionada con la predominante ausencia de varones, parejas de las mujeres o padres de los niños que viven en la cárcel. El imaginario paterno que sobrevuela los imaginarios de las presas se refleja en la voluntad de algunas por casarse o en la preocupación por el reconocimiento de sus hijos. El matrimonio o el reconocimiento de los niños aparece como forma de legitimidad y de una presunta garantía de provisión económica que, como ya se ha señalado, no es fruto sino del imaginario social que coloca a las mujeres a cargo de los quehaceres reproductivos y a los varones de los aspectos productivos de la vida social, mediante un mandato social de la moralidad del proveedor (Rosaldo, 1979; Fraiman y Rossal, 2009).

La visita, como fenómeno complejo, encierra mandatos morales que rigen la vida de las mujeres, volviéndose deseada y necesaria para ellas y para sus hijos. La

dificultad para acceder a determinados bienes puede ser superada solo mediante las provisiones que las visitas traen. Por ende, su ausencia repercute directamente en la calidad de sus vidas y de la de sus hijos/as. Ante esta situación, las mujeres desenvuelven estrategias a fin de obtener estos bienes. Entablar vínculos afectivo-sexuales con varones es una de ellas. Esta práctica es llevada a cabo por muchas de las mujeres y asumida como una opción de provisión económica, incluso se genera una red de intercambio de contactos. Esto denota una continuidad en las dificultades para el acceso a determinados bienes y servicios de estas mujeres, aun en el marco de un proyecto y una institución estatal.

En cuanto a los mayores focos de tensión en la convivencia, puedo reconocer algunos cambios que se producen en las moralidades de las mujeres en relación con los comportamientos esperados por ellas en una institución en la que hay niños/as. Si bien las mujeres han pasado por otras cárceles donde adoptaron elementos de las moralidades carcelarias, esta institución que intenta conjugar formas castigo y disciplinamiento con procesos de crianza y convivencia, constituye un terreno fértil para que se produzca una resignificación de esas moralidades, en algunas dimensiones atenuando sus aspectos más conflictivos y violentos, y en otras perpetuándolos.

Por último, en esta unidad se llevan a cabo prácticas tales como requisas y castigos en forma de aislamiento que tienen efectos directos en el proceso de crianza de los/as niños/as, ya sea por su exposición a la violencia institucional o porque el derecho a estar con su madre esté sujeto a la conducta de ella. Es así que peores condiciones de vida, dificultad para acceder a beneficios sociales y un incremento en las tensiones institucionales e interpersonales, son algunas de las dificultades que tienen que afrontar las mujeres y sus hijos/as ante un régimen de privación de libertad en esta unidad.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ABÉLÈS, M. (2008). «El campo y el subcampo» en GHASARIAN, M. y otros *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Buenos Aires: Ediciones Sol. Traducido del francés por Silvia Nora Labado.
- CUNHA, M. (2005). «El tiempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria». *Reglones*, n.º 58-59, pp. 33-41. Disponible en: <<http://app.unia.es/dmdocuments/umbraleso6.pdf>> [Consultado el 3 de marzo de 2017]. Traducido del portugués por Elizabeth Verani.
- FAVRET-SAADA, J. (2005). «Ser afetado». *Cadernos de campo*, n.º 13, pp. 155-161. Disponible en: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263/54376>> [Consultado el 7 de noviembre de 2015]. Traducido del francés por Paula Siqueira.
- FOUCAULT, M. ([1975] 2008). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Traducido del francés por Aurelio Garzón del Camino.
- FRAIMAN, R. y ROSSAL, M. (2009). *Si tocás pito te dan cumbia: esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Montevideo: Cebra Comunicación.
- GOFFMAN, E. ([1959] 2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- GUBER, R. ([2001] 2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. ([1990] 2015). *Los cautiverios de las mujeres; madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- LAMAS, M. (2016). «Feminismo y prostitución: la persistencia de una amarga disputa». *Debate Feminista*, vol. 51, pp. 18-35. doi: 10.1016/j.df.2016.04.001 [Consultado el 6 de junio de 2018].
- LE BRETON, D. (2012-2013). «Por una antropología de las emociones». *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. RELACES, n.º 10, pp. 69-70. Disponible en: <<http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/14>> [Consultado el 10 de julio de 2017]. Traducción del francés por Cécile Vermot con colaboración de Zoe Romero.
- MEZA TANATA, F. DE M. (2016). «Pertinencia de escribir una guía con perspectiva de género para las mujeres privadas de libertad sobre sus derechos humanos» en FOLLE, A. M. y SAPRIZA, G. (comps.) *El tiempo quieto. Mujeres privadas de libertad en Uruguay*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República-Intendencia de Canelones.
- MONTEALEGRE ALEGRÍA, N. (2016). «La visita carcelaria: género, pichis y ritos de paso en el Uruguay» en FOLLE, A. M. y SAPRIZA, G. (comps.) *El tiempo quieto. Mujeres privadas de libertad en Uruguay*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República-Intendencia de Canelones.
- PAYÁ, V. A. y BENTANCOURT, R. (2002). «Dentro o fuera: un debate inconcluso» en: Instituto Nacional de las Mujeres y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Niños y niñas invisibles: hijos e hijas de reclusas*. Ciudad de México: Inmujeres-Unicef.
- PEIRANO, M. (1992). *Uma antropologia do plural: três experiências contemporâneas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- RESTREPO, E. (2015). «El proceso de investigación etnográfica: consideraciones éticas». *Etnografías Contemporáneas*, vol. 1 (1), pp. 162-179. Disponible en <<http://www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/etnocontemp/article/download/21/13>> [Consultado el 9 de diciembre de 2016].
- (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió Editores-Pontificia Universidad Javeriana.
- ROSALDO, M. (1979). «Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica» en HARRIS, O. y YOUNG, K. *Antropología y feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- VIGNA, A. (2012). *Análisis de datos del I Censo Nacional de Reclusos, desde una perspectiva de género y derechos humanos*. Montevideo: Inmujeres, Mides. Disponible en: <<http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/24956/1/infocenso.pdf>> [Consultado el 8 de julio de 2016].
- WACQUANT, L. (2002). «The Curious Eclipse of Prison Ethnography in the Age of Mass Incarceration». *Ethnography*, vol. 3, n.º 4, pp. 372-392. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/24047814> [Consultado el 21 de julio de 2017].

LA ESCUELA AGRARIA LAS BRUJAS (1986-1997): UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA DEMOCRATIZADORA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES JUDICIALIZADOS POR LA LEY

ANABELA PALESO

Juventud que no solo se encuentra llena de futuro, sino que siente dentro de sí la alegría y el coraje de los nuevos portadores de la cultura [...]. Este sentimiento juvenil [tendría que] convertirse en una forma de pensar compartida por todos, en una brújula de la vida

Walter Benjamin, *La metafísica de la juventud*, 1916

La reconstrucción de la experiencia de la Escuela Agraria Las Brujas (departamento de Canelones) durante el período de dirección de Leonardo Clausen y Cristina Mega surge en el año 2011 en el marco del seminario Alternativas Pedagógicas en Educación Formal y Extraescolar de la Licenciatura en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República), a cargo de Pablo Martinis. Además, el tema se ubica en el marco de las discusiones del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPE), más precisamente dentro del subgrupo Memorias Pedagógicas (Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, Instituto de Educación, FHCE, Universidad de la República).¹¹

¿POR QUÉ RECONSTRUIR LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA AGRARIA LAS BRUJAS (1986-1997)?

Las miradas hegemónicas actuales hacia adolescentes judicializados por la ley, para quienes los severos castigos parecen ser el reclamo constante, nos llevó a la búsqueda de experiencias educativas que hayan ofrecido otras miradas y propuestas posibles para esta población. En este sentido, la reconstrucción de la experiencia en la Escuela Agraria Las Brujas entre 1986 y 1997 tiene la intencionalidad de «alargar la mirada hacia el pasado y hacia el futuro» para trascender la retórica de la inmediatez que inhabilita la construcción de «lazos culturales conscientes con el pasado» y que afecta la «necesaria proyección del futuro» (Puiggrós, 1990: 30).

11 La producción monográfica se presentó y discutió en una instancia del GEPPE. De esta se tomaron insumos con el fin de enriquecer la reconstrucción de la experiencia. Agradezco a todos los compañeros que dieron su mirada sobre el trabajo monográfico presentado en el año 2015.

Entendemos que es necesaria la «lucha contra el olvido» de nuestras experiencias educativas. Detenerse a recuperar los sentidos borrados por la historia de la dominación para «cepillar la historia a contrapelo», es una tarea que debemos enfrentar como seres que construimos nuestra propia historia. Precisamos recuperar aquellas experiencias para resistir al engranaje político y social en el que estamos implicados para que salga a la superficie otra historia que interrumpa la aparente coherencia histórica y que en el pasado pedía otro devenir (Benjamin, 1967). Recoger ese «cúmulo de ruinas», reconstruir esos sentidos que devuelven al presente ecos, espectros que deben ser desenterrados en memoria de los vencidos, para paralizar el continuum histórico (Benjamin, 1967). En Uruguay estamos en falta con aquellas experiencias que en distintos momentos históricos ofrecían otros sentidos, demostrando la lucha por «otra historia».

Entendemos que la experiencia en la Escuela Agraria Las Brujas fue una alternativa pedagógica democratizadora (en el sentido de Adriana Puiggrós y de su grupo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, APPEAL) que instaló lo educativo y tendió a la construcción de otros sentidos en un infinito juego de lo social, dejando huellas, vestigios marcados que es necesario rescatar para repensar discursos y políticas actuales. La inquietud por construir y reconstruir la experiencia en la Escuela Agraria Las Brujas nos interpela como sujetos individuales y colectivos pertenecientes a una sociedad donde existen discursos negativos, represivos y sin posibilidades para la población judicializada por la ley.

El presente trabajo no pretende ser una mera descripción de la experiencia pasada, sino rescatar del olvido esas imágenes únicas, esas visiones irrepetibles de trascendencia que nos entregan en el continuo del tiempo histórico para analizarlas desde categorías conceptuales presentes: reconstruirla como una *alternativa pedagógica democratizadora* que ofreció otra *significación de sentidos* sobre niños y adolescentes judicializados por la ley.

LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

PUNTO DE PARTIDA PARA EL ANÁLISIS

Para reconstruir la experiencia hemos tomado como fuentes²² entrevistas realizadas a Leonardo Clausen y a Cristina Mega³³ (en diciembre de 2011) y a Jorge

2 De la revisión bibliográfica realizada en los principales repositorios de Montevideo (Biblioteca del Poder Legislativo, Biblioteca Nacional, Biblioteca del Partido Comunista Biblioteca de la FHCe) e incluso en la biblioteca del Centro de Formación y Estudios (Cenfores) bajo la órbita del Instituto Nacional del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), arrojó un escaso estudio de la experiencia: un artículo y trabajo monográfico realizado por educadores sociales (Castro, González, Naya y Zabala, 2003) y una ponencia presentada en jornada académica (Reboledo y Casales, 1993).

3 Leonardo Clausen, formado en la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) y Cristina Mega, formada en los institutos normales con especialización en preescolares.

Camors (en diciembre de 2014).⁴⁴ También se escogieron noticias publicadas en prensa uruguaya (en *El País* y *Mate Amargo*), así como fotografías que nos aportaron los actores de la propuesta educativa. Tomaremos las fotografías no como interpretación o explicación sino como una huella de lo real, una imagen-acto, como una categoría epistémica (Dubois, 1986). Entenderemos las distintas fuentes como las huellas, los vestigios, los indicios o pequeños fragmentos de esa experiencia pasada; «serán las piezas de un rompecabezas que nunca tendrá una sola forma de armar» (Marrou, 1968: 14).

Para el análisis de la experiencia, en el trabajo monográfico utilizamos el análisis político del discurso (APD), tomando como referentes a Ernesto Laclau, Chantal Mouffe y Rosa Buenfil, la categoría *alternativa pedagógica* utilizada por Puiggrós y su grupo APPEAL, y la noción de *lo común* presentada por Laurence Cornú. En el presente trabajo nos centraremos en la presentación de la propuesta como una *alternativa pedagógica democratizadora* que resignificó *lo común*.

En términos generales, partimos de que la sociedad y, en su transcurrir, lo social han sido una invención que ha tomado distintas formas (Donzelot, [1984] 2007). Toda forma de significación de «lo social» supone un esfuerzo por construir sentido en un lugar donde no existe previamente. Significarlo implica ofrecer una posible versión acerca de la sociedad, la cual siempre es tentativa, de fijación parcial, escasa y precaria. Además sufren interrupciones en el juego infinito de las diferencias para pretender construir un orden tentativo, ya que hay una imposibilidad de fijación absoluta de las identidades en un sistema (Laclau, 1993). Impregnados en un discurso histórico hegemónico en el que la categoría *pobreza*, con sus distintas nominaciones históricas, ha conformado binomios con otras (indecencia, desvergüenza, indignidad, locura y peligrosidad social): «el pobre se convierte en marginal y el marginal en peligroso, lo que para el conjunto social permite justificar la penalización de estos y la búsqueda de elementos para la coacción y represión» (Redondo, 2004: 37). A lo largo de la historia, se han creado las categorías de *pobre*, *marginal*, *excluido*, concepciones subjetivas que tradujeron y traducen políticas de diferentes sesgos y contenidos, todas ellas «derivadas en asistencialismo como engranaje del control social, hasta la represión y penalización de los sujetos de la pobreza o, incluso, la combinación de ambas» (: 36). En este sentido, el funcionamiento del Estado desde el siglo XIX condujo a un estado de inseguridad social que mantiene viva la pobreza y actúa como principio de desmoralización, de disociación social (Castel, 2003: 38-39). A partir del surgimiento del neoliberalismo las políticas policiales y penitenciarias no pueden entenderse sin colocarlas en un marco de transformación más amplio ligadas a las

4 Educador que estuvo presente en la propuesta llevada adelante en la Escuela Martirené. Durante el período de la experiencia en Las Brujas, Jorge Camors era director de la Escuela de Funcionarios del Instituto Nacional del Menor (Iname) y estaba en contacto con Leonardo Clausen por ser Las Brujas centro de práctica de los futuros educadores sociales.

mutaciones del empleo y al vaivén de la relación de fuerzas entre clases y grupos en lucha (Wacquant, 2010: 141).

En este marco discursivo amplio, la experiencia en la Escuela Agraria Las Brujas (1986-1997) fue una *alternativa pedagógica* en el sentido propuesto por Adriana Puiggrós y su grupo APPEAL. Esto significa una experiencia que «en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante» (Puiggrós, 1990: 17). Más precisamente, la experiencia en la Escuela Agraria Las Brujas fue una práctica democratizadora desde el punto de vista pedagógico, lo que significa que:

alteran la relación entre educador y educando, docente e institución, en el sentido de transferir poder educativo-cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos por la cultura moderna, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, «dialogizando» el vínculo de enseñanza-aprendizaje, innovando en el currículum (Puiggrós, 1990: 18).

Experiencia que fue producto, productora y transformadora de sujetos dentro de un marco histórico que no estuvo exento de las condiciones de producción y articulación de lo social (totalidad social en movimiento, articulada y abierta). Una experiencia inserta en una trama de relaciones sociales y luchas por el establecimiento de un discurso puesto en orden, de lucha por la hegemonía: «Se trata de un “complejo relacional abierto”, de un proceso de constitución de sentidos, de organización de significantes, sobredeterminados desde la compleja marca de los procesos sociales» (Puiggrós, 1990: 27) no solo en la forma de constitución de lo educativo, sino, en particular, de las alternativas pedagógicas en el interior de las tramas.⁵⁵

Una propuesta que, siguiendo a Laclau y Mouffe (1987), alteró la perspectiva desde la cual significar lo social y concebir sujetos, proponer una identidad diferenciada de otras; detuvo el juego de diferencias —que es propio de lo social— y organizó «un orden», constituyó un acto político.

Fueron sujetos pedagógicos los que construyeron un *lugar común* dentro de la Escuela y generaron vínculos e implicancias con la comunidad de la que forman parte. En el sentido dado por Cornú:

Lo común sería aquello que «separa y une», un espacio de subjetivaciones abierto por los mismos actos del *devenir sujeto*, un lugar para acontecimientos que resisten tanto al aislamiento consumista como a la confusión de todos en Uno. De ese modo, la condición es no solo tener inventiva política, sino rever las categorías heredadas que oponen al individuo con la colectividad. Lo que se opone

55 Adriana Puiggrós y su grupo APPEAL se valen de los términos marxistas *totalidad* (alejándose de su concepción clásica) y *sobredeterminación* (incorporada por Louis Althusser en sus estudios), así como el *desarrollo desigual y combinado*, para entender la trama de producción de las alternativas.

son las maneras de *hacer* lo común, las cuales implican formas de individuación, que pueden ser o no subjetivaciones. De *hacer*, no de fabricar, sino de *hacer acontecer* mediante formas de acción (2012: 137).

La significación de otros sentidos hizo posible pensar al sujeto individual y a su dimensión social, generando la búsqueda de una forma de lo común que permita la subjetivación instituida en una experiencia emancipadora. Esto supone una relación entre sujetos (educandos, educadores-educandos y vínculos e implicancias con el mundo que los rodea) y entre sujetos y objetos. Relación mediada por objetos comunes (en sentido material e inmaterial, real o metafórico), que posibilitan ponerse en lugar del otro intentando universalizar los puntos de vista posibles, las similitudes, las diferencias y la comprensión (Cornú, 2012). La construcción de lo común se hace posible al momento del reconocimiento del otro como sujeto semejante y —paralelamente— diferente.

LA ESCUELA AGRARIA LAS BRUJAS (1986-1997):

CONDICIONES HISTÓRICAS E INTERNAS DE PRODUCCIÓN

En 1986, en la antigua estancia de Máximo Santos, en la actual localidad de Las Brujas (departamento de Canelones), comenzó a funcionar una escuela agraria dependiente del entonces Consejo del Niño (a partir de 1988, Iname, actual INAU),⁶ la cual contemplaba a niños y adolescentes marginados por la sociedad uruguaya por estar judicializados por la ley. Durante la dirección de Leonardo Clausen y Cristina Mega, ambos con antecedentes en trabajo comunitario,⁷ comenzó a

6 En 1934 se promulgó el Código del Niño y —consecuentemente— se creó el Consejo del Niño. Con posterioridad a las reformas acontecidas ante la intervención y centralización del período civicomilitar que atravesó el país, en 1988 se estableció por medio de la Ley 15.977 la creación del Iname. Desde 2005 hasta el presente, el INAU es la nueva denominación para el Iname que se menciona en el Código de la Niñez y Adolescencia. En el momento en que se llevaba adelante la experiencia en la Escuela Agraria Las Brujas, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobaba la Convención sobre los Derechos del Niño (noviembre de 1989).

7 Antes de finalizar su carrera, Leonardo transitó por pequeñas asociaciones en distintos departamentos de Uruguay y provincias argentinas (como Santa Fe) que trabajaban con niños y adolescentes en situación de pobreza. A su retorno a Uruguay, comenzó un trabajo social destinado a la comunidad: integró «grupos barriales de *gente carenciada* (por ejemplo, el grupo del padre Sierra) y, entre otras cosas, levantó un centro de barrio en Paso Carrasco» (Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011). Posteriormente, Asignaciones Familiares le encargó la dirección de la Colonia de Vacaciones de Raigón. Luego de algunos años de trabajo con los educandos y la comunidad, se inauguró formalmente la Colonia con la presencia de la Ministra de Educación Adela Reta. Así es como se inicia una nueva etapa de actuación para Leonardo Clausen. De 1969 a 1976 estuvo en la dirección de la Escuela Martirené. La escuela, en aquella época dependiente del Consejo del Niño y actualmente en funcionamiento bajo el INAU, se ubica a 5 km de Santa Lucía (departamento de Canelones). Su actuación allí tuvo como fuente de inspiración la propuesta pedagógica del soviético Antón Makarenko. En Martirené, su actuación estuvo apoyada y mentada por su esposa, por Jorge Camors y otros. Experiencia, cortada abruptamente por la dictadura, que comenzó a sentar las bases de la futura propuesta en la Escuela Agraria Las Brujas (1986-1997).

funcionar una experiencia que se diferenciaba de otros centros que utilizaban la represión como método cotidiano.

El período histórico transcurrido entre el inicio y fin de la experiencia de Leonardo Clausen en la Escuela Agraria Las Brujas (1986-1997) estuvo marcado por ciertas particularidades que la sobredeterminaron. Marcaron su inicio y su fin, y condicionaron —en algunos aspectos— su desarrollo interno. Perduró frente a los cambios de los partidos políticos en el Gobierno (Partido Colorado entre 1985 y 1989, Partido Nacional entre 1990 y 1994 y nuevamente Colorado a partir de 1995), a las transformaciones en la estructura organizativa y a las permanentes modificaciones de los directorios del Iname (desde 1988 hasta 1997 ningún directorio empezó y terminó con el período gubernamental), así como a las medidas económicas acaecidas al finalizar la dictadura y las políticas de corte neoliberal del gobierno de Luis Alberto Lacalle (privatización de empresas, achicamiento del gasto público, reforma de la seguridad social, entre otros). A pesar de las modificaciones en las políticas sociales destinadas a la infancia y la adolescencia (Convención Internacional de los Derechos del Niño, Naciones Unidas, 1989), debió convivir con los discursos represivos sobre el tratamiento a niños y adolescentes judicializados por la ley (discursos florecidos actualmente en nuestro país). Hacia la restauración democrática, la cuestión de los derechos humanos en general, y de los derechos del niño en particular, estaban en un lugar preponderante en la agenda pública (Camors, 2014: 29). A nivel nacional, situaciones de maltrato, fugas, corrupción, hacinamiento, negligencia, entre otras, venían siendo denunciadas por la prensa desde 1984.⁸

En 1987, documentos dan cuenta de la disputa de —al menos— dos sentidos sobre el tratamiento que se le debería dar a niños y adolescentes judicializados por la ley: por un lado, el discurso político de bajar la edad de imputabilidad para someter a esta población junto con los adultos en un régimen carcelario común, estableciendo el sentido de miedo e inseguridad en la población para un aprovechamiento politicopartidario (sentido que parece florecer en los discursos actuales). Por otro lado, la reorganización institucional del organismo⁹ buscaba instalar

8 Hacia 1987 la denuncia de situaciones de maltrato infantil a niños internados en el departamento de Treinta y Tres, desencadenó discusiones parlamentarias entre el diputado Martín Sturla (Partido Nacional) y la ministra de Educación y Cultura Adela Reta que concluyeron en la necesidad de reestructurar el Consejo del Niño y reabrir la Escuela de Funcionarios (Camors, 2014).

9 Para intentar superar la situación de maltrato y de crisis institucional, antes de la creación del Iname por ley (n.º 15.977), entra en vigencia una serie de medidas impulsadas —en su mayoría— por Adela Reta. En 1986, además de la conformación de un directorio se crearon el centro Centro de Evaluación y Rehabilitación (CER) y el Centro Chimborazo, destinado a «adolescentes conflictivos». Este último se dividió en un área destinada a la atención de «jóvenes altamente fugadores», sin conflicto con la ley pero con alto riesgo social, y otra para menores de 15 años en situación de conflicto con la ley, perteneciente al Centro de Atención de Adolescentes Infractores. En esta coyuntura de incertidumbre comienza el acercamiento de Leonardo Clausen al centro con un trabajo destinado a menores en situación de calle y más adelante a menores infractores de la ley.

otros sentidos sobre esta población. Un discurso parlamentario de Adela Reta (en ese entonces ministra de Educación y Cultura) en relación con los cuestionamientos de las instituciones dependientes del Iname responde:

Quiero que el señor diputado Sturla y todos los señores diputados recuerden que, hasta hace pocos meses, el gran problema no era proteger a los menores sino protegerse de los menores; lo que preocupaba no era en modo alguno crear para estos un régimen y un tratamiento reeducativo que, en última instancia, pudiera resultar eficaz sino que lo que se pretendía —y se sigue pretendiendo— es rebajar el límite de la [edad de] imputabilidad para sacar el problema de encima e internar a los menores con los adultos, en un régimen carcelario común, sometidos no a una medida de seguridad —a la cual se le puede poner fin en todo momento en que se pruebe la recuperación— sino a un régimen penal, que significa medir una responsabilidad que el menor inimputable no tiene aún.¹⁰

A pesar de la nueva estructura organizativa aprobada por ley en 1988, que daba cuenta de nuevos cambios en la concepción del niño y del adolescente, existían diversas resistencias. Por un lado, la estructura del Iname y la ratificación por parte del Estado uruguayo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño significó una nueva etapa para las políticas de esta población: considerar al niño como sujeto de derechos específicos, de protección y cuidados especiales de acuerdo con su grado de desarrollo, «superando la distinción entre niño y menor que construyó el paradigma de la situación irregular», en la medida en que exigió garantizar derechos para todos ellos sin discriminación alguna, superar la perspectiva de «satisfacción de necesidades por la de garantía de derechos, y las prácticas tutelares y asistencialistas por un enfoque socioeducativo» (García, 2008: 9). Por otro lado, aún permanecían elementos heredados por la dictadura: instituciones organizadas como un clásico cuartel militar, funcionarios sin formación que apuntaban a la represión y el castigo, entre otras cosas.¹¹ En los años noventa, con la política terciarizadora del gobierno blanco, el Iname se transformó en una «administradora de convenios», y la Escuela Agraria sufrió la necesidad de buscar recursos que mantuvieran al centro (creación de la Comisión de Apoyo y de los centros de interés) e incluso se temió a la posibilidad de su cierre (se manejó por parte del directorio la idea de vender el predio; idea que no se concretó por temas legales). Esta propuesta que daba cuenta de «otra historia» al discurso «puesto en orden», comienza su fin: con el retorno de Julio María Sanguinetti y la elección de un nuevo directorio en el Iname, cambia la política de trabajo: los educadores tenían turnos, lo cual generó una nueva dinámica y desvirtuó la comunidad educativa. A pesar del desgaste personal que sintieron muchos educadores durante años anteriores, el proyecto pautado por turnos no fue visto como positivo: generó aplicaciones ambiguas de una misma norma. Hacia 1997, al «nuevo directorio

10 Adela Reta en *Diario de sesiones de la Cámara de Representantes*, tomo 632. Montevideo, noviembre-diciembre 1987, pp. 465-466.

11 Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

electo por el presidente Sanguinetti no le gustaba la propuesta y la desarmó»,¹² comenzando con la reducción del salario, cambio de zona geográfica de la propuesta (Las Brujas-Berro) hasta que llegó su definitivo cierre sin comunicar sus motivos.¹³

LA CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN: LA RELACIÓN ENTRE EDUCANDOS, EDUCADORES-EDUCANDOS Y LA SOCIEDAD

El desafío de buscar las condiciones de un *mundo común* radica en inventar *algo* que no sea la agrupación común de masas, el repliegue comunitarista, la imposición de una uniformidad (Cornú, 2012). Es lograr construir un espacio abierto, de todos y para todos. ¿Cómo lograrlo? ¿Cuál fue el desafío que hizo posible la construcción de un espacio común en la Escuela Agraria Las Brujas? ¿Cómo se logró «compartir lo sensible» (en el sentido de Jacques Rancière, 1996) para despertar lo común y resistir al agrupamiento de masas? Para el mundo adulto de la escuela, influenciado por el pedagogo soviético Antón Makarenko, la organización debía caracterizarse por la «autogestión»,¹⁴ entendiéndola como «generar en los educandos necesidades que ellos tienen que corroborar, sentir mucho y tienen que resolverla. El rol nuestro es asesorar, tómalala o déjala; [...] el grupo es el que tiene que elaborarlo».¹⁵ Se puso en marcha determinado funcionamiento organizacional¹⁶ que permitió la reconstitución del sujeto en forma individual, la formación de una identidad propia y de la escuela, así como el reconocimiento del otro-sujeto. Paralelamente comenzó a vincularse a la escuela con el *mundo exterior*, intentando establecer vínculos.

La Escuela Agraria se caracterizó por comprometer a cada educando con una responsabilidad; designarle una tarea transitoria que permitiera el andamiaje del sujeto por distintas actividades dentro del centro. Desde el más pequeño hasta el mayor tenían distintas tareas que debían cumplir dentro de la escuela: encargado de la limpieza, de la pasta dental, del lavadero, del suministro del papel higiénico,

12 Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

13 Ídem.

14 En la entrevista realizada para el presente trabajo, Leonardo Clausen y Cristina Mega refieren a la autogestión como eje organizador de la propuesta. Según el relevamiento realizado en fuentes (diarios) de la época, Clausen refiere a la propuesta en los términos *autogestión* y *cogobierno* (Clausen, 1985). La educadora social Ana Cecilia Zabala (s/f) retoma la discusión del equipo técnico durante la experiencia en la Escuela Martirené (¿autogestión o cogobierno?) y concluye que a nivel conceptual «es más acertado» hablar de cogestión o cogobierno (Zabala, s/f: 208). En el presente trabajo, consideramos pertinente tomar el concepto de autogestión tal como fue entendido por los educadores de la experiencia, analizando desde esa perspectiva la concepción y participación otorgada al sujeto.

15 Leonardo Clausen en entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

16 Los elementos y órganos básicos habían sido puestos en práctica en la Escuela Martirené. El funcionamiento diario de Las Brujas generó la creación de un sistema más complejo con mayor número de tareas (Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011).

entre otros. Así como su participación en los distintos centros de interés (cooperativas) que permitía el aporte de ingresos económicos (con el desarrollo de la chacinería y el chiquero) y productos para consumo interno (por ejemplo, del tambo); y a su vez, la educación del sujeto en su trabajo manual intelectual, en sentido marxista.

No eran tareas forzadas ni obligatorias: el lugar era un centro con las puertas abiertas, muy distinto a otras instituciones que generaban al típico adolescente *consejudo*.¹⁷

No se trataba de aislarlo, sino de situarlo en un entorno armónico para tomar distancia de su vida anterior y reconstituirse: el medio rural lo ayudaba a controlar el carácter, a su recomposición afectiva (principalmente a través de los animales), a su reconstrucción y reconocimiento individual.¹⁸ Se comenzaba con pequeñas responsabilidades, designadas y votadas por todos en la asamblea de pandilla y de sector. Su buen desempeño lo habilitaba a que sus pares los votaran para formar parte de los grandes órganos de la institución (integrante del jurado, jefe de sector, secretario, presidente de la asamblea general, entre otros). Se va constituyendo así una identidad propia,¹⁹ en paralelo a la identificación del sujeto con la escuela. Su participación en los pequeños (asamblea de pandilla y de sector) y grandes grupos de discusión (asamblea general) le permite identificarse a sí mismo y a reconocerse frente a sus pares.

En la relación entre los sujetos pares (educandos), la cuestión no es tanto la identidad, sino el reconocimiento. «Más que una mismidad de espejo, se trata de dos reconocimientos [...]: 1) la consideración del otro como no igual, incluso en la diferencia de saber, 2) el reconocimiento de que el otro es mi semejante, aunque sea otro» (Cornú, 2012: 140).

El reconocimiento del otro como diferente y semejante no se logra en un cara a cara entre sujetos, sino que es posible porque se introducen objetos en común que son «objetos circulantes, elementos de la cultura común, universal (las palabras, las obras, los saberes, las ideas). Pero se trata de acercarse a ellos con otro espíritu. Están pensados y presentados como objetos de una actividad» (Cornú, 2012: 140).

En la Escuela Agraria Las Brujas, ¿cuáles fueron las instancias que existieron para se pusieran en juego esos objetos en común, se generara el diálogo y —paralelamente— se lograra el reconocimiento de los otros? La asamblea general era el órgano máximo de decisión de la comunidad, convocada de forma ordinaria los sábados; era el lugar de encuentro de todos los sujetos como partícipes

17 Explica un «brujoniano» el significado de *consejudo*: «Y... un resabiado, así, de llamado para todo, cuando no te fías de nadie. Acá antes nadie te explicaba nada, te mandaban y chau, era todo a lo milico. En lo único que pensás es en fugarte, yo qué sé... es todo una joda y vos también...» (en «De Martirené a Las Brujas. Una luz en la oscuridad». *Mate Amargo*, 1987, p. 2).

18 Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

19 Ídem.

individuales y de un grupo (la pandilla y su sector). Instancia de encuentro de la Escuela, donde se informaba el funcionamiento del resto de los órganos de la institución, fundamental para la regulación interna.²⁰ Participaban tanto educadores como educandos, con mayor participación y relevancia por parte de los primeros. El encuentro de todos los sujetos en la asamblea era la instancia para las preguntas *¿qué ves?, ¿qué comprendes?* Instancia importante para que el sujeto pensara por sí mismo a través de lo que observaba, tuviera juicio crítico y lo manifestara al público sobre un objeto de atención conjunta. Era la instancia de realizar una pausa, pensar por sí mismo, observar y escuchar a sus semejantes interpelados por un jurado. El jurado era el órgano encargado de administrar justicia a la interna de la escuela. Espacio, como tantos otros, que atravesaba el sujeto en el vivir diario, un momento de elaboración de sentido común, de un sentido común crítico, en los que logra —consecuentemente— pensar por sí mismo (máxima de un pensamiento sin prejuicios), pensar poniéndose en el lugar del otro (máxima de la imaginación o del pensamiento ampliado), pensar de modo consecuente (máxima de la razón) (Cornú, 2012: 142). Intercambiar y comprender, retener en la memoria, puntos de vista diferentes que inclusive cada uno de ellos adoptaría si estuviera en ese lugar.

En los diversos encuentros los objetos en juego son los «elementos de tradición» que se van constituyendo. A modo de ejemplo, en la comunidad «brujoniana» la elección del encargado de la administración de pasta dental (una pequeña función dentro del gran conglomerado de la Escuela) eran los «niños más pequeños, limpios y machetes» o el «funcionario del banco debía ser un buen administrador».²¹ Pero también existen objetos que identifican al sujeto dentro de la institución: la bandera propia de la escuela, el abanderado, la apertura de las asambleas generales, el toque de la campana para reuniones urgentes, el uso del brazalete para identificar al jefe de guardia, los billetes «brujonianos», entre otros.²² Todos estos objetos en juego entre los sujetos, tienen de trasfondo la conformación de una identidad propia y característica de los brujonianos que le genera al individuo mayor arraigo, cohesión y sentido de pertenencia; al mismo tiempo que se logra el reconocimiento de los otros sujetos.

Se va constituyendo una forma de objetivación del mundo intersubjetiva, una forma también de subjetivación de los seres. «Al mismo tiempo que se verifica un mundo racional, inseparablemente se hace la verificación de la igualdad, se tejen las relaciones que hacen mundo» (Cornú, 2012: 141). Se logra una educación moralizadora no impuesta, una experiencia ética. No agredir al otro delimita su marco simbólico (Cornú, 2012: 143). Pero esta subjetivación no se conforma solo dentro de la Escuela, sino a su vez con la comunidad. Clausen, centrándose en las ausencias de lazos sociales de estos niños y adolescentes que se encontraban en

20 Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

21 Ídem.

22 Ídem.

la escuela, comenzó a establecer los elementos organizacionales de la comunidad brujoniana y, consecuentemente, se volcó al medio social mostrando y significando los sujetos de la experiencia. En un inicio no se dio una relación de construcción conjunta con el medio, aunque sin dudas logró nutrirse de los elementos que le llegaban de este (por ejemplo, las multicompetencias y el desarrollo de las cooperativas).

Para una parte de la población uruguaya había ciertas resistencias y concepciones sobre la población que integraba la escuela (sujetos judicializados por la ley). Sus diferentes vínculos generaron la posibilidad de difundir otros sentidos sobre estos.

En primer lugar, el acercamiento con las instituciones de educación formal se fortaleció a través de las multicompetencias.

Eran jornadas realizadas en las vacaciones de primavera, con actividades en la mañana, tarde y noche, en las que estaba presente la parte deportiva (natación, fútbol, entre otros), la creatividad (la realización de elementos distintivos de cada pandilla, por ejemplo, la bandera, remeras pintadas) y la “parte de saberes” (se evaluaban conocimientos por medio de juegos)».

En la organización de esta última parte («cultural», «de saberes») participaban docentes de los centros educativos a los que asistían los brujonianos: «elaboraban junto con las maestras de Las Brujas preguntas y respuestas sobre distintos temas, diferentes problemáticas con diversas dinámicas de trabajo individual y grupal». ²³ El acercamiento no era solo con los docentes, sino que también asistían estudiantes de las escuelas, liceos y UTU de Cerrillos y Las Piedras. Había instancias para el teatro, el canto, la murga y —como cierre de la multicompetencia— la elección de «Mis Reina», lógicamente, electa en asamblea.

Las actividades recreativas no solo permitían la formación cultural y manual, sino el desarrollo destrezas físicas. Dentro de estas actividades podemos mencionar una diversidad: los centros de interés (talleres de chacinería, herrería, granja, etc.); la *escueliche* (lugar donde se escuchaba música y se aprendía baile); la biblioteca; el noticiero de la Escuela (llevado adelante por los brujonianos, sobre noticias nacionales e internacionales, con sus respectivos titulares); la multicompetencia (jornadas de competencias físicas y academicoculturales durante la primavera); el fútbol (juego diario utilizado como descarga y para abordar las nociones de trabajo en equipo y competencia), y el campamento (realizado en enero, lo que daba el cierre y el comienzo de trabajo de otro año). Estas diversas actividades les permitían navegar por nuevos «mundos», observando sus debilidades y destrezas, así como reconstruyendo su vínculo con la sociedad, con el otro.

Las cooperativas o centros de interés fueron variando con el tiempo, teniendo mayor incidencia en la sociedad las dedicadas a la plantación de pepinos (en un principio para la empresa Mi Granja) y, más adelante, la de chacinería y charque.

23 Leonardo Clausen en entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

Otras, como el caso del tambo y la carpintería, sirvieron para el consumo dentro de la Escuela. Las Brujas se caracterizó por «llenarse de cuanto animal había en Uruguay»,²⁴ así los niños y adolescentes canalizaban su «afectividad destrozada o nunca conocida en los animales».²⁵ La organización de ellas generó un despliegue en la Escuela y con la sociedad. En su interna, tenían como finalidad explícita el inicio de aptitudes de trabajo, incentivado por el rédito económico que les dejaba a los sujetos. El rédito económico se daba por la organización que tenía cada cooperativa, cuya administración era compartida por educadores y educandos: estaba integrada por el administrativo del hogar, un gerente y un administrador nombrado y electo entre los brujonianos. Estos se encargaban de llevar registro —en un libro de caja— de los ingresos y egresos de cada cooperativa. Lo obtenido se dividía en tres cuentas o latas: una de las latas era destinada al banco interno (se usaba para financiar otras cooperativas o para pequeños préstamos a otro centro de interés), la segunda era para la reinversión en ese centro de interés y la última lata era para el joven-trabajador. Estas ganancias individuales eran de uso libre, por eso se sugería que se conversara con el consejero, principalmente los recién llegados o los más pequeños, para que se destinaran para cosas útiles en la escuela. Las condiciones económicas internas (recorte en el gasto de Iname) llevaron a que las cooperativas no solo fueran gestionadas con una finalidad educativa, sino como un medio para obtener recursos. La Comisión de Apoyo (más tarde convertida en Fundación Brujas-Berro), integrada por personas cercanas a la ACJ, colaboró para el desarrollo de las cooperativas, realizó diversas actividades para recaudar fondos (por ejemplo: rifas de autos) y, a su vez, generó condiciones para mayor inserción y conocimiento de la institución en la sociedad.²⁶

Esta propuesta educativa caracterizada por la autogestión, y el concepto de sujeto de la educación que lleva implícito, significaba que dentro de la escuela desaparecieran los títulos de psicólogo, maestra, asistente social, es decir, a la interna los técnicos participan en su función cuando corresponde, si no «toman mate, hablan poco, asesoran a los jefes máximos [...]». Es el compañero y amigo, el que te abraza y descubre que estás mal o que te ha pasado algo».²⁷ Esto no significa que todo estaba librado al azar, ni que se los dejaba solos en el funcionamiento interno, sino que la reunión del equipo técnico era una instancia de encuentro donde discutían y planificaban algunos asuntos institucionales y pedagógicos. Este equipo, integrado por los técnicos de la institución, se reunía todas las veces que fuera necesario, y en varias oportunidades participaba el resto del personal. A su

24 Tuvieron gallinas, conejos, pavos, gansos, etc; comprados en Villa Rodríguez o Colonia Valdense con dinero del propio centro de interés o del préstamo otorgado por otra de las cooperativas de la Escuela. Muchas veces, gran parte de los fondos recaudados por la «Comisión de Apoyo» se utilizaban para la compra de animales (Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011).

25 Leonardo Clausen en entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

26 Por ejemplo, organizó El Despegue, realizado en la ciudad de Las Piedras y televisado por Canal 10, que a partir de 1994 se conoció como Noche de las Luces —realizada en Montevideo—.

27 Leonardo Clausen en entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

vez, existía la instancia en la que los educandos también participaban de tales reuniones: todos los sábados (antes de la reunión de la asamblea general) se reunían los técnicos con los jefes máximos de cada pandilla. Allí «escuchaban al nivel del equipo técnico (el informe del psicólogo, asistente social, etc.) y hacían un análisis de su propia pandilla [...]. Presenciaban y luego participaban activamente»²⁸ Esto no significaba una intromisión total en los asuntos de sus compañeros pares porque, en primer lugar, existían instancias reservadas para los adultos y, además, la información sobre la vida anterior de los sujetos no era divulgada, ni siquiera dentro del equipo (influencia del pensamiento de Antón Makárenko).

La distribución del conocimiento y la posibilidad de acceso al mundo de la cultura en sus diversas expresiones son necesarias para que cada sujeto «pueda diseñar su propia vida en libertad, para que no vea cercenada su capacidad de decisión y de acción» (Candioti, 2012: 272). Además de los talleres, la educación sexual, las actividades recreativas (por ejemplo, la multicompetencia y la escuela) y las fichas de conocimientos fueron aspectos que atravesaron la experiencia, ofreciendo distintas direcciones para optar en su nueva vida.

Son condiciones que permiten al educando ir observando otros ejemplos, ir construyendo su proyecto a futuro de forma libre. El educador no lo deja al azar ni lo manipula, sino que le ofrece los elementos para que el educando elija su presente y su proyecto de porvenir. Se va dando así el reconocimiento de los sujetos (entre educandos y educandos-educadores), «el reconocimiento del otro en su singularidad es también el reconocimiento de su derecho a proponer modelos y caminos diversos» (Candioti, 2012: 271).

La cuestión que surge es ¿cómo hacer que los recién llegados formen parte de la propuesta? ¿Cómo hacer un *lugar común* entre aquellos que ya están y los recién llegados? Lo común plural es un lugar en constante construcción para todos, para los que ya están y para los recién llegados; no preexiste a pesar de que lo común ya ha comenzado a entretejerse. La cuestión radica en «cómo pensar el actuar con hospitalidad en relación con quien siempre está por llegar. [Esto significa] una comunidad por venir, jamás cerrada» (Cornú, 2012: 144).

La Escuela Agraria Las Brujas recibía a los recién llegados y les asignaba un padrino nombrado por la asamblea general, cuya función era ayudar a comprender las tareas diarias de la institución. Para los recién llegados significaba un recibimiento, una atención que servía para comprender el lugar, para entender que no era el típico lugar que formaba consejados. En algunos casos se nombró un padrino anónimo, de cuya presencia los recién llegados no sabían: «los dos se ponían de acuerdo en los horarios (cuando uno estaba en clase otro lo observaba). Ambos tenían que informar en la asamblea de jefes máximos cómo venía la cosa. Si era bravo se decidía pasar al equipo técnico».²⁹ Era un «subterráneo de atención», una

²⁸ Cristina Mega en entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

²⁹ Leonardo Clausen en entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

técnica a su nivel, con lenguaje propio, espíritu propio, con la alegría y tristeza de sus pares.³⁰

Recibir a los recién llegados implicaba propiciar espacios (las asambleas) como lugares de expresión y de acción, no de humillación ni persecución por su vida pasada: cuando el nuevo era presentado frente a todos en la asamblea general se le pedía que se parara en «posición correcta»³¹ y mirara a los ojos. Se le aclaraba: «te dijeron que tu pasado no nos importa, ni se te ocurra ponerte a contarnos [...]. ¿Cuál es tu nombre?, ¿cuántos años tenés?, ¿en qué año de la escuela estás?, ¿tenés vergüenza? ¡Decilo con ganas! [...]. ¿Tenés algún sobrenombre que te guste? Si no te gusta no lo digas. ¡Nada de poner sobrenombres! Para terminar, ¿de qué cuadro sos?, y ahí salían gritando y tirando sus gorros».³² La intención de los educadores en Las Brujas es mostrar que el sujeto se encuentra en un nuevo lugar, con elementos que hacen posible rehacer el pasado y proyectar su futuro, está en el educando la responsabilidad consigo mismo. Los educadores aquí están cuidando del educando, propiciando que lo común sea favorable a las subjetivaciones.

BALANCE: APUNTES PARA REPENSAR EL PRESENTE

El debate sobre el tratamiento hacia los adolescentes judicializados por la ley, la baja de la edad de imputabilidad, que atraviesa nuestra sociedad uruguaya actual, así como los significantes de *jóvenes pobres delincuentes*, parecen ser una constante desde nuestro pasado. El tratamiento de niños y adolescentes judicializados por la ley aparenta ser un problema de inseguridad social actual para el que en el discurso social hegemónico no existe otra cosa fuera de la represión y el castigo. Rescatar las huellas del pasado y armar el rompecabezas de la experiencia en la Escuela Agraria Las Brujas nos ofrece elementos para repensar la educación en su totalidad. Vista desde el presente, la experiencia nos interpela como educadores, como sujetos políticos, como habitantes de un lugar que es posible y necesario transformar. Esta experiencia se desarrolló en un momento histórico; superando los significantes *puesto en orden*, se estableció una comunidad con sus propias reglas, con una organización caracterizada por la autogestión que le permitió la significación de otros sentidos. Aquí, el signifiante *jóvenes pobres-peligrosos* perdió significado y planteó en los sujetos la posibilidad de «reconocerse a sí mismos» y a «los otros», en sus semejanzas y diferencias. Aspectos que fueron posibles por

30 Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

31 Le llamaban *posición correcta* a la usada en los Juegos Olímpicos, cuando se tomaba juramento frente a la llama. Esta postura específica (piernas separadas, mano atrás y vista al frente), usada comúnmente en la ACJ, era usada en otras instancias como en la izada y arriada de la bandera diariamente, los ingresos y las despedidas de educandos, entre otros (Leonardo Clausen en Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011). Aspectos presentes en la propuesta pedagógica de Makárenko.

32 Leonardo Clausen en entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega, 2011.

la responsabilidad de un mundo adulto que no desistió de la lucha y ofreció los elementos que hicieron posible la elección de un nuevo proyecto de vida, de otros horizontes. Una instancia donde corresponsablemente educandos y educadores fueron interlocutores del proceso. La experiencia nos demuestra la posibilidad de no renunciar a la búsqueda de instancias para la lucha contra la diferencia, lo desconocido, al discurso puesto «en orden». Son necesarias, en la actualidad y en cualquier momento histórico, instancias de búsqueda de construcción de «lo común», de un mundo de todos y para todos, de permanente construcción. Actualmente es necesaria la construcción de muchos mundos compartidos, de lugares en los que los sujetos sean interlocutores —mediados por objetos—, y se logre el reconocimiento del otro en su semejanza y diferencia.

Además, es necesaria la búsqueda de espacios que permitan la formación del hombre en su integralidad, en su formación manual, cultural, política, entre otros. Desde hace décadas encontramos cierta disputa entre educación técnica y educación académica, como si fuesen compartimentos estancos, como si la formación en un aspecto no deviniera en la otra y no trajera implícitos otros aspectos posibles. Es necesaria la superación de viejas discusiones y estructurar nuevos horizontes posibles:

Analizar los elementos que dieron inicio y fin al proyecto en Las Brujas, nos lleva a pensar que aquellas propuestas pedagógicas que ofrecen otras significaciones discursivas a los sentidos politicopartidarios no son apoyadas porque desestabilizan o rompen con esos discursos que pretenden poner un orden e instaurar determinado miedo en la sociedad civil. Las propuestas educativas que dan un lugar significativo a los sujetos partícipes de la experiencia parecen ser un problema para los gobiernos que pretenden generar un control de la población a través de distintos dispositivos. La experiencia en la Escuela Agraria Las Brujas demostraba a la sociedad que era posible otro tratamiento a los «menores infractores», y que era innecesaria la baja de la edad de imputabilidad, como sostenía (y sostiene) parte de la población.

Es necesario dar cuenta de que han existido, existen y pueden existir alternativas pedagógicas para la población judicializada por la ley, que es necesario recuperar, no como experiencia modelo sino para ampliar los horizontes futuros. Está en nosotros la responsabilidad de recoger ese «cúmulo de ruinas», esos sentidos que dan cuenta de otra historia, para desenterrar esos ecos que devienen al presente en memoria de los vencidos, para paralizar el *continuum* histórico.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

Entrevista a Jorge Camors en el marco del trabajo monográfico Seminario I (Licenciatura de Ciencias de la Educación, FHCE, Universidad de la República), Montevideo, diciembre de 2014.

Entrevista a Leonardo Clausen y Cristina Mega en el marco del trabajo monográfico Seminario I (Licenciatura de Ciencias de la Educación, FHCE, Universidad de la República). La Floresta, diciembre de 2011.

Diario *El País*, Montevideo.

Semanario *Mate Amargo*, Montevideo

Poder Legislativo. *Diario de sesiones de la Cámara de Representantes*. Montevideo: Poder Legislativo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BENJAMIN, W. (1967). «Tesis sobre Filosofía de la historia», en *Ensayos escogidos*. Buenos Aires: Sur.

————— ([1916] 1993). *La metafísica de la juventud*. Madrid: Paidós.

CAMORS, J. (2014). *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Grupo Magró, 2.^a ed.

CANDIOTI, M. (2012). «Responsabilidad por el otro y ante el otro en el ámbito de lo común», en FRIGERIO, A. y DIKER, G. (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

CASTAGNOLA, J. L. (1986). «¿Es útil en Uruguay el concepto de marginalidad?» en ASTORI, D.; CASTAGNOLA, J. L.; FERRANDO, J.; MARINONI, M. y MARTORELLI, H. *Los «marginados» uruguayos. Teoría y realidad*. Temas del siglo XX, n.º 16. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

CASTEL, R. (2003). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

CASTRO, O.; GONZÁLEZ, M.; NAYA, G. y ZABALA, A. (2003). «Hacia la construcción de la identidad profesional. Las Brujas», en *Hacia la construcción que nos debemos. Una educación social para el Uruguay*. Montevideo: Cenfores.

————— (s/f). *Las Brujas. Rescatando la experiencia pedagógica*. Montevideo: s/e.

CLAUSEN, L. (1985). «Experiencia de la Escuela Martirené. Psicología del adolescente marginado», en *Psicología del marginado*. Montevideo: IPRU.

CORNÚ, L. (2012). «Lugares y formas de lo común» en FRIGERIO, G. y DIKERS, G. (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

DIKER, G. (2012). «¿Cómo se establece qué es lo común?» en FRIGERIO, A. y DIKER, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

DONZELOT, J. ([1984] 2007). *La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

DUBOIS, P. (1986). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Buenos Aires: Paidós.

FREGA, A. y otros (2008). *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

FESSLER, D. (2013). «En busca del pasado ideal. Delitos, delincuentes y “menores”» en GONZÁLEZ LAURINO, C. y otros (coords.) *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Montevideo: Ediciones Trilce-Universidad de la República.

GARCÍA, S. (2008). *Protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el Instituto del Niño y Adolescente en Uruguay*. Cuadernos de la ENIA. Políticas de protección especial. Montevideo: Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. Disponible en: <http://

- www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Pol%C3%ADticas-de-la-infancia-en-el-INAU.pdf> [Consultado el 5 de agosto de 2018].
- LACLAU, E. (1993). «La imposibilidad de la sociedad», en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- y MOUFFE, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- MARROU, H.-I. (1968). *El conocimiento histórico*. Barcelona: Labor.
- MARTINIS, P. (2012). «La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza». *Revista Políticas Educativas*, vol. 4, n.º 1, pp. 71-84. Disponible en: <<http://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/27006>> [Consultado el 5 de agosto de 2018].
- (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República.
- MAKARENKO, A. (1938). *Poema Pedagógico*. Moscú: Progreso.
- NUN, J.; MURMIS, M. y MARIN, J. C. (1968). *La marginalidad en América Latina. Informe Preliminar*. Documento de trabajo n.º 53. Buenos Aires: Intituto Torcuato de Tella.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- QUINCENO CASTRILLÓN, H. (2012). «La comunidad educativa y el lugar de lo común» en: FRIGERIO, A. y DIKER, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- RANCIÈRE, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- REBOLEDO, M. y CASALES, D. (1993). «Una experiencia de autogestión, Las Brujas-Berro» en LAMAISON, M. y GUARIGLIA, M. (comps.) *Liberar la esperanza: niñas y niños privados de libertad en América del Sur, Seminario «Niños y jóvenes privados de libertad», presentado por el BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance)*, Buenos Aires.
- REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- WACQUANT, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ZABALA, A. C. (s/f). *Organización política y participación en la vida cotidiana*. Montevideo: s/e.

EN PROCURA DE LOS GESTOS MÍNIMOS PARA EDUCAR A CUALQUIERA. UNA MIRADA A LA TAREA DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS¹

RODRIGO AGUILAR

PALABRAS PRELIMINARES

Dos ideas básicas constituyen el centro de nuestro trabajo. En primer lugar, sostenemos que, al enseñar, los maestros comunitarios realizan lo que denominamos acá *gestos pedagógicos*. Los gestos pedagógicos son movimientos, acciones, formas de pensar y entender el acto educativo a través de los cuales el educador enseña, indica un camino, acompaña un devenir. Estos gestos, movimientos y propuestas educativas que realizan los maestros comunitarios representan otra forma posible de *hacer escuela*. Esto significa que sus prácticas educativas brindan la oportunidad de reconocer de otra manera a los sujetos de la educación, se conforman nuevos espacios para el surgimiento de lo educativo, se habilitan otros tiempos para enseñar y aprender, se resignifican los vínculos afectivos y educativos.

En segundo lugar, consideramos que el valor de la reflexión sobre los gestos excede la referencia hacia el maestro comunitario y queremos centrar la atención en la gestualidad como acción pedagógica de primer orden. En este sentido decimos que el gesto más significativo es el de asumirse como autor de sus prácticas, pues esto lleva implícita la necesidad de tomar posición política decidida por el destino de los otros. Asumir la función comunitaria interpela fuertemente el rol del educador porque lo coloca en la intemperie, casi con el único ropaje de su investidura, generando estrategias y haciéndose cargo de dar respuestas en lugares y oportunidades en las que muchos otros han dejado de brindarlas.

En el presente artículo pretendemos dar a conocer alguno de esos gestos pedagógicos, gestos humanizantes que se han dado en el marco del Programa Maestros Comunitarios (PMC). De esta manera, además de brindar un reconocimiento a las prácticas de este colectivo, queremos visualizar las potencialidades del PMC como política educativa, los enormes desafíos que entraña educar y enseñar en la escuela pública hoy en día, y la necesidad de reflexionar y diversificar

1 Este artículo se presenta como la revisión de un trabajo de corte monográfico presentado en 2016 como tarea de evaluación de la asignatura Proceso Grupal y Aprendizaje, dictada por Eloísa Bordoli, correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República.

estrategias para seguir garantizando el derecho a la educación de todos y cada uno de nuestros niños.

Sin ánimo de saldar la cuestión, el artículo plantea reflexionar sobre estos temas como punto de partida, sabiendo que será necesario profundizar en futuras indagaciones que arrojen nueva luz sobre el asunto.

HUELLAS

El PMC comienza a implementarse en agosto de 2005. Nace con dos objetivos bien definidos: restituir el deseo de aprender en los niños y recomponer el vínculo entre la familia y la escuela.² Consideramos que el primero de estos objetivos señala la necesidad de generar prácticas educativas en las cuales los sujetos puedan constituirse en protagonistas de sus aprendizajes, se los acompañe y visualice desde un lugar de posibilidad.³ En tanto, el segundo objetivo plantea la necesidad de volver a pensar la educación como una tarea compartida por el mundo adulto y de aminorar la distancia que a veces se establece entre la escuela y el medio del cual forma parte el alumno. Para Graciela Almirón, maestra inspectora y primera coordinadora del programa, el PMC

... brinda la oportunidad para la instalación de un ambiente educativo en el seno de la vida cotidiana de los hogares, habilitando escenarios de conocimiento de la cultura escolar en las familias. Por otra parte, los saberes familiares se ponen de manifiesto y son el disparador que pone en marcha proyectos de trabajo que dan sentido y dirección a lo cotidiano. Es así que, en un movimiento de ida y vuelta, lo familiar aporta para moldear y enriquecer el trabajo educativo, lo que hace que la escuela se impregne y aprenda de la cultura de las familias (2008: 13).

Si uno interpreta estos principios de acción podría concluir que se estaría intentando cumplir con un anhelo, no ya del PMC, sino de toda la escuela pública: lograr que los sujetos concurren a la escuela con ánimo de aprender, interés e ilusión, que tengan referentes sólidos y capaces de acompañar a sus hijos en la tarea de constituirse en ciudadanos.

Una interrogante que nutre nuestras reflexiones educativas es la pregunta respecto a qué lazos con un formato tradicional o hegemónico de escuela se ponen en discusión y se tensan con el surgimiento de la figura del maestro comunitario. Estimamos que las exigencias del nuevo rol vinieron a interpelar fuertemente al docente en su saber y a la certeza de las estrategias de abordaje de la enseñanza, planteando posibilidades novedosas, respaldadas ahora institucionalmente, pero también generando ciertas dudas y resistencias por esa misma ruptura simbólica con lo establecido.

2 Estos objetivos cristalizan en cuatro líneas de intervención: alfabetización en hogares, grupo de familias, integración educativa y aceleración escolar.

3 Graciela Almirón señala: «Entre los objetivos de la alfabetización en los hogares prevalece el de recuperar en el niño el deseo de aprender y transformar el sentimiento de imposibilidad en posibilidad» (2008: 14).

Hay que señalar que el maestro comunitario ejerce en una institución signada por una *verticalidad* que condiciona sus vínculos, sus relaciones, y choca fuertemente con la horizontalidad propositiva del PMC (Berrutti, 2015: 115) y con la libertad y ruptura con lo establecido marcada por algunas señales de identidad del programa, como por ejemplo en elementos asociados a la gramática o forma escolar tradicional.

En efecto, desde el establecimiento de la escuela moderna se fue constituyendo un particular uso del tiempo, con una lógica propia de la institución. Así, es habitual que el maestro tenga un horario fijo de entrada y de salida, todos los días de la misma manera. En la función de maestra o maestro comunitario (MC) se daba la posibilidad de asociar el tiempo a la tarea que se estuviera realizando. Si el maestro un día tenía una reunión que le exigía quedarse más de lo habitual, al otro día se compensaba este tiempo, lo que generaba una dinámica de trabajo de mayor plasticidad y una regulación asociada a factores educativos. Sin embargo, esto generó incomodidad en los supervisores naturales del PMC, directores e inspectores, que solicitaban un plan de trabajo semanal con días, horarios y tareas específicos que, en cierta medida, intentaba volver a regular y controlar el tiempo. En cuanto al uso de los espacios educativos, el MC llegó a desempeñar su tarea en clubes barriales, en fábricas, además de realizar alfabetización en hogares, lo cual cambió el concepto de aula, ampliando su significado y el propio significado de lo escolar, unido a lo comunitario, asociándose el espacio a su utilización de forma educativa y no al lugar material. En peculiaridades como estas quizás resida, en parte, el potencial del PMC como programa que se propone como *otra forma de hacer escuela*.

Ahora bien, tampoco es sencillo definir con precisión qué es el PMC. Al decir de Bordoli, «el programa no tiene una estructura ontológica definida ni tampoco se circunscribe a una lógica procedimental predefinida en sus detalles ni a prescripciones categóricas» (2015: 21). Es un programa que se ha ido configurando en su implementación. Esta característica lo vuelve poco aprehensible, abierto, pero también «incierto y opaco» (: 21).

Para nosotros estas señas de identidad del PMC le devuelven al ejercicio docente el valor de tener que apoyar la práctica en la experiencia, en la intuición y en el descubrimiento, y abrirse a lo que pueda acontecer, ante la noción de que no están todos los caminos predeterminados, no hay una receta única, válida y universal con respecto a qué enseñar o cómo hacerlo bien, y vale la pena preguntarse si es posible encontrar algo así en el ejercicio docente sea cual sea la función que se desempeñe. Quizás resulte interesante recuperar en parte las voces de esas primeras maestras comunitarias para entender por qué eligieron el rol. Así nos encontramos con el testimonio de la MC Teresa Nogués, quien relató:

... cuando en julio de 2005 escuché en el informativo a Héctor Florit decir que iba a surgir el PMC, dije: «Esto está hecho para mí». Salí corriendo a buscar las bases. A los dos días tenía el material, y cuando llegué a la escuela (luego de

las vacaciones de julio), le dije a la directora: «Esta escuela es comunitaria y yo quiero ser MC» (Dabezies, 2015b: 206).

La maestra coordinadora del PMC Graciela Almirón enfatiza la idea de que si bien había miedos, el maestro se enfrentaba a lo desconocido y en ocasiones sentía no tener todas las herramientas para hacer frente al desafío, igualmente había algo que los hacía elegir el rol: «algo había en ellos que los hacía que ya fueran comunitarios desde antes» (Forteza Galeano, 2015: 187). ¿En qué se sostiene una convicción previa? Es interesante devolver esta pregunta hacia la reflexión sobre el rol de educar ¿Por qué se elegía el rol entonces? La MC Cristina Mederos recuerda los inicios del PMC y lo vincula al hecho de poder trabajar desde otro lugar educativo, para ella: «Nos brindaban la posibilidad de intervenir pedagógicamente para revertir la situación de nuestros niños».⁴

Teresa Nogués complementa:

... el surgimiento del programa tiene que ver con el convencimiento de algunos maestros de que era posible trabajar de otra forma. [...] Si no logramos que el niño vaya feliz a la escuela, redescubra el sentido y el interés por el aprendizaje, si no somos conscientes de que todos somos responsables de la educación de los niños, no podemos esperar otros resultados (Dabezies, 2015b: 207).

Entendemos que en las palabras de las maestras hay cuestiones asociadas a gestos de gran importancia como recuperar el valor de animarse a asumir un rol y entender que esa decisión iba a tener consecuencias pero que valía la pena hacerlo para que educar tuviera un sentido. En las próximas líneas vamos a conocer algo de la experiencia de los maestros comunitarios y su empeño por realizar ciertos gestos⁵ válidos para educar a cualquiera.

EL GESTO DE LA AUTORÍA

Carlos Skliar (2011) plantea que hacen falta los gestos mínimos para educar, para educar a cualquiera. El autor, a nuestro modo de ver, nos está diciendo que todo acto educativo requiere de la realización de ciertos gestos y la ausencia de ellos en el terreno educativo o la pérdida de su significado y su valor educativos ponen en tela de juicio el valor del propio ejercicio docente como función educativa.

Los gestos son pequeñas acciones cotidianas, casi insignificantes movimientos que, aunque mínimos, resultan a veces ser la diferencia entre la posibilidad o no de encontrarse con un otro en un acto educativo, iniciar un vínculo o generar un espacio común. Skliar no se refiere a grandes reformas curriculares, a la revisión de programas y proyectos, sino a la realización de ciertos gestos, quizás simples, aunque muy significativos: «dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender,

4 Cristina Mederos, comunicación personal, marzo de 2016.

5 Nos sentimos en buena parte deudores de quienes anteriormente habían desarrollado el tema de los gestos relacionados con el PMC: Dabezies (2015a) y Bordoli, Dabezies y Aguilar (2015).

escuchar» (2011: 21-22). Consideramos que el autor no quiere decir que estos gestos no sean realizados, sino que tal vez por fuerza de rutinarios sea necesario detenerse a pensarlos otra vez, para intentar recuperar su significado educativo, su fuerza como gesto que enseña.

Queremos recuperar a continuación un breve relato que tiene la intención de aportar elementos a la reflexión sobre el valor de poner en escena otro tipo de gestos cuando la situación lo amerita. Para ello, debemos señalar cuáles son los gestos cotidianos, o bien cuáles son los gestos ausentes de cotidianeidad que le dan sentido a la experiencia que relataremos. El gesto cotidiano en una institución, o en el cruce de caminos simbólico de dos instituciones: familia y escuela, muchas veces es de desconfianza, desencanto, separación. Desconfianza, porque si soy convocado es porque mi hijo hizo algo y ese algo no es bueno; desencanto porque a razón de volverse rutinaria la desconfianza se ha perdido la idea de que otras convocatorias tengan sentido y lugar; separación porque el saber y la razón quedan del lado de la institución educativa por excelencia, la escuela, creada para tal fin y esto hasta es conveniente para la familia para no hacerse cargo de lo que le compete. Hilo de desencanto que vuelve al maestro al ver que la familia no se ocupa y desconfianza en ese otro que llega decididamente siendo extranjero a la escuela ¿Qué gestos están ausentes? Confianza, encanto, sentido compartido.

Dicho esto, vamos a la experiencia. En 2017 en Rocha una maestra comunitaria contó lo siguiente:⁶ cierto día llegó a la escuela una madre muy temperamental, del tipo de madres que podrían catalogarse de «bravas», que apenas traspasan la puerta de la escuela intentan imponer sus deseos y si no son escuchadas se enojan mucho. Esta madre venía bufando por los pasillos, su respiración era más fuerte quizás que su contrariedad. A veces a las personas que estamos un poco alejadas, del otro lado del mostrador, nos cuesta generar un tipo de reacción de apertura al diálogo o al encuentro con este tipo de personas que vienen tan desafiantes. Tal vez porque la postura del otro nos lleva a responder de la misma manera arbitraria en la que somos interpelados, o bien porque al saber «de quién viene» se cierra la posibilidad de encontrar puntos de encuentro. Pero la presencia cercana y atenta de una maestra comunitaria permitió que la situación tomara otro camino. Ella conoce a la madre por ser de un niño que va al programa, sabe de su temperamento y actitud, puede «leer» que detrás de ese enojo hay alguien que pide ayuda, que necesita ser escuchada, por lo que decide rápidamente tener otro tipo de gestos con esta madre, lo que hizo fue lo inesperado, acercarse a ella, colocar otro tono de voz, mirarla a los ojos, apelar al mutuo conocimiento, a la confianza generada e intentar descubrir qué le ocurría. Ese mínimo gesto cambió todo. De un escenario

6 Este relato fue recuperado de una Pauta de registro de encuentro de los asistentes territoriales del PMC. Pauta que da cuenta en esta ocasión de una reunión entre representantes de la coordinación del PMC con maestros comunitarios de Rocha llevada a cabo el jueves 13 de julio de 2017 en la ciudad de Rocha (documento interno de trabajo proporcionado por la coordinación técnica del PMC al que tuvimos acceso para nuestra tarea).

en el cual nunca se hubieran encontrado la escuela y esa familia, gracias a la acción consciente de la maestra que leyó la necesidad del gesto apropiado para la ocasión, se mantuvo abierta una puerta para buscar caminos en común.

En momentos como los que vivimos, en los cuales sobresalen los comentarios mediáticos sobre los desencuentros lastimosos entre madres y maestras, queríamos recuperar algo de valor cotidiano de este tipo de acciones que no tiene prensa, pero construye otro tipo de escenarios.

Es necesario hacer una aclaración. Este gesto de la MC de Rocha, estamos seguros, lo realizan cotidianamente muchos otros educadores en otros programas y, en ese sentido, el gesto tiene un valor universal. Ahora bien, esto no debe restar validez al hecho de que gracias a que había una MC que tenía un vínculo establecido con esta madre, una confianza y un reconocimiento es que pudo discurrir la acción de la manera en que lo hizo. Es decir, en la esencia del PMC está la necesidad de pensar junto con otros, de escuchar, de brindar oportunidades, de llegar a conocer detalles que son llaves de entrada a otro vínculo. No es solo el gesto valioso del momento, es la apertura a lo nuevo que ya se dio, es la ruptura con el camino lineal esperado y es, con el tiempo, la posibilidad de encontrarse juntos desde otro lugar.

Realizar gestos como estos es educar. A veces hay que aprender a acompañar, ser paciente, posibilitar, ceder, habilitar. Asumir el rol requiere de cierta gestualidad sin la cual la función no tiene sentido. Ya decía Philippe Meirieu que:

Crear y anunciar que uno nunca va a tener peso en el destino del otro, facilitar sus aprendizajes, su inserción social, su acceso a valores, es, en definitiva, tener la pretensión suprema, la de obturar el devenir de alguien, porque desesperamos de su evolución, porque decretamos que toda acción es ya imposible e inútil (2001: 28).

El PMC procura que la escuela tienda puentes de encuentro con las familias, que no claudique ante escenarios de difícil abordaje; con acciones como la relatada, el PMC muestra su valor y enseña el camino.

Lo desconocido desconcierta. Para un educador podría ser un principio de acción habilitar, ceder, recibir, acoger, arropar, aun a aquella persona que pudiera venir como un vendaval, aparentemente a tirarlo todo por la borda. Como los gestos visibles y muchas veces establecidos como válidos son los de la separación y delimitación clara de tu espacio y el mío, los del encierro de cada uno detrás de rejas y candados, se instala un escenario de sospecha y de despecho, se instala la desconfianza. El gesto de la maestra comunitaria rompe este círculo vicioso. Lo necesario era lo desconocido, lo novedoso se vuelve desconcertante. No faltará quien pretenda reprimir estos impulsos e imponer nuevamente el orden establecido. En el medio del camino, como parte de un orden anterior pero anunciando que no va a continuar por esa senda, viene el maestro comunitario con nuevos (viejos) gestos, a recuperar el hilo perdido entre tanto desencuentro.

En este sentido decimos que el educador, al asumir su rol se vuelve el autor de determinados gestos, gestos inherentes, propios del rol, que hablan por él, que hablan de la función, más allá de lo que haga el individuo. En educación, cuando alguien asume el rol de educar, incluso el nombre del educador queda en segundo plano, es como si se suspendiera la pregunta respecto a quién dijo o hizo tal o cual cosa referida al individuo, la persona ya no importa, el autor es lo relevante. ¿Quién lo dijo? Un educador lo dijo, no hace falta decir más nada luego de esa afirmación, el hecho de ser un educador quien lo dijo le da legitimidad. Es como si un educador fuera por la investidura, por lo esperable de él antes incluso que por sus propios actos. Lo que hacen esos actos es corroborar (o no) lo esperado, es decir, que uno está ante un educador.

Igualmente, la operación es mucho más compleja. Puede ser que el individuo actualice en cierta medida su oficio al realizar el gesto, pero no por ello deberíamos dejar de ver al sujeto más allá de su investidura. Volverse autor no debería significar borrar de un plumazo el gesto de ser ante todo humano, equivocarse y temer. En última instancia es una ficción pensar que existe una figura del educador ideal claramente construida e inalterable, como dice Santos: «la acción docente está difuminada en una confusa red de atributos, exigencias, roles, compromisos y responsabilidades. Las figuras del apóstol, el contenedor, el mediador, el facilitador, han aparecido con frecuencia» (2015: 144).

En un terreno complejo como el educativo y específicamente el del ejercicio de la docencia entendemos que cobra valor hablar del docente como aquel que toma decisiones inesperadas, enseña desde otro lugar, hace señas e indica que hay otras posibilidades de abordar la educación. A través de estos gestos toma una posición política ante el acto educativo y ante todos los actores con los que interviene, y esto es lo que vuelve valioso el gesto de la autoría.

En efecto, para nosotros, estos gestos se vuelven más que actos pedagógicos, actos políticos por lo que simbolizan. En este sentido, señala Lucía Dabezies:

Entender los gestos pedagógicos como gestos políticos implica considerar que quien comparte la responsabilidad de educar comparte la compleja tarea de construcción de los sujetos. Esto pone a los docentes frente a la responsabilidad de la reflexión, del análisis y del cuestionamiento de las relaciones de poder y de las relaciones que se establecen con el saber. Es decir, la tarea educativa implica, entre otros aspectos, problematizar cómo y para quienes se habilitan las posibilidades de acceso, apropiación y transformación de las herencias culturales (2015a: 172).

EL GESTO DE RECONOCIMIENTO

El terreno educativo tiene ciertas reglas establecidas que definen hasta las características de los sujetos que intervienen en la relación pedagógica. Reconoce actores, roles establecidos, designa funciones: la de enseñante, la de aprendiz y un vínculo asimétrico. Es esperable que en el desenvolvimiento de la relación educativa estos

roles aparezcan claramente distinguidos. Habrá un docente que reclamará su autoridad y un alumno que querrá que el otro le enseñe, quiera algo con él, se comprometa. En este juego, como de espejos en cierta medida, el educador cuando mira al alumno ve a un tipo de sujeto ideal, ve lo que debería ser un sujeto educativo y tal vez también vea al sujeto. Del mismo modo, el alumno verá lo que podrá haber incorporado respecto a lo que es un docente y una relación educativa, pero no podrá dejar de sentir, desear y necesitar que el otro lo vea completamente, lo reconozca y le dé la oportunidad de desenvolverse plenamente. Cada gesto del maestro, su propia ausencia, su forma de hablarle, de tratarlo, todo irá generando marcas en la constitución del sujeto ¿Cuáles son las marcas de reconocimiento escolar?, ¿cómo se vinculan y distinguen de las marcas de reconocimiento educativo? Puede haber un acto de bienvenida como gesto escolar, puede haber una actividad de recibimiento a los nuevos como gesto de reconocimiento educativo. Puede haber una entrega de boletines como gesto institucional, puede haber una devolución del proceso educativo que vas haciendo como gesto educativo. Para cada acción mecánica, impuesta casi como para que sea fácil gestionar, hay una posición ideológica posible de tomar respecto a qué puedo hacer en consecuencia. Es el educador el que tiene mayor responsabilidad en esta tarea. En efecto, es lícito preguntarse cómo se brinda este acto de justicia de reconocimiento al otro, de qué manera, cuál sería el gesto educativo de reconocimiento. Claro que no hay un único gesto, pero intentemos una posible respuesta a esta interrogante, citando a Daniel Pennac:

No puedo prescindir de pasar lista [...], aunque tenga prisa. Recitar una lista de nombres como si contara ovejas, no es posible. Llamo a mis bribones mirándoles, les recibo, les *nombro* uno a uno, y escucho su respuesta. Al fin de cuentas, la lista es el único momento del día en que el profesor tiene la ocasión de dirigirse a cada uno de sus alumnos, aunque solo sea pronunciando su nombre. Un mínimo segundo en el que el alumno debe sentir que existe para mí, él y no otro (2008: 77).

El valor de esta cita de Pennac reside, para nosotros, en esta conciencia del gesto educativo. El educador sabe lo importante que es para el otro ser nombrado, ser nombrado es ser reconocido como alumno, es saber que ha comenzado una vez más la relación.

El surgimiento del PMC dio la posibilidad a los educadores de acercarse a una visión más «real» del sujeto educativo, del alumno en la escuela, para que los otros, y el mismo educador, hicieran el ejercicio de verificar que estaban ante un sujeto educativo al que era necesario nombrar, reconocer. El reconocimiento acá es algo más que saber quién es el otro: es saber qué es el otro y en ese sentido creer que puede educarse o creer que no va a ser posible. Graciela Frigerio hace unos años decía que la forma de pensar sobre los sujetos educativos puede ser «una habilitación a un futuro a construir o una condena que los encadene a un origen no elegido» (2006: 321).

En ocasiones, en la escuela se instala la idea de que hay chicos que pareciera que no tienen interés, que están desmotivados, demasiado inquietos o poco participativos. Con la presencia del maestro comunitario estos gestos que cobraron un significado educativo nulo pueden resignificarse. Se sabe de chicos que tienen que manejarse solos y lidiar con la necesidad de sostener hábitos de cuidado y orden en hogares en los que los adultos referentes a veces no están presentes por trabajar muchas horas por día; otras veces la escuela es para los chicos el lugar donde pueden expresarse con mayor libertad y, ante un estado de ahogo cotidiano por alguna razón, todo pequeño sorbo de aire puede parecer desmedido. En ocasiones, la intervención del MC puede llegar a mostrar que si un alumno no participaba, no se le escuchaba la voz, no era porque no quisiera sino porque tal vez un dolor, un grito ahogado ante una necesidad de un ser querido que se le fue, le ha quitado todas las palabras que pudiera expresar.

El que tiene que hacer oír su voz allí es el maestro. Ahora tiene ante sí un sujeto real que le pide otra forma de llegar a él para poder brindar algo más de lo que pudo ver.

El rol de maestro comunitario vino a darnos noticias de la realidad de los sujetos, solicitándonos cambiar la mirada y dar otra oportunidad, volver a confiar y entender mejor.

En una entrevista que le realicé con motivo de mi trabajo de corte monográfico, la maestra Nelly Correa de Tacuarembó expresa que eligió ser MC porque:

... me interesó conocer [las] realidades [de los niños] y me sentí capaz de entrar en ese mundo «el de afuera de la escuela». Acercarme y acercar a los demás docentes a ese niño que muchas veces estaba catalogado de infinidad de adjetivos. Esas cosas que uno habla sin saber [...] Y contagiar de alguna forma, buscando estrategias, para trabajar en base a las posibilidades, y tratar de «sacar de la cabeza del maestro» las famosas etiquetas. Es común escuchar: «Los Correos son todos burros, todos con problemas en oralidad, escritura, todos con desajuste y cuando se llama a la madre no viene nadie; más vale ni la llamamos más». Y es en ese momento cuando «chocamos» nosotros los comunitarios para hacerles ver que hay que conocer, hay que charlar, hay que ir a los hogares.⁷

El surgimiento del PMC da la posibilidad de generar otros conceptos, otras ideas, de recuperar algo inherente al rol que es esto de reconocer al otro y verlo completamente, no recortado.

En otra entrevista, la experimentada maestra Mederos se refiere al lenguaje común que comenzaron a usar los MC en relación con esto de nombrar al otro desde el reconocimiento de ser sujeto de la educación y no un sujeto carente:

Cuando expreso *lenguaje común* me refiero expresamente a que debíamos desterrar del lenguaje escolar la visualización del niño como «Pobrecito, fijate de donde viene, no se le puede exigir más, y con la familia que tiene». Nosotros debíamos convencer a nuestros compañeros [colectivo docente de cada

7 Nelly Correa, comunicación personal, marzo de 2016.

escuela] para [que] visualizara las potencialidades que esos niños y su familia nos brindaban.⁸

Gestos de obstinación de las MC de Tacuarembó, por caso, de no aceptar que el contexto construido como un muro entremedio de las familias y la escuela determine la posibilidad de desarrollo de lo educativo, un lugar siempre nuevo, en el que la oportunidad surge por el simple gesto de aceptar la invitación a formar parte.

En la misma línea va el testimonio sentido de Nelly Correa, quien afirma que uno de los aportes del MC a la escuela está en cambiar la mirada y el trabajo de las maestras de aula, en definitiva, de la propia institución escolar, más allá de PMC:

Un maestro comunitario no logrará mucho si solo se va a la casa e intenta ver las realidades, hacemos más que eso, tratamos e intentamos que el docente de la clase la conozca, para buscar juntas estrategias de trabajo para ese niño, donde le decís que priorice sus posibilidades, ahora el docente tiene en cuenta [lo que uno hace y] se acerca, pregunta, trata de interiorizarse de la realidad del niño.⁹

Nunca es sencillo poner en palabras un gesto. Algo tan del orden de lo corporal pierde un poco de sentido. El gesto de reconocimiento se sabe mejor con el silencio. Ir a un hogar humilde, conocer las realidades de los niños pudo (puede) significar doloroso para un educador. Los MC del origen narraban cómo se juntaban entre ellos para contarse lo inenarrable, para soportar la tristeza, para sostener la alegría. Saber algo más de ese otro, algo acerca de su cotidianidad no nos hace más fuertes a nosotros que a ellos. El gesto de reconocimiento, si pudiera valerse de una intencionalidad, sería un pedido a hacer silencio antes de juzgar, sacarse el sombrero, a valorar como es debido a cada uno de los sujetos, cualquiera sea su realidad, sujetos que están pidiendo que se los vea como tales, que se los reconozca, que se les dé su lugar, que se los deje ser y estar, que ya no se los nombre por lo que le falta, que cada vez que alguien dude si puede o no puede, se pregunte qué pasaría si él no estuviera allí: la educación no sería.

EL GESTO DE HOSPITALIDAD

La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el *hostis* en *hospes*, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones. Es una oportunidad de inventar otra relación con la persona de fuera distinta a la de la guerra. Una oportunidad que se basa en gestos sencillos, en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones (Cornu, 2007: 63).

8 Cristina Mederos, comunicación personal, marzo de 2016.

9 Nelly Correa, comunicación personal, marzo de 2016.

La educación es una tarea compartida por los adultos, de incorporación de los nuevos a la sociedad. Como tal es una responsabilidad que deben asumir por igual educadores y familias (Martinis, 2013) Ahora bien, ¿cuál es el límite entre mi espacio y el tuyo?, ¿qué debo habilitar? La propuesta programática del PMC habilita ir a los hogares, ahora bien, considerar que es una tarea compartida no representa (¿o sí?) que deba recibirte en mi casa. Esta es la cuestión: ¿qué tanto queremos con el otro?, ¿qué tanto queremos saber, interactuar, convivir? ¿Realmente nos interesa conversar, comer, escuchar? El PMC interpela porque se cuele como viento fresco en la cotidianeidad de cada uno. También es cierto que no sería posible discutir sobre sentidos compartidos si no hubiera nada instalado, si no tuviéramos realmente nada que ver y el escenario, al menos en parte, cuando surgió PMC podría parecerse más a este último, a un lugar donde el valor del gesto de hospitalidad, por ejemplo, podía haber perdido validez.

Nos apoyaremos en la siguiente cita de Giorgio Agamben para reafirmar lo que queremos expresar:

Una época que ha perdido sus gestos está obsesionada a la vez con ellos; para unos hombres a los que se les ha sustraído toda naturaleza, cada gesto se convierte en destino. Y cuanto más perdían los gestos su desenvolvura bajo la acción de potencias invisibles, más indescifrable se hacía la vida (2001: 50).

La escuela y la familia necesitaban resignificarse, recuperar el sentido de ciertos gestos de pertenencia común, de construcción colectiva. Sin esta conciencia, la educación, que es una tarea colectiva, se vuelve innecesaria. El (re)conocimiento del otro puede llevar a una sobreexplicación de los hechos, a un exceso de sentido si no es bien utilizado. En otras palabras, ¿qué es necesario saber del otro para ser educador?, una vez más ¿dónde está el límite?, ¿puedo ver al otro más allá de eso que sé de él? Cada vez que se pierde el hilo del razonamiento se debe volver a la enseñanza. El valor de saber, conocer, compartir, convivir con el otro está en instalar un espacio en común por el que pase luego lo educativo. Como relataba la MC Cristina Mederos de Tacuarembó en 2008:

vemos con beneplácito que poco a poco hemos abierto las puertas a las familias que se sentían «ignoradas» o disminuidas. Y esto lo conseguimos con el «simple hecho» de salir a su encuentro y expresarle con nuestro trabajo que ellos cuentan y que para nosotros son muy importantes para obtener mejores logros en nuestros niños (2008: 19).

Subrayamos el gesto de la MC de salir al encuentro del otro, salir y expresar, con su trabajo, que ellos (los otros) cuentan y son importantes. Este gesto de «mostrar con su trabajo» es lo que decimos respecto al acto educativo, el acto que enseña; para quien desea mostrar algo (hacer un gesto que enseña algo) alcanza con posicionarse desde otro lugar, ir al encuentro del otro y realizar el gesto, enseñar. El otro (el padre, la madre, el referente) ve el gesto del maestro, es enseñado. El otro, que también desconfiaba, pero, lo que es más decisivo, que creía no saber

(no poder), ahora se da cuenta de cuánto puede enseñar, cuánto puede ayudar a aprender. Como dice la maestra, no se necesitó nada más, ni nada menos.

La maestra Mederos sigue narrando: «Ellos ahora se dan cuenta y reclaman los derechos que les pertenecen como seres humanos. Pero también sabiendo que serán escuchados y sus opiniones serán consideradas y respetadas» (Mederos, 2008: 19). Gesto de escuchar, de abrir los oídos, de abrirse al otro, de dejar que entre el otro, tal cual es, y el otro que toma impulso y reclama su lugar en la educación de sus hijos, el otro ocupa su lugar en la relación porque sabe que el maestro, el del gesto, lo va a escuchar, lo va a considerar, lo va a respetar, ni más ni menos, que lo va a tratar como un humano.

El movimiento que se da ante este gesto del educador de ir a los hogares, lejos de ser un gesto de contrariedad, de alejamiento, es un gesto de agradecimiento por parte de esas familias. Y este agradecimiento hacia el educador, por ayudar a recuperar en el referente familiar precisamente esa función de referente, se traduce en otro gesto que es el de la hospitalidad. No hay un educador que haya ido a un hogar y no destaque que si hay una sola silla en la casa es para el maestro, si viene la maestra se compra o se hace algo rico, se comparte lo que se tiene y hasta lo que no se tiene, en definitiva, se abre el corazón. Veamos esto con un ejemplo de una MC de Rivera, aporte realizado al momento de escribir una narrativa para un curso de formación en servicio para maestros comunitarios:

Quando me aproximaba al hogar, visualicé a los niños con los que trabajo, Juan y José, quienes corrieron automáticamente al verme. Al llegar a la puerta, me recibió la mamá de los niños y su papá, con el mate en la mano y el termo bajo el brazo, me saludaron muy entusiasmados y enseguida armaron el improvisado salón de clases: una silla de mimbre, dos sillas de plástico sin respaldo y una mesa hecha con troncos. Entre palabras de admiración de mi parte sobre el rincón preparado, me aproximé a una de las sillas plásticas, enseguida me insistieron en que la silla de mimbre era la mía, al ser la mejor, estaba destinada para la visita, no sabía bien qué hacer, pero seguí las reglas que habían puesto los dueños de casa.¹⁰

Es interesante el movimiento que se produce a través del gesto de hospitalidad de la familia. Todo lo que se resignifica y cuánto difiere este escenario de la distancia que a veces se ve entre familia y escuela cuando no está instalado este marco de acción. Y decimos *marco de acción*, *marco de referencia* pues luego continúa la relación con otros gestos que tienen que ver con la instalación de lo educativo en el hogar. Un lugar simbólico y real, que comenzó a través de ciertos gestos.

¹⁰ Narrativa curso PMC 2017.

DEL GESTO INDIVIDUAL AL GESTO COLECTIVO

Alguien hace un gesto y a través de él enseña, genera un movimiento que repercute en el otro, en lo otro. El otro responde, complementa, interpreta. Uno enseña, el otro aprende. Pero no como un acto-consecuencia, sino como parte de una forma de transcurrir el acto de educar, que requiere varios movimientos: atrevimiento, apertura, reconocimiento, tiempo, espacio, confianza, etc. De pronto, en algún momento se vuelven difusas las fronteras del enseñante y el aprendiz, ¿quién realizó el primer gesto?, ¿quién hizo el primer movimiento? Ya no importa.

Skliar dice que el que hace señas puede enseñar sin enseñar a depender de uno, enseñó, mostró, señaló un camino posible, un recorrido. Tanto lo hizo así, anónimamente, que originó otro movimiento, el movimiento de acercamiento del otro a la necesidad, al interés por conocer, buscar, aprender para poder enseñar. Luego, con el tiempo, la presencia del enseñante (del que hace señas) ya no es necesaria: «esa presencia puede volverse difusa, desaparecer poco a poco, quitarse de la fórmula rígida de esperar que lo que se aprenda sea la relación entre el alguien que apunta y la cosa apuntada» (Skliar, 2011: 11).

De pronto, quizás de manera imperceptible, el otro *es* el propio movimiento, y la acción, el dicho, el hecho, la actitud, el acontecimiento deja de ser individual para volverse colectivo. Este es el gesto de desprendimiento, de los más generosos, complejos y preciosos de la tarea de enseñar. Con esto no queremos decir que no importa quién realiza el primer gesto. Es más que necesario, imprescindible, sobre todas las cosas tomar conciencia de la necesidad de generar esos gestos. Esto nos coloca en un lugar de notoria incidencia. Es el primer gesto de todos, aquel que tiene que ver con asumir el rol. Lo que digo es que en cierto momento el movimiento de uno ha de ser continuado por un otro y hacerse colectivo.

En cierta medida, desde el PMC se ha procurado instalar la idea de que lo que se hace, lo que se siente, lo que se origina tiene que compartirse, tiene que formar parte del colectivo, tiene que tener ese ida y vuelta con el otro, como decía la MC Nelly Correa: «no alcanza con lo que yo hago si no repercute en el otro compañero».

La maestra Miriam Márquez, una de las pioneras en el PMC, afirmaba al recordar la tarea del MC:

La MC desarrolla su tarea en un medio por el que ya ha transitado porque es del barrio de la escuela, pero accede a espacios familiares y comunitarios que suponen una territorialidad nueva. Aunque representa a la institución, su accionar pedagógico se desenvuelve en soledad, no tiene cerca a otras maestras que puedan ayudarla cuando aparecen dudas o que la sostengan ante problemas que puedan surgir, no está protegida por el cerco institucional. Sin embargo, la presencia del colectivo es lo que sustenta e impulsa el quehacer cotidiano (2015: 43).

Por suerte, luego de algunos años de instalado el programa es factible identificar colectivos docentes que han superado la idea del trabajo individual, solitario

y sin comunicación con el resto. El del MC es un rol que cobra otra dimensión si se piensa como factor fundamental en la posibilidad de construir otra escuela, una escuela en la cual se recree el sentido de comunidad y de lo comunitario, como dice Dabezies, algunos colectivos

... logran generar un proyecto de escuela que integra la dimensión comunitaria como una forma de construir en forma colaborativa, «otra forma de hacer escuela», una forma que habilita que todos los niños y sus familias tengan parte y participen del reparto de cultura, que la escuela como institución comparte (2015a: 171).

PASANDO EL TESTIGO

La educación, a nuestro modo de ver, es como una carrera de postas en la cual el testigo es la humanidad y el educador es quien está corriendo y pasa el testigo al otro. En su rol tiene dos tareas: correr (educar) y pasar el testigo, pasar el mundo a los nuevos, pasar el mundo viejo, querer que se reproduzca algo de lo humano. Al nuevo (el aprendiz) le corresponde correr y recibir el testigo (querer hacerlo); el nuevo recibirá el testigo, pero no en cualquier momento, deberá aprender a correr y tomar el testigo en el momento en que pueda asumir su responsabilidad, pues el mundo será su responsabilidad una vez que el otro le haya pasado el testigo.

Esta es la formidable tarea de educar. Requiere del compromiso del educador y la confianza inalterable en que la tarea es posible, sobre todo en que el otro lo va a lograr. A veces se hace necesario actualizar pequeños pero significativos gestos sin los cuales este mensaje no se entiende. El surgimiento del PMC en 2005 fue dando lugar a que apareciera poco a poco un nuevo (viejo) lenguaje en la escuela, otra forma de nombrar al niño, a las familias, al medio, a lo educativo, otros gestos. Esto se logró, a nuestro modo de ver, y al menos en parte, gracias a la acción decidida, abierta, confiada y audaz de un grupo de maestras. No fue sencillo, no lo es aún, pero estimamos que estas MC en algún sentido se encontraron a sí mismas al elegir serlo. Este atrevimiento originó que se creara un espacio público, un espacio intermedio entre lo dado y lo nuevo, entre lo establecido y lo propuesto, entre el pasado y el futuro, diría Hannah Arendt. Ante los agoreros del fracaso, ellas se constituyeron en retadoras de un escenario de desesperanza. No se sabía si iban a poder sostenerlo o si serían acompañadas y reconocidas, pero ellas no esperaban saber qué podía pasar, hicieron con el gesto, enseñaron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (2001). «Notas sobre el gesto», en *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- ALMIRÓN, G. (2008). «Maestros Comunitarios - Plan CEIBAL ¡Acá no hay diferencias, a todos por igual!». *Revista Quehacer Educativo*, año XVIII, n.º 92, pp. 13-14.
- BERRUTTI, L. (2015). «El Programa Maestros Comunitarios entre prácticas y mandatos: tensiones institucionales» en BORDOLI, E. (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BORDOLI, E. (2015). «Introducción» en BORDOLI, E. (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- DABEZIES, L. y AGUILAR, R. (2015). «Programa de Maestros Comunitarios. Gestos, movimientos y propuestas que inscriben otra forma de relación pedagógica» en MARTINIS, P. y REDONDO, P. (2015) *Inventar lo (im)posible: experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía.
- CORNU, L. (2007). «Lugares y compañías», en LARROSA, J. (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Cataluña: Fundació Viure y conviure de Caixa Catalunya.
- DABEZIES, L. (2015a). «Gestos pedagógicos (políticos) que construyen una escuela comunitaria» en BORDOLI, E. (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2015b). «Entrevista a Teresa Nogués» en BORDOLI, E. (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- FORTEZA GALEANO, L. (2015). «Entrevista a Graciela Almirón» en BORDOLI, E. (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- FRIGERIO, A. (2006). «Infancias (apuntes sobre los sujetos)» en TERIGI, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- MÁRQUEZ, M. (2015). «Ser maestro comunitario. Un recorrido desde la génesis» en BORDOLI, E. (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- MARTINIS, P. (2013). «¿De qué hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata?» en SOUTHWELL, M. y ROMANO, A. *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIFE.
- MEDEROS, C. (2008). «¿Por qué yo no estoy allí? Un caso especial de “aceleración”». *Revista Hacer escuela... entre todos*, año 1, n.º 1, pp. 18-19.
- MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona: Octaedro.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- SANTOS, L. (2015). «Maestros comunitarios, maestros rurales y algunas preguntas pedagógicas» en BORDOLI, E. (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- SKLIAR, C. (2011). «Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario». *Revista Plumilla Educativa*, vol. 8, pp. 11-22. Disponible en: <<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/477>> [Consultado el 6 de setiembre de 2018]

PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS Y PROPUESTA 2016. ANÁLISIS CON RELACIÓN AL FORMATO ESCOLAR TRADICIONAL EN URUGUAY DESDE UNA PERSPECTIVA DE JUSTICIA

STEFANÍA CONDE

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es analizar dos propuestas de inclusión educativa desarrolladas en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional desde una perspectiva de justicia.

El trabajo se realiza en el marco de la tesis de maestría,¹ que tiene como objeto de investigación los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional, haciendo énfasis en los sentidos que se construyen sobre los sujetos de la educación, así como en sus posibles aspectos alternativos desde una perspectiva de justicia. Este análisis se centra en la dimensión de producción (Verón, 2004) de la política y no en la dimensión de reconocimiento.

A los efectos de este trabajo, se pretende analizar, a partir de documentos oficiales, específicamente dos propuestas de inclusión que se desarrollan en Educación Secundaria en el nivel de educación media básica,² Programa Aulas Comunitarias³ (PAC) y Propuesta 2016,⁴ y su relación con el formato escolar tradicional. En este sentido, es de interés poder avanzar en el abordaje analítico de la temática de la tesis a la vez que contribuir a pensar las relaciones entre políticas de

1 El estudio se denomina *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en los gobiernos del Frente Amplio desde una perspectiva de justicia (2005-2017)* y se desarrolla en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

2 Conforme a la Ley General de Educación n.º 18.437, en Uruguay la Educación Secundaria comprende educación media básica y educación media superior. De acuerdo con el artículo 26 de dicha ley, la educación media básica abarca el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Disponible en: <<http://www.impo.com.uy/educacion/>>.

3 Propuesta interinstitucional que surge con la intervención conjunta del Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) e Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (Mides).

4 Esta propuesta se inscribe en el CES de la ANEP.

inclusión educativa y formato escolar desde una perspectiva de justicia que ponga acento en la dimensión político-pedagógica.

Desde la perspectiva del análisis político de discurso (APD) se prevé abordar especialmente los siguientes aspectos: presentación de las propuestas en el marco de la denominada *inclusión educativa*, identificación de aquellos aspectos de las propuestas que interpelan el formato escolar tradicional, y análisis de las alternativas que promueven estas políticas de inclusión educativa desde una perspectiva de justicia.

PRESENTACIÓN DE LAS PROPUESTAS EN EL MARCO DE LA *INCLUSIÓN EDUCATIVA*

El PAC comenzó a implementarse en Uruguay en el año 2007 en 12 espacios educativos, como una política de inclusión educativa orientada a estudiantes desafiados del Ciclo Básico. La propuesta se desarrolla en tres modalidades: a) «Inserción efectiva en primer año del ciclo básico»: los adolescentes cursan primer año de ciclo básico en el aula comunitaria; b) «Introducción a la vida liceal»: dirigida a adolescentes que necesitan un proceso mayor para la revinculación a la escolarización básica, y c) «Acompañamiento al egreso del PAC»: seguimiento dirigido a estudiantes que egresaron del PAC y que cursan segundo año en el liceo o escuela técnica.

La Propuesta 2016, por su parte, tiene carácter de plan de estudio y se comenzó a implementar en el año 2016 en ocho liceos en primer año de ciclo básico. Surge como proceso de incorporación a los liceos de la población atendida por el PAC.

Ambas propuestas se inscriben en el marco de las denominadas *políticas de inclusión educativa* que desde 2005 se vienen desarrollando en nuestro país en diferentes niveles de enseñanza. Con respecto a este término no exento de complejidad en el plano discursivo, cabe precisar:

- Si bien se señala que en América Latina la inclusión se dirige fundamentalmente a sujetos que viven en situaciones de pobreza (Mancebo y Goyeneche, 2010), el término es utilizado para hacer referencia a diferentes grupos poblacionales: adultos, personas privadas de libertad, alumnos ciegos y con baja visión, estudiantes sordos. En este sentido, la inclusión puede considerarse, en términos de Laclau (1996; 2004), como un *significante vacío*.⁵

5 Desde la perspectiva del autor, este *significante* no supone un vaciamiento de significado, sino por el contrario un exceso de sentido con una clara función política. Lo que hace que un *significante* esté vacío es su fuerza política, su posibilidad de aceptar varias significaciones y convocar e interpelar a varios grupos de la sociedad, procurando aglutinar diversos proyectos. De este modo, lo que se va vaciando es un sentido único. En este proceso lo que opera es la pretensión de significar un universal, borrando las particularidades.

- Bajo el significante *inclusión* conviven diferentes significados. Al respecto, es posible remitirse a la inclusión como «reinserción y permanencia» de los jóvenes en el sistema educativo formal, desde la perspectiva de la exclusión, como garantía para el ejercicio del derecho a la educación, como equidad, como estrategias de la institución educativa (Flous, 2014).
- Constituye un significante que se comienza a instalar en 2005 en el contexto de la asunción del Frente Amplio, y se utiliza con mayor recurrencia en los documentos oficiales de la política educativa en Uruguay en los diferentes períodos de gobierno de la era progresista (Martinis, 2016).
- Existen diferentes tensiones en torno a la inclusión: entre la función pedagógica y social, entre el carácter focal y la aspiración universal, entre la asistencia y contención y la enseñanza y transmisión de contenidos culturales. En este marco, hay autores (Dussel, 2004; Redondo, 2006; Tenti Fanfani, 2009; Mancebo y Goyeneche, 2010) que critican la noción de inclusión al entender que nos remite a un *nosotros* y un *ellos*, fijando la diferencia como negativa o amenazante y renunciando así a la idea de un lugar común.

Una de las tensiones mencionadas, propias de las políticas de inclusión en la que se inscriben las propuestas, es la vinculada a la focalización/universalización. Al respecto, si bien podemos visualizar que en el surgimiento de estas políticas existe una apuesta por la universalización, es posible notar que aún en la actualidad está presente la tensión entre lo focal y lo universal, y se visualizan, aún más, ciertas contradicciones. En este sentido, basándonos en la Exposición de Motivos del Proyecto de Presupuesto de la anep correspondiente al período 2015-2019, encontramos, por un lado, la idea de que «es necesario continuar las líneas de política de focalización que atienden a los sectores más vulnerables de la sociedad»;⁶ mientras que por otro lado se reconocen los «efectos perversos» (Tenti Fanfani, 2009) de estas políticas:

... tanto la investigación como la experiencia muestran que no es posible pensar abordajes separados para aquellos jóvenes en los que se detecta riesgo de abandono, puesto que ello puede contribuir a su propia autodesvaloración, a la estigmatización por parte de los demás estudiantes y hasta de los propios docentes, familias y adultos en general. [...] deben ser las propias instituciones educativas las que tienen que asumir esta responsabilidad y transformarse, no seguir propiciando y sosteniendo apoyaturas focalizadas o pedirle al estudiante que se adapte.⁷

6 ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019*, tomo I: Exposición de Motivos. Montevideo: ANEP, p. 73. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/pre-supuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%C3%ADodo%202015-2019%20-%20Tomo%20I%20%E2%80%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf>>.

7 *Ibíd.*, p. 188.

En las propuestas que aquí se analizan, esta tensión se ve expresada de diferente forma. En el caso del PAC la propuesta surge como «puente». Se puede señalar que el programa es focal aunque con aspiración universal, al pensarse la continuidad en Educación Media, ya sea en los espacios de liceo del CES o escuelas técnicas del Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP-UTU).

En cuanto a la Propuesta 2016, la noción de universalización es clave, ya que surge con el intento de «universalizar» la educación, al que es posible apreciar en varios sentidos:

- Necesidad expresada en la propuesta de que en el contexto de surgimiento de la Educación Secundaria como institución que «fue pensada para pocos, solo para algunos»,⁸ se asista a un cambio en esta concepción fundacional con el objetivo de garantizar a todos los sujetos el derecho a la educación. Como se plantea en el documento referenciado:

El cambio social operado, fundamentalmente en la última década, nos plantea una nueva mirada en torno a los derechos. Los hasta ahora «invisibles», que quedaban en los bordes de cualquier propuesta de desarrollo, empiezan a visibilizarse. La educación ya no es un privilegio, es un derecho que debe ser ejercido y gozado por todos los habitantes del país.⁹

- Intención de que la población hasta este momento atendida por el PAC se inscriba en el formato liceal. De este modo, se plantea:

... surge la necesidad de atender el perfil de los estudiantes más vulnerables que hasta la fecha han sido atendidos en Aulas Comunitarias, asegurando la protección de las trayectorias educativas de todos los estudiantes en el marco del goce de Derecho a la Educación [...] es impostergable comenzar el proceso de reconversión de las Aulas Comunitarias en dispositivos liceales.¹⁰

En el entendido que el liceo debe ser el lugar de todos los jóvenes, apostamos a la transformación, para el 2016, de nueve aulas comunitarias en dispositivos educativos integrados a los turnos liceales. El proceso de integración a los liceos se realizará con la totalidad de las aulas comunitarias a lo largo de los próximos años.¹¹

No obstante, si continuamos analizando los significados que surgen de la propuesta, podremos vislumbrar que lo que se desarrolla es una doble focalización: una focalización dentro de otra. El carácter focalizado a la interna de las instituciones seleccionadas en función del «contexto», se produce al establecerse recorridos diversos para aquellos que se encuentran en situación de pobreza. Así

8 CES (2015b). *Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=13481:claves-para-entender-la-propuesta-educativa-de-secundaria-en-el-año-2016&Itemid=60>.

9 *Ibidem*, p. 1.

10 CES (2015a). Resolución n.º 142 del 22/10/2015. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/Propuesta_2016/Resolucion_Propuesta2016.PDF>.

11 CES (2015b). *Claves...*, cit., p. 2.

lo establece uno de los documentos: «Con la certeza de que es necesario ofrecer un liceo que tenga diversos recorridos para el mismo destino, es que proponemos centros educativos que en el mismo turno contengan una oferta variada de planes».¹²

De este modo se asiste a la coexistencia de dos propuestas curriculares para los estudiantes, una de las cuales recupera algunos elementos del PAC. Así, tal como se expresa,

El CES ofrecerá en determinados centros educativos dos propuestas para los estudiantes que ingresan a 1.º año. Por un lado, el plan 2006 y, por otro, una adecuación curricular del plan 2009 que considera la inclusión de algunos componentes presentes en el Programa Aulas Comunitarias destinado a estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa.¹³

Como se plantea en el documento, la propuesta comienza a gestarse en el año 2015 como parte de un proceso de incorporación a los liceos de la población atendida por el PAC. Este aspecto no es menor, ya que, si bien se atiende a una de las críticas que suelen realizarse a las políticas de inclusión educativa, vinculada a la permanente focalización, en este caso de una política que se desarrolla fuera del formato tradicional a la que los estudiantes luego deben recurrir como forma de lograr la continuidad educativa, no se promueve un cambio para todos sino solo para algunos. De este modo, no se proponen cambios alternativos al formato liceal para el conjunto de los estudiantes —excepto los espacios de taller—, a la vez que se abandonan ciertas características propias que identifican la propuesta. Al respecto, como señalan Mancebo y Monteiro (2009) la idea de integrar las organizaciones de la sociedad civil (OSC) en la provisión del servicio educativo se basó en: la necesidad de complementar los saberes de la educación formal con los de la no formal; la personalización en el trato a los estudiantes y el impulso al protagonismo adolescente, que serían favorecidos en aulas comunitarias debido a su pequeña escala; y la posibilidad de potenciar el PAC sobre la base del conocimiento de la comunidad y el trabajo en red que cada OSC ha acumulado a partir del desarrollo de otros proyectos sociales.

- Por último, la tensión queda planteada en el diseño de recorridos curriculares diferenciales y la tendencia a la universalización al procurar que todos los estudiantes alcancen los mismos logros educativos al egresar del ciclo básico.

¹² CES (2015b). *Claves...*, cit., p. 2.

¹³ Ídem.

INTERPELACIÓN AL FORMATO ESCOLAR TRADICIONAL Y ANÁLISIS DE ASPECTOS ALTERNATIVOS EN CLAVE DE JUSTICIA

Según se señala, las políticas «inclusivas» se enmarcan en los «desafíos y dificultades que supone integrar a todos los sujetos al modelo institucional que se ofrece»,¹⁴ motivo por el cual en el documento referenciado se explicita que trabajar y planificar políticas en clave de inclusión requiere repensar el formato escolar tradicional.

En este contexto, la implementación de las distintas propuestas de inclusión pretenden interpelar algunos de los rasgos básicos del formato escolar,¹⁵ que con su pretensión de homogeneidad ha procesado niveles de desigualdad.

Ahora bien, un aspecto en el que interesa detenerse especialmente es en qué medida las interpelaciones configuran alteraciones al formato escolar. Recuperando la perspectiva de Felipe Stevenazzi (2014), la noción de alteración comporta una doble significación: alterar algo que viene dándose de una forma, a la vez que cambiar la perspectiva propia por la del otro, considerando y teniendo en cuenta su punto de vista. En este sentido, de lo que se trata es de «generar un *alter* que recupere al otro» (Stevenazzi, 2014: 4). Esta forma de concebir la alteración del formato escolar se aproxima a la justicia, entendida como la posibilidad de articular lo común con la diferencia o, dicho de otra forma, la distribución del patrimonio cultural que a cada sujeto le corresponde por derecho, con el reconocimiento de las diferencias.

A continuación, presentamos algunas de las formas en las que estas propuestas interpelan el formato escolar hegemónico, así como las construcciones de sentido asociadas a ello.

INTERINSTITUCIONALIDAD

El trabajo interinstitucional constituye una de las características de las políticas de inclusión educativa que se vienen implementando desde el año 2005 en nuestro país. El PAC es una de ellas, en tanto propuesta creada por el CES de la ANEP y el programa Infamilia del Mides, a la que se suma en su ejecución la participación de las OSC.

Recuperando el diseño de este programa, podemos referir a una doble dimensión de interinstitucionalidad. Por un lado, la presencia de la Unidad

14 ANEP (2011). *Sobre inclusión educativa y políticas*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep-old/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf>.

15 Se utiliza esta expresión debido a que es a la que hacen alusión generalmente los documentos de política educativa, dentro de una «naturalizada realidad de formato educativo en singular, de forma preeminente y hegemónica» (Frigerio, 2007). Desde la perspectiva de Frigerio (2007), el formato escolar es concebido como una «arquitectura simbólica y material» que se fue configurando en la modernidad «con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes» (331), y que han perdurado a lo largo del tiempo.

Coordinadora, integrada por actores del Mides y del CES; por otro, los actores que participan directamente en el desarrollo de la propuesta (equipo socioeducativo y docentes de aula). Con respecto a este último aspecto, se plantea:

El proyecto del PAC está basado en la hipótesis de la complementación entre las formas de vinculación y enfoques pedagógicos de los educadores del área no formal y los del área formal. Esta original característica del Programa se organiza bajo la forma de articulación interinstitucional entre varios actores.¹⁶

En este contexto, se entiende que mientras las OSC contribuyen con su pertenencia y arraigo comunitario, ofreciendo a los adolescentes de la zona la posibilidad de revincularse a la educación formal, los docentes de Secundaria aportan el conocimiento académico y generan un vínculo personal con el estudiante y su familia que permite a unos y otros una nueva mirada sobre el proceso educativo formal. De este modo,

Trabajando en comunidad de aprendizaje, desde el doble encuadre que ofrecen los educadores no formales y los educadores provenientes de Educación Secundaria se genera un proceso donde todos los actores implicados (docentes, equipos socioeducativos, adolescentes y familias) aprenden y enseñan recíprocamente.¹⁷

Este rasgo interinstitucional característico del programa, que incluye la participación de las OSC, es clave y de alguna manera es reivindicado desde la coordinación del programa en tanto se configura como «uno de los aportes más novedosos de la enseñanza estatal» (Larrosa y Scafati, 2017: 19). En palabras de las integrantes de la Unidad Coordinadora por parte del CES, se menciona:

El encuentro entre OSC y docentes de CES da como resultado la conjunción en el Programa de dos tradiciones educativas: la así llamada *educación no formal* a través del aporte de los equipos socioeducativos, y la llamada *educación formal* con la labor de los profesores de asignatura de CES. Este cruce es una verdadera innovación para el sistema de enseñanza pública uruguayo, ya que por mucho tiempo este ha considerado que ofrecer igualdad de oportunidades a todos los jóvenes del país pasaba por asegurarse que la mayor cantidad posible de ellos tuviera acceso a *una misma* propuesta educativa donde las variaciones eran mínimas (Larrosa y Scafati, 2017: 20).

En este marco se destacan como aspectos que hacen al «éxito» del PAC los aportes del equipo socioeducativo (experiencia de presencia en el territorio, contacto con las familias, capacidad de trabajar en redes de apoyo con otras instituciones, manejo de dinámicas grupales), la permanencia de estos equipos en la trayectoria de la propuesta —lo que habilita un acumulado de saberes—, y el lugar de los docentes del CES que se configuran en un «nuevo tipo de profesional» en tanto su ejercicio está en la frontera de la docencia y la educación no formal.

16 Infamilia y CES (s/f). *Programa Aulas Comunitarias. Ejes de trabajo*. Montevideo: Mides-ANEP, p. 1.

17 Ídem.

SUJETO DE LA EDUCACIÓN

En el marco de la tensión anteriormente planteada, propia de las políticas de inclusión educativa, se expresa también una tensión con respecto a las significaciones que circulan en torno la concepción del sujeto de la educación. Por un lado, la categoría *sujeto de la educación* expresada en términos universales; por otro, un sujeto de la educación que se ve fragmentado al generarse circuitos diferenciales para aquellos que se encuentran en situación de pobreza. En este marco, se hace referencia a un sujeto específico: aquellos que están excluidos. Esto queda planteado en los distintos aspectos que presentamos a continuación:

- En la caracterización de las propuestas. En el caso del PAC, destinado a adolescentes «que han visto frustrada su vinculación a la educación media, sea porque desertaron de la misma sin haber aprobado primer año o porque nunca registraron matriculación, una población que estaría al borde de la desafiliación institucional y, por ende, en grave riesgo de exclusión social».¹⁸ En el caso de la Propuesta 2016 «destinada a estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa»;¹⁹ «población con perfil de alta vulnerabilidad social y educativa atendida por el Programa Aulas Comunitarias».²⁰
- En las condiciones de la población objetivo, tanto del PAC como de la Propuesta 2016: adolescentes de 13 a 17 años con fuerte rezago, que nunca registraron matriculación, que presentan experiencias de repetición o desvinculación en primer año de Ciclo Básico.

Desde aquí se construye la idea de un sujeto definido por su situación de vulnerabilidad o sus bajos resultados educativos.

No obstante, convive en una misma trama discursiva el intento por alejarse de esta visión de carácter determinista que fija a ciertos sujetos en el lugar de la carencia, concibiéndolos desde la posibilidad en lo que respecta a los aprendizajes. De este modo, se establece: «En este ámbito de integración de los estudiantes se redescubren: aquellos que estando desafiados de todo sistema educativo pueden vincularse con el saber y aprender, más allá de todos los pronósticos»;²¹ «... reconocer por un lado que las trayectorias personales están condicionadas pero no determinadas por el medio social y familiar y paralelamente confiar en la capacidad de aprendizaje y la posibilidad de trascender lo que pareciera predeterminado».²²

18 Infamilia y CES (s/f). *Programa...*, cit., p. 7.

19 CES (2015c). *Propuesta de liceos con diversas ofertas educativas*. Montevideo: ANEP, p. 2. Disponible en: <https://zonalesteades.files.wordpress.com/2015/11/propuesta_2016.pdf>.

20 CES (2016c). *Propuesta 2016*. Montevideo: ANEP, p. 2. Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/propuesta%2016/Propuesta2016.pdf>>.

21 Infamilia y CES (s/f). *Programa...*, cit., p. 1.

22 CES (2016c). *Propuesta 2016*, cit., p. 1. Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/propuesta%2016/Propuesta2016.pdf>>.

En este marco es interesante notar cómo conviven estas dos miradas en las formas de nombrar a los sujetos de la educación: una que atribuye a ciertos sujetos características negativas asociadas a las carencias y otra que parece ubicarlos en un lugar de posibilidad, más allá de los «destinos».

DOCENTES Y NUEVOS ACTORES EDUCATIVOS

La incorporación de nuevos roles educativos es también una característica de las propuestas de inclusión educativa (Fernández, 2010). Estos muchas veces son desempeñados por los mismos docentes, aunque actúan con otras lógicas. En el caso del PAC se destaca especialmente el equipo socioeducativo (coordinador del aula comunitaria, trabajador social, educador social, operador social y talleristas) y los profesores referentes. En el caso de la Propuesta 2016, los talleristas, los tutores y el equipo socioeducativo.²³

Un aspecto que interesa señalar respecto a estas nuevas figuras es la posibilidad de interpelar al docente, inscripto en las lógicas del formato tradicional. En este sentido, y con respecto al PAC, «El dispositivo completo del Aula demuestra que la sinergia entre educadores de diversos orígenes es positiva. Estimula a los docentes a buscar caminos alternativos, valorando así las posibilidades que genera este nuevo dispositivo».²⁴

Por otro lado, y tratándose de un enriquecimiento conjunto,

Los equipos socioeducativos que pertenecen a las osc enriquecen sus propuestas en el contacto con los docentes de educación formal, desarrollando con creatividad distintas estrategias para encontrar las vías de encuentro. En buena medida ello permite la creación de comunidades de aprendizaje que trascienden las áreas de origen para tener como eje vertebrador la inquietud por el estudiante y su aprendizaje.²⁵

En lo que respecta a la Propuesta 2016, es importante destacar que en los documentos existen diversas referencias que de alguna manera ubican la importancia que tienen los docentes y el centro educativo en su desarrollo. Este aspecto es relevante ya que remite al lugar de los sujetos en las transformaciones que operan en el terreno de la práctica educativa. No obstante, es posible ubicar ciertas tensiones en torno al lugar que tiene el docente en el trabajo con los estudiantes. Por un lado, se plantea la necesidad de responder a la singularidad de los sujetos:

El gran desafío de los docentes es la búsqueda de alternativas para el trabajo pedagógico respetando la heterogeneidad en el aula [...] Atender estos aspectos significa visualizar al estudiante con todas sus potencialidades a nivel cognitivo, personal y social, confiando en su evolución, desarrollo y progreso.²⁶

23 Según se explicita (CES, 2016c), será adjudicado en caso de que el liceo no cuente con él, o se fortalecerá en caso que sea necesario.

24 Infamilia y CES (s/f). *Programa...*, cit., p. 2.

25 *Ibíd.*, p. 3.

26 CES (2016c). *Propuesta 2016*, cit., p. 4.

... el rol del profesor es el de mediador y facilitador del proceso de aprendizaje. El estudiante se ubica en el centro del proceso educativo con sus peculiaridades y posibilidades. Los contenidos, las estrategias y los tiempos deben ajustarse a lo que cada alumno aprende de manera particular.²⁷

Por otro lado, y en el marco de una trama discursiva que conceptualiza al sujeto de la educación desde la carencia, se deposita la responsabilidad en los docentes y en el centro educativo desde un lugar negativo. En este sentido, se plantea que se espera «conjugar esfuerzos y acciones para que esta población de estudiantes se pueda integrar al liceo y al sistema educativo»,²⁸ procurando que no se genere fragmentación a la interna de la institución. Como se establece en uno de los documentos,

La implementación de esta modalidad requiere de una fuerte coordinación institucional, así como un proyecto pedagógico de centro elaborado colectivamente entre todos los actores del liceo. Resulta central la integración de ambas propuestas a nivel del centro a fin de que no exista una fragmentación institucional y organizacional al interior del liceo.²⁹

De este modo encontramos líneas de continuidad con la contradicción analizada en el contexto del documento referente al presupuesto quinquenal.

En cuanto a su vez la figura docente en el marco de la Propuesta 2016, también se presenta una tensión con respecto a su propia especificidad. Por un lado, es recurrente en los documentos la idea de que el foco debe estar en el alumno, y que el profesor deviene en un «mediador y facilitador del proceso de aprendizaje» (CES, 2016c: 4). En este marco se enfatiza en los aspectos metodológicos vinculados al trabajo por proyectos, y se sugiere al docente la construcción de secuencias didácticas para su elaboración. Al mismo tiempo ello se enmarca en el enfoque de competencias promovido por la propuesta.

Esta definición del docente tensiona con su cometido esencial vinculado a la transmisión de contenidos culturales. Así, la idea del docente como mediador/facilitador cobra relevancia con respecto a la de autoridad/transmisión. En este sentido, siguiendo a Birgin y Dussel (2000), la educación

... es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros [...] «Responsabilidad» aquí reemplaza a «mandato», que tiene el rasgo de lo inapelable y lo divino. La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad; y dejar espacio para crear pedagogías nuevas (2000: 7).

La noción de autoridad enmarcada en una relación asimétrica es visualizada muchas veces desde un lugar negativo y desplaza la transmisión/enseñanza como

27 CES (2016c). *Propuesta 2016*, cit., p. 4.

28 *Ibidem*, p. 2.

29 CES (2015b). *Propuesta de liceos...*, cit., p. 1.

centro de la actividad docente que, lejos de constituirse en un lugar «adultocéntrico y autoritario» (Birgin y Dussel, 2000) en el marco del cual el sujeto de la educación se constituye de un lugar pasivo, supone un pasaje para habilitar al otro a reconstruir desde un lugar diferente. En este sentido, «La transmisión no es [...] una reproducción idéntica e incesante de lo mismo, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo» (Birgin y Dussel, 2000: 5). Desde este lugar, la transmisión es irreducible a cualquier metodología.

PROPUESTA CURRICULAR

Desde una mirada integral de las diferentes políticas de inclusión que se desarrollan específicamente en Educación Secundaria, es posible señalar que el *currículum* no suele ser foco de alteración. En el caso del PAC, se trabaja con los programas oficiales del plan hegemónico del CES (Reformulación 2006), y lo que sí se propone es la semestralización, que se considera «adecuada para una población con estas características, que se ha frustrado en su pasaje por los centros educativos y necesita visualizar sus propios logros a corto plazo».³⁰ Como parte de la propuesta curricular se incorporan los talleres temáticos, «que son organizados por la ONG en diversas áreas: educación física, comunicación y plástica, entre otras».³¹

A diferencia del PAC, en el caso de la Propuesta 2016, la propuesta curricular comporta varios cambios y tiene incluso carácter de plan de estudios. En este sentido, y en referencia al diseño curricular, la propuesta contempla cuatro asignaturas de cursado anual y seis asignaturas de cursado semestral organizadas en dos trayectos. En este diseño curricular se promueve el trabajo en duplas docentes que alternan con la docencia individual. La propuesta incluye horas de tutoría por grupo para todos los docentes, talleres desarrollados a contraturno y la presencia de un equipo socioeducativo.

Si bien podemos señalar que estos aspectos se configuran como «alternativos» al formato escolar tradicional, es posible ubicar ciertas significaciones en los documentos oficiales que dan cuenta de la necesidad de configurar un *currículum* diferenciado en función del contexto, constituyéndose de este modo en una situación de desigualdad. Al respecto, la contextualización se visualiza

... como una forma de responder a la diversidad sociocultural y a los diferentes ritmos, conocimientos previos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes, poniendo en este caso énfasis en las particularidades de una población en situación de rezago y con fuerte riesgo de desafiliación.³²

³⁰ Infamilia y CES (s/f). *Programa ...*, cit., p. 2.

³¹ ANEP y Mides (2009). *Programa Aulas Comunitarias. Monitoreo 2008 y 2009*. Montevideo: ANEP-Mides, p. 2. Disponible en: <http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2009/07/Programa_Aulas_Comunitarias-monitoreo_200.pdf> [Consultado el 6 de diciembre de 2017].

³² CES (2016c). *Propuesta 2016*, cit., p. 3.

Como se ha planteado, estas expresiones dan cuenta de la necesidad de pensar un *currículum* en función de un sujeto conceptualizado desde la carencia más que desde la posibilidad.

Al mismo tiempo, si nos detenemos en la malla curricular, es posible apreciar que el diseño que contempla algunas materias de cursada anual y dos trayectos semestrales se traduce en una disminución de carga horaria con respecto a la propuesta hegemónica del CES.

Dentro de las tensiones en torno al *currículum* es importante destacar que si bien en los documentos se menciona que la propuesta constituye una adecuación curricular del Plan 2009 y que las inspecciones deben orientar al respecto, en el caso de algunas inspecciones de asignaturas se realizan sugerencias que toman como referencia el Plan 2006.³³ Se produce así una tensión entre considerar como referencia un plan que ha sido pensado para adultos y adolescentes con severo condicionamiento de salud (Plan 2009), o bien un plan que es el hegemónico en Secundaria y que se estructura según una lógica asignaturista y no por trayectos (Reformulación 2006).

En lo que respecta al *currículum* en el marco de la propuesta también es interesante visualizar cómo bajo determinados argumentos que se presentan desde un lugar «universal», se interviene en materia educativa de forma focalizada. Así, cuando se argumenta sobre los aspectos positivos del diseño por trayectos semestrales, se expresa:

Se entiende que un diseño curricular que permita a los estudiantes cursar un número acotado de asignaturas en tiempos más cortos y obtener una certificación, puede promover una retroalimentación positiva y fomentar la motivación [...] un número acotado de materias favorece aquellas funciones que se vinculan con la atención y la memoria de trabajo, el monitoreo y la planificación. Los resultados en este sentido parecen mostrar que a mayor número de asignaturas menor capacidad para desplegar estas habilidades. Si el estudiante se concentra en menos cuestiones es probable que pueda planificar mejor sus aprendizajes y por lo tanto mejorar su rendimiento.³⁴

La misma lógica se aprecia al referir a los beneficios del trabajo en duplas. En este caso se plantea:

Más allá de la necesidad que surge del desarrollo de proyectos interdisciplinarios, se ha señalado que resultan múltiples los beneficios de compartir el espacio de aula entre dos o más docentes. Entre ellos, alternar roles, funciones y tareas, enriquecer las propuestas didácticas, atender mejor la diversidad, volverse por momentos un observador más imparcial, reflexionar con la pareja pedagógica acerca de las propias prácticas. Todo ello contribuye tanto al desarrollo profesional de los docentes como a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.³⁵

33 Este es el caso de la inspección de Matemática y de Educación Visual y Plástica.

34 CES (2016c). *Propuesta 2016*, cit., p. 12.

35 *Ibidem*, p. 6.

En este contexto surge la pregunta ¿por qué no producir transformaciones en este sentido para todos los sujetos? Desde este lugar, estamos de acuerdo con Inés Dussel (2006) sobre la necesidad de reivindicar el lugar del diseño curricular en tanto norma escrita con carácter público, en el marco del cual se procura conservar parámetros comunes sobre lo que se enseña en la Escuela. Este aspecto es fundamental considerando que la definición colectiva del diseño curricular no puede quedar atrapada exclusivamente en la lógica de cada docente o contexto y que es necesario un «texto curricular con vocación universalista» (Bordoli, 2009) en tanto podemos correr el riesgo de promover la desigualdad.

Un aspecto novedoso vinculado al *currículum* es la evaluación, que en el marco de la propuesta es conceptualizada como «continua, formativa y de proceso».³⁶ En este sentido, en el *Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado para Primer Año de la Propuesta Ciclo Básico 2016* se plantea: 1) Finalizado el trayecto, los docentes podrán elegir las siguientes opciones: Acredita el trayecto; En proceso; Desvinculado. En el caso de la categoría «En proceso» se señala que los docentes deberán proponer estrategias y apoyaturas orientadas al desarrollo de las competencias acordadas. 2) Siguiendo la misma línea, se plantea que, al finalizar el año, el fallo será definido por los docentes entre las siguientes alternativas: Acredita el curso; En proceso; Desvinculado. Aquí «En proceso» indica que el estudiante no ha alcanzado las competencias en el marco del perfil de egreso definido, por lo que «se deberán proponer estrategias y apoyaturas presenciales y virtuales, a desarrollarse en los meses de diciembre y febrero».³⁷ En este marco, la categoría «En proceso» descarta la posibilidad de repetición prevista en el sistema educativo durante el tránsito por Ciclo Básico. La mirada por ciclo más que por grados organizados en una lógica anual constituye un aspecto novedoso e interesante a los efectos de pensar la trayectoria educativa de los sujetos.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS: CONFIGURACIÓN DE NUEVOS ESPACIOS Y TIEMPOS

Ambas propuestas de inclusión configuran nuevos espacios educativos, a la vez que nuevos tiempos. En el caso del PAC, el espacio lo configura la propia aula comunitaria provista por la OSC, «concebida como un espacio socioeducativo en el que los adolescentes que han decidido volver a estudiar se vinculan desde sus propias vivencias y expectativas con sus pares y docentes para reinsertarse en el sistema educativo».³⁸

De acuerdo a lo que se plantea, «el Aula Comunitaria se convierte en un espacio no convencional que apuesta a la innovación educativa habilitando procesos

36 CES (2016c). *Propuesta 2016*, cit., p. 6.

37 CES (2016a). Resolución n.º 134 del 4/5/2016. *Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado para Primer Año de la Propuesta Ciclo Básico 2016*. Disponible en: <<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/2081.pdf>>.

38 Infamilia y CES (s/f). *Programa...*, cit., p. 1.

de enseñanza y aprendizaje que integren los saberes tanto de estudiantes, docentes y equipos técnicos de las OSC». ³⁹

El Aula se presenta como un espacio de sostén y enriquecimiento. En el transcurso del año se visualiza la generación de vínculos educativos positivos, que van devolviendo al estudiante la confianza en su posibilidad de aprender. La construcción de estos vínculos es posible y se ve potenciada por el número reducido de alumnos, lo que permite una mayor cercanía y personalización en la relación educativa. ⁴⁰

Un aspecto que interesa destacar en torno a ello es que, si bien se reconoce que los resultados son positivos en el primer año —modalidad A—, cuando los estudiantes se revinculan al espacio liceal o escuela técnica, los resultados en términos aprobación y retención comienzan a reducirse. ⁴¹ Según se señala,

Esto no supondría en sí una falla del programa, en la medida en que sus objetivos se refieren a la revinculación a los centros de enseñanza media, pero sí pone de manifiesto que persiste una dificultad de parte de estos centros en sostener a esta población y dar respuesta a las múltiples necesidades que presentan. ⁴²

Es aquí donde se pone de manifiesto la dificultad de estas propuestas inclusivas, teniendo en cuenta la continuidad educativa en un formato escolar tradicional que se sigue reproduciendo.

Se reconocen también como otros espacios educativos del PAC los talleres temáticos. En el caso de la Propuesta 2016, se identifican como espacios educativos los talleres desarrollados a contraturno que, en este sentido, promueven nuevos tiempos educativos, así como los espacios de tutoría.

CONCLUSIONES

En primer lugar, es posible apreciar que, si bien toda política de inclusión educativa se presenta desde su formulación como un «modelo», procurando instalar un ideal de plenitud, existen en la trama discursiva diferentes construcciones de sentido que expresan distintas tensiones.

En el análisis de dos propuestas concretas llevadas a cabo por el CES hemos podido visualizar que una de las principales tensiones es la vinculada al carácter

³⁹ Infamilia y CES (s/f). *Programa...*, cit., p. 1.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 2.

⁴¹ Ante esta situación es significativo destacar que durante 2012-2013 se implementaron dos modalidades piloto en cuatro aulas comunitarias: una de las modalidades implica que el PAC se inserte en el espacio físico del liceo, con la «finalidad de aportar los elementos propios del PAC [...] y desarrollarlos en el marco institucional dado por el centro educativo de Secundaria» (DINEM, 2014: 38); y la otra modalidad implica que los estudiantes puedan continuar cursando segundo año en el aula en el espacio físico de la OSC, como forma de «consolidar el proceso realizado en el aula y fortalecer su continuidad educativa posterior» (DINEM, 2014: 38).

⁴² Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM) (2013). *Informe Mides. Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012*. Montevideo: Mides, p. 305. Disponible en: <<http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/39370/1/informe-mides-2011-2012.pdf>>.

focal y universal de la educación. Tensión que se presenta de diferente manera y que se refleja tanto en la manera en que se concibe el diseño general de cada propuesta como en sus diferentes componentes: sujeto de la educación, actores educativos y *currículum*. Las diferentes construcciones de sentido asociadas a lo focal y a lo universal son clave a los efectos de pensar en una educación más justa. En este sentido, si bien es posible pensar en el carácter indecible de esta tensión, también es preciso destacar que lo focal concebido como tratamiento diferencial a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad muchas veces enmascara una desigualdad.

Como hemos podido visualizar, ninguna de las dos propuestas escapa a los riesgos de la focalización. Ni el PAC, que logra en términos generales buenos resultados mientras el estudiante cursa en el aula, no así cuando se produce el egreso hacia el liceo o escuela técnica; ni la Propuesta 2016, que, en el marco de los argumentos de «universalización», termina generando un circuito diferencial a la interna de cada institución para aquellos sujetos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Teniendo en cuenta el carácter relacional del discurso, podemos visualizar, desde una de las visiones construidas, la concepción del sujeto de la educación, de los actores educativos y del *currículum* desde un lugar negativo, atravesado por la lógica de la focalización de las políticas de inclusión educativa que entienden necesario «discriminar positivamente» a los efectos de educar a ciertas poblaciones marcadas por la pobreza.

En este marco, el *currículum* se define por su carácter focalizado en función del contexto, el sujeto de la educación está caracterizado por su condición de vulnerabilidad social y bajos resultados educativos, en tanto que el docente es un sujeto que tiene el deber de reproducir la lógica del *currículum* prescripto de carácter focalizado en el desarrollo de su práctica.

Por otro lado, convive en una misma trama discursiva una visión que trata de tomar distancia de los significados anteriormente mencionados y ubica las alteraciones en un lugar democratizador. En esta línea, el sujeto de la educación es concebido desde el lugar de la posibilidad con respecto a los aprendizajes, a la vez que el docente tiene la tarea de responder a la singularidad de los sujetos desde la dimensión curricular. Se destaca en este sentido la necesidad de pensar al sujeto de la educación como un igual, digno de recibir un legado más allá de cualquier contexto.

Creemos que aquí está una de las principales tensiones que atraviesan las políticas de inclusión educativa en general. En la disputa en el campo simbólico por unas u otras significaciones se juega un proyecto educativo más democrático o bien más reproductor de las injusticias de la sociedad. En esta línea estamos de acuerdo con Pablo Martinis (2015) respecto a la necesidad de reactivar «la categoría de *sujeto de la educación* como categoría universal, más allá de cualquier consideración con relación a contextos socioculturales o económicos de los sujetos»

(2015: 14), y reubicar así la centralidad en el reconocimiento del derecho a la educación como derecho universal. Ello teniendo presente que las significaciones en torno a ciertos significantes tienen efectos materiales y que es importante prestar atención a los diferentes modelos de interpelación que se proponen desde los diseños de las políticas, aunque el modelo que se ofrezca no necesariamente tenga el efecto esperado en el sujeto.

Una de las preguntas que adquiere centralidad es cómo pensar las interpelaciones al formato escolar en términos más democráticos, más allá del contexto. En el marco de argumentos de cambios necesarios en el formato escolar, tales como se expresan en la Propuesta 2016 (evaluación por proceso que no prevé la repetición en el ciclo educativo, espacios de tutoría, trabajo de los docentes en duplas, diseño curricular por trayectos), continúa siendo un desafío promover alteraciones desde una perspectiva de justicia. En este sentido, queda planteada la necesidad de continuar investigando la relación entre formato escolar y políticas inclusivas, como forma de visualizar hasta qué punto las reglas que rigen el propio formato operan como resistencia a los cambios que se proponen solo para algunos sujetos. El pasaje del PAC a la Propuesta 2016 puede visualizarse como ejemplo de esta lógica en la que se intenta inscribir en el formato tradicional una experiencia que hasta el momento se venía desarrollando en un espacio fuera del liceo, inscripto en la interinstitucionalidad que propicia un enriquecimiento mutuo entre la educación formal y no formal.

Si el objetivo es que los estudiantes no solo puedan integrarse sino también continuar en el sistema educativo, se torna necesario garantizar las condiciones para que el propio sistema no continúe reproduciendo y produciendo desigualdad. Podemos decir que el problema persiste si lo que se busca es atender a una población que, por algún motivo, se desafiló del sistema educativo formal, creando condiciones específicas en el marco de una propuesta concreta que no asegura la continuidad en el formato escolar.

En este contexto, el análisis realizado permite identificar varios aspectos que interpelan el formato escolar y configuran nuevos saberes de los que el formato tradicional podría nutrirse: el lugar del trabajo interinstitucional, el surgimiento de nuevos actores educativos, las nuevas formas de organizar el *currículum*, la construcción de nuevos espacios y tiempos pedagógicos.

Teniendo presente que «lo mismo no es lo común» (Terigi, 2012), estamos de acuerdo con Dussel (2004) al señalar que en el contexto actual es la pregunta por la justicia la que está faltando en el debate educativo y para responderla se requiere repensar la noción de igualdad que se está proponiendo. Este es uno de los mayores desafíos que enfrentan actualmente las políticas: articular la diferencia con el derecho a la educación de todos los sujetos sin traducirla en desigualdad.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2009). *Programa Aulas Comunitarias. Monitoreo 2008 y 2009*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2009/07/Programa_Aulas_Comunitarias-monitoreo_200.pdf> [Consultado el 6 de diciembre de 2017].
- (2011). *Sobre inclusión educativa y políticas*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep-old/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019*, tomo I: Exposición de motivos. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%20C3%ADodo%202015-2019%20-%20Tomo%20I%20%E2%80%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (CES) (2015a). Resolución n.º 142 del 22/10/2015. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/Propuesta_2016/Resolucion_Propuesta2016.PDF> [Consultado el 7 de diciembre de 2017].
- (2015a). *Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=13481:claves-para-entender-la-propuesta-educativa-de-secundaria-en-el-ano-2016&Itemid=60> [Consultado el 26 de noviembre de 2017].
- (2015b). *Propuesta de liceos con diversas ofertas educativas*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://zonalesteades.files.wordpress.com/2015/11/propuesta_2016.pdf> [Consultado el 26 de noviembre de 2017].
- (2016a). Resolución n.º 134 del 4/5/2016. *Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado para Primer Año de la Propuesta Ciclo Básico 2016*. Disponible en: <<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/2081.pdf>> [Consultado el 26 de noviembre de 2017].
- (2016b). Resolución n.º 102 del 5/12/2016. Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/propuesta%2016/Propuesta2016.pdf>> [Consultado el 26 de noviembre de 2017].
- (2016c). *Propuesta 2016*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/propuesta%2016/Propuesta2016.pdf>> [Consultado el 27 de noviembre de 2017].
- (2016d) *Extensión del tiempo pedagógico*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/designaciones_2016/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf> [Consultado el 27 de noviembre de 2017].
- INFAMILIA Y CES (s/f). *Programa Aulas Comunitarias. Ejes de trabajo*. Montevideo: Mides-ANEP. Ley General de Educación n.º 18.437. Disponible en: <<http://www.impo.com.uy/educacion/>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- DIRECCIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y MONITOREO (DINEM) (2013). *Informe Mides. Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012*. Montevideo: Mides. Disponible en: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/39370/1/informe-mides-2011-2012.pdf> [Consultado el 6 de diciembre de 2017].
- (2014). *Informe final de evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC)*. Montevideo: Mides. Disponible en: <<http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/38554/1/>>

aulas-comunitarias.-evaluacion-del-programa.-2014-.pdf> [Consultado el 7 de diciembre de 2017].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIRGIN, A. Y DUSSEL, I. (2000). «Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general. Seminario: Rol y trabajo docente», en *Seminario Rol y Trabajo Docente*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf> [Consultado el 27 de noviembre de 2017].
- BORDOLI, E. (2009). «Texto curricular y contexto en la gramática escolar. El nuevo currículum y el discurso educativo de los 90». *Revista Quehacer Educativo*, febrero, pp. 124-131. Disponible en: <<http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/286-texto-curricular-y-contexto-en-la-gram%C3%A1tica-escolar>> [Consultado el 27 de noviembre de 2017].
- BUENFIL, R. (1991). *Análisis de discurso y educación*. Ciudad de México: DIE Cinvestav-IPN.
- DUSSEL, I. (2004). *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Disponible en: <<https://es.scribd.com/document/175309317/Dussel-Escuela-y-Diversidad>> [Consultado el 27 de noviembre de 2017].
- DUSSEL, I. (2006). *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Buenos Aires, Flacso [Versión preliminar. Mimeo].
- FERNÁNDEZ, T. (2010). «El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)». *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 19, n.º 1, pp. 143-163. Disponible en: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf>> [Consultado el 26 de noviembre de 2017].
- FLOUS, C. (2014). *Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la Enseñanza Media Básica en el Uruguay (2005-2012)*. Tesis de Maestría en Psicología y Educación Montevideo: Universidad de la República. Disponible en: <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/4893>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- FRIGERIO, G. (2007). «Argumentos para ampliar lo pensable» en BAQUERO, R.; DIKER, G. y FRIGERIO, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- (2004). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, M. y SCAFATI, A. (2017). «El castigo de Sísifo o el cierre de Aulas Comunitarias». *Carta Obsur. Revista Digital del Observatorio del Sur*, n.º 52, pp. 16-21. Disponible en: <<http://www.obsur.org.uy/articulos/el-castigo-de-sisifo-o-el-cierre-de-aulas-comunitarias/>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- MANCEBO, M. y GOYENECHÉ, G. (2010). «Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica», *ponencia presentada a las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo, setiembre. Disponible en: <http://cienciasociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- MANCEBO, M. y MONTEIRO, L. (2009). «El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: Un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 4, pp. 277-291.
- MARTINIS, P. (2015). «Infancia y educación: pensar la relación educativa». *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, vol. 25, n.º 1. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n1/v25n1a08.pdf>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- (2016). «Aproximación a los usos del significante «inclusión educativa» en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)» en MARTIGNONI, L. y ZELAYA,

- M. (comps.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires: Biblos.
- REDONDO, P. (2006). *Escuelas y pobreza. Entre el desasociado y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- STEVENAZZI, F. (2014). *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*. Disponible en: <<https://es.scribd.com/document/320705287/Una-Lectura-Sobre-La-Produccion-de-Alteraciones-a-Los-Formatos-Escolares-Stevenazzi>> [Consultado el 5 de diciembre de 2017].
- TERIGI, F. (2012). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. Disponible en: <<https://es.scribd.com/document/359009868/4-Lo-mismo-no-es-lo-comun-Flavia-Terigi-pdf>> [Consultado el 7 de diciembre de 2017].
- TENTI FANFANI, E. (2009). «Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión». *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, año XCIX, n.º 1507, pp. 44-49. Disponible en: <<http://www.bcr.com.ar/Secretaria%20de%20Cultura/Revista%20Institucional/2009/Abril/Notas/Tenti-abril09.pdf>> [Consultado el 30 de noviembre de 2017].
- VERÓN, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

EL ADULTO MAYOR

EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD URUGUAYA

VICENTE CANCELLARA

INTRODUCCIÓN

El acercamiento a la formación y las prácticas de los educadores sociales permite visualizar con claridad un enfoque especializado en la infancia y la adolescencia que data de la génesis de la carrera. La ampliación del campo de acción de estos profesionales a otras franjas de edades comienza a cobrar mayor importancia en el último tiempo y supone el objeto de estudio de esta investigación. Este trabajo es un producto derivado de varios anteriores referidos a esta temática y circunscrito en el «Seminario sobre políticas de inclusión educativa, gobierno de la pobreza y alternativas pedagógicas en Uruguay (2016)».¹ Nos proponemos entonces en este recorrido conocer más a fondo cuál es el lugar que ocupan actualmente los adultos mayores, en tanto sujetos de educación, en el marco del creciente campo de la educación social.

Con la Ley General de Educación n.º 18.437 (2008),² la educación no formal y particularmente los educadores sociales cobran un papel de relevancia que no se había visto en otras oportunidades. La importancia que el Estado ha otorgado a estas prácticas en el último tiempo ha sido significativa y dichas prácticas suponen una buena parte del objeto de estudio de este trabajo. Vale recordar que la carrera de educador social como tal se gesta y consolida en nuestro país a finales de la década de los ochenta, en el marco de Instituto Nacional del Menor (Iname), actual Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU).³ Sin embargo, con el correr del tiempo, las prácticas de estos profesionales se fueron ampliando aun más. Las políticas educativas más recientes en el tiempo, junto con los planes y programas que surgieron en el marco de estas, han otorgado al educador social la posibilidad de trabajar con una población más amplia en lo que refiere a franjas etarias. En tal sentido, Segundo Moyano comenta:

- 1 Dicho seminario fue parte de la propuesta curricular de la carrera de grado realizada por el autor de este artículo, el cual estuvo a cargo de Pablo Martinis en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- 2 Disponible en: <<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>.
- 3 El INAU es un organismo estatal que trabaja con políticas abocadas a niños y adolescentes del Uruguay, con el objetivo principal de garantizarles el ejercicio a la ciudadanía. En 2005 adquiere su actual denominación.

... convendría poder sistematizar los campos de trabajo de la educación social en dos grandes áreas, respecto a la consideración del sujeto de la acción educativa:

Por un lado, las prácticas con las infancias y adolescencias generadoras de efectos educativos.

Por otro, las prácticas con jóvenes y adultos (incluidos los más mayores) de carácter formativo y en donde se pueden resignificar y actualizar aprendizajes.

La diferencia entre ambas áreas de trabajo se sitúa en el carácter intencional y de exigencia de la acción educativa. Esta sistematización, basada en la consideración educativa en torno a diferentes franjas de edad, puede proporcionar una manera diferente de acercarse a los campos de la educación social, permitiendo una articulación entre los sujetos y las instituciones del territorio (2009: 23).

No debemos olvidar que nuestro país es el más envejecido de América Latina y el Caribe, con un 13,5 % de la población que supera los 65 años (Rodríguez y Rossel, 2009). No nos estamos refiriendo a una minoría, sino a una población que, si se acentúa el comportamiento demográfico actual como lo marca la tendencia, continuará en franco ascenso.

REFERENTES CONCEPTUALES

Desde la asunción del gobierno uruguayo por parte de la fuerza política Frente Amplio (FA) en el año 2005, las políticas signadas por la inclusión educativa han tenido un apogeo significativo. En este marco, como ya se mencionó, la educación no formal y la educación social han adquirido una relevancia sin precedentes. Si bien el concepto de inclusión aplicado al campo de la educación es digno de un análisis exhaustivo por las múltiples acepciones con las que se lo puede interpretar, es acertado afirmar que una línea prioritaria de las políticas educativas del último tiempo ha procurado la reinserción y permanencia de los jóvenes dentro del sistema educativo (Flous, 2015). Así, por ejemplo, los educadores sociales han jugado un papel protagónico en tal sentido, buscando que los niños y jóvenes puedan hacer valer su derecho a la educación, trabajando en muchos casos como articuladores en la inserción «óptima» del sujeto en el sistema educativo formal. No obstante, su trabajo no se limita a este ámbito y mucho menos a esta función, sino que es más complejo aún. Como lo promulga la Ley General de Educación, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la labor de estos profesionales se extiende a otras franjas de edades, a las cuales también se buscará «incluir» en el campo de la educación —y no necesariamente en el ámbito formal—, a fin de trabajar sobre el ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadanos.

Ahora bien, es necesario ahondar en el sentido de la educación social para poder conocer más sobre su potencial aporte a las franjas de edades mayores, que es lo que nos interesa profundizar aquí. Tomaremos como referencia a Violeta Núñez (2003: s/p), autora experta en la disciplina, quien dice que «la apuesta por

la educación social supone [...] otorgar a los niños y adolescentes [...] el estatuto de sujetos de derecho. Postulamos que la labor educativa ha de aportar a la nueva construcción de la ciudadanía [...]». Siguiendo en la línea de Núñez (2003), podemos decir que un educador social, en tanto profesional de la educación, focalizará su trabajo sobre herramientas y habilidades que le permitan al sujeto un desarrollo autónomo para poder insertarse activamente en sociedad, con la producción y el sustento de procesos y vínculos educativos en encuentros con el patrimonio cultural. Si bien las palabras de la autora enfatizan la labor de la educación social en la infancia y adolescencia, como vimos, podemos actualmente ampliarla y extrapolarla a franjas de edades mayores.

No hay lugar a dudas de que la bibliografía relacionada con la educación de adultos mayores es limitada si se la comparara con la referida a niños y adolescentes, etapa signada como la «ideal» para la incorporación de códigos y valores fundamentales para el desarrollo personal y social. Sin embargo, el motivo del escaso interés académico en esta área podría radicar en determinadas construcciones sociales, que estigmatizan y posicionan a los adultos mayores en un grupo social en el que la apuesta parece ser poco redituable, en un sistema que se rige con base en sustentos estrictamente económicos. Resultan interesantes los aportes de Anamelí Monroy López, al referirse a esta etapa de la vida:

... el tipo de sociedad imperante hace cada vez más difícil la vida familiar de convivencia de tres generaciones. A esto se añade la preferencia casi obsesiva de nuestros medios publicitarios por el cuerpo joven como ideal estético: joven, bonito, muy delgado y desde luego muy lejos de lo que puedan ser canas, arrugas y otros defectos del cuerpo viejo. Es lógico que en un ambiente así, el hombre y la mujer de edad sientan que ya no tienen qué ofrecer (2005: s/p).

La posibilidad de otorgarles a los adultos mayores otro lugar de jerarquía social parece ser limitada en un sistema que venera la juventud en detrimento de la vejez. En este sentido, Monroy López afirma:

Después de los 65 años, el individuo vive una etapa normal del desarrollo, los principales problemas que enfrentan los adultos mayores son los que les creamos a través de la política y la economía que afectan su estatus en mayor grado que el envejecimiento en sí. Los grupos claves en el problema del envejecimiento son los grupos de edad más joven, pues son quienes determinan el estatus y la posición de los adultos mayores en el orden social. La vejez no tiene que ser el punto más bajo del ciclo de vida ya que el envejecimiento satisfactorio es posible si las estructuras sociales y nuestros pensamientos se reorganizan. Por ejemplo, no tiene por qué haber desempleo para el grupo de adultos mayores, pues si solo se contrata a las generaciones jóvenes, se desaprovecha la experiencia y sabiduría de las mayores (2005: s/p).

En un sentido análogo, José Yuni enfatiza el estigma social que se genera alrededor de la vejez y afirma que:

... a las personas mayores se les atribuyen rasgos propios de las minorías en el plano del reconocimiento de sus derechos civiles y políticos; [...] un sinnúmero de estereotipos y mitos tienden a mostrarlos como personas incapaces, declinantes, egoístas, pobres y con escaso interés por permanecer integrados socialmente (2000: 187).

Afirma fehacientemente Yuni (2000) que las nociones de *viejo* y de *tercera edad* se las asocia a «etiquetas culturales» vinculadas a estereotipos desvalorizados socialmente, por lo que las propias personas de esta franja etaria tienden a repudiarlas. Y sin lugar a dudas que, por la esencia de la apuesta de la educación social a la que hacíamos referencia con Núñez (2003), los profesionales de esta área tendrían mucho para contribuir en la construcción de una nueva mirada sobre los códigos del sistema que posicionan al adulto mayor en un segundo plano dentro de la estructura social.

BREVE RESEÑA DE LA SITUACIÓN SOCIAL DE LOS ADULTOS MAYORES EN URUGUAY

Conviene contextualizar brevemente cuál es la situación de los adultos mayores en el caso de Uruguay para comprender las condiciones sociales en las que se encuentra nuestra población de interés.

El comportamiento demográfico de nuestro país se asemeja al de los más desarrollados, con una cercanía entre la tasa de natalidad y mortalidad, así como un franco ascenso de la esperanza de vida. En concomitancia con un saldo migratorio que hoy en día no genera mayores cambios, Uruguay se ha transformado en un país envejecido, y, como se ha dicho, es el que presenta el mayor porcentaje de personas con 65 años o más en América Latina y el Caribe. Sin embargo, en términos de calidad de vida, de acuerdo a Rodríguez y Rossel, los adultos mayores son actualmente el grupo que se encuentra menos expuesto a condiciones de pobreza e indigencia del país, en comparación con otras franjas etarias.

... los niveles de pobreza para la población de 65 años y más han oscilado en el entorno o por debajo del 10 % durante las últimas dos décadas, independientemente de los ciclos de expansión y retracción de la economía. Tanto entre las edades activas como entre los menores de edad, los márgenes de variación de la pobreza se encuentran sensiblemente por encima de este umbral (2009: 129).

El trabajo de los autores antes mencionados destaca incluso que en el período de crisis de 2002 y 2003, cuando en todas las franjas de edades se registró un aumento en los niveles de pobreza, los adultos mayores fueron el grupo que logró sostenerse como los menos afectados en este sentido.

Ahora bien, si la tendencia establecida en nuestro país en los últimos años se perpetúa, el crecimiento podría alcanzar valores negativos en las próximas décadas y podría incrementar aun más el porcentaje de personas en la tercera edad. En tal sentido, plantean los autores:

... esta nueva realidad demográfica requiere de acuerdos de solidaridad intergeneracional en el reparto de los recursos públicos y en el acceso a las oportunidades. La sociedad uruguaya deberá resolver simultáneamente las actuales inequidades intergeneracionales que sitúan a los niños y jóvenes en condiciones muy desventajosas en términos de bienestar, y los desafíos emergentes producto del envejecimiento. El país deberá adaptarse para brindar a sus adultos mayores (quienes vivirán más años que sus predecesores) las condiciones para vivir en plenitud su vida, especialmente cuando se retiran del mercado de trabajo (Rodríguez y Rossel, 2009: 38).

En este sentido, se destaca la existencia de un sistema de protección social en lo que refiere a los adultos mayores. Uruguay figura junto con otros países de la región, como Brasil, Argentina y Chile, entre los que otorga —de acuerdo a datos proporcionados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)— un mayor financiamiento público a este asunto (Rodríguez y Rossel, 2009).

EL ADULTO MAYOR Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

Tras haber planteado en la sección anterior algunas cuestiones básicas sobre la educación social y haber realizado una breve referencia a la situación actual de los adultos mayores para el caso de Uruguay, pasemos ahora a imbricar ambas temáticas y acercarnos a conocer un poco más cuál es el estado de situación de estos sujetos en el marco de esta disciplina pedagógica.

Para cumplir con el objetivo del trabajo, se optó por la utilización de una metodología de carácter cualitativo, que privilegia las técnicas de análisis documental y de entrevistas semiestructuradas a actores relacionados con el tema.

En el caso de la primera técnica, se realizó una lectura minuciosa de la Ley General de Educación, el plan de estudios vigente de la carrera de educador social del Instituto de Formación en Educación Social (IFES)⁴ y todos los programas del núcleo específicos de dicha formación, intentando desentrañar los vínculos con la vejez que se podían vislumbrar en estos documentos.

En el caso de la segunda técnica, se seleccionaron para entrevistar estudiantes avanzados en la carrera, profesores que dictan o dictaron asignaturas específicas de la formación y egresados en ejercicio.⁵

La «triangulación» de la información recogida nos permitió alcanzar algunas de las conclusiones que se exponen en detalle a continuación.

4 El IFES pertenece al Consejo de Educación en Educación (CFE), que es un ente que surge en el marco de la Ley General de Educación y una de sus principales competencias refiere a la formación de profesionales de la educación en Uruguay.

5 En la selección de entrevistados también se han considerado otros criterios que permitieran cierta diversidad en otros aspectos, esto incluye: sexo, edad, formación, vínculo con la educación social, entre otros. Se considera el supuesto de que dicha diversidad nos permitirá tener una visión mucho más enriquecedora sobre el tema.

LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LOS ADULTOS MAYORES: SU CONTEXTUALIZACIÓN EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Para comprender más sobre la educación social y su alcance a los adultos mayores, considerando además el marco de la nueva Ley General de Educación, es necesario hacer un poco de historia. Como lo mencionamos, el inicio de la formación en educación social en el Uruguay lo ubicamos en el contexto del Iname a finales de los ochenta. En aquel entonces, el trabajo de los educadores sociales se focalizaba en niños y adolescentes correspondientes a los sectores más «vulnerables» de la sociedad. Así lo destacaba el perfil de egreso:

El educador social es el profesional de la educación de atención directa y trabaja en el marco no escolar, con sujetos que, por diversas causas físicas, psíquicas y sociales, se encuentran en situaciones de marginación e inadaptación. [...] Es un técnico capaz de integrar las nociones teóricas en la práctica cotidiana, reconociendo al mismo tiempo su papel específico en el proceso de reeducación a iniciarse o iniciado en el menor (citado en Camors, 2009: 88).

Originalmente, los educadores sociales tenían un carácter de «formación en servicio» y la carrera estaba dedicada de forma exclusiva a funcionarios del Iname. Dos años después comenzarían las inscripciones para aquellos no funcionarios interesados en el campo. El paso del tiempo, la acumulación de experiencias y el desarrollo profesional permitieron que para 1997 la formación tuviera un salto cualitativo significativo: el estatus de una tecnicatura a cargo del Centro de Formación y Estudios (Cenfores) en el marco del Iname (Espiga y otros, s/f). En este contexto, la carrera sería reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) como título terciario no universitario. Un nuevo perfil de egreso surge en ese entonces, cuando, si bien el trabajo continuaba focalizado en niños y adolescentes, se suprimían los términos asociados a «marginal» o «inadaptado» que figuraban en el perfil anterior:

El educador social es un profesional en educación, cuyo trabajo está centrado en la acción educativo-social con niños/as y adolescentes, preferentemente aquellos que encuentren obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades. Su práctica se desarrolla a partir de un proyecto educativo, desde el marco de la vida cotidiana (citado en Espiga y otros, s/f: 12-13).

De esta forma, la imagen del educador social comienza a adquirir mayor visibilidad. Con la nueva Ley General de Educación, aprobada en 2008, las nociones de *educación* y *educador* se modifican: se trasciende con mayor notoriedad la institución escolar y se considera a la sociedad en su conjunto como espacio educativo. En el artículo 37 de esta ley se hace explícita referencia a la educación no formal (algo innovador hasta entonces), dentro de la cual se circunscribe buena

parte —pero no de forma exclusiva— del trabajo del educador social. También, en este marco, se hace referencia a los adultos, pero sin explicitar a los mayores:⁶

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.⁷

Además, se reconoce como una necesidad la profesionalización de los educadores del ámbito no formal: en el artículo 84 se hace mención a la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), en el que dentro de sus cometidos se explicita la formación de educadores sociales:

Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública, que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera.⁸

De esta forma y luego de varias negociaciones, a partir de 2011, la carrera del educador social se institucionaliza en el CFE, puntualmente en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), el Centro Regional de Profesores (CERP) del Este y los Institutos de Formación Docente (IFD) de algunos departamentos del interior del país. Se mantienen aquellas asignaturas del núcleo común establecido en la formación docente, pero se incorpora otro grupo de asignaturas propias de la especialidad, lo que permite también la posibilidad de materias optativas y la práctica profesional. A partir de este momento, la carrera tiene una duración de cuatro años y una monografía final para el egreso. Este nuevo contexto da lugar a un renovado perfil de egreso, mucho más amplio, en el que podemos visualizar que el trabajo del educador social no se limita únicamente a niños y adolescentes —ampliando así las franjas etarias de su acción—, ni se remite exclusivamente a aquellos en condiciones de «vulnerabilidad»:

El educador social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socioeducativo, que desarrolla

6 Es importante aclarar que en la ley no se ha detectado el empleo del término «adulto mayor» o similar en ninguno de sus artículos.

7 Ley General de Educación n.º 18.437, 2008.

8 Ídem.

acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos:

- el derecho a la educación durante toda la vida;
- el máximo acceso al patrimonio cultural;
- estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida;
- herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia.⁹

En marzo de 2015, el Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP evalúa la situación de la carrera y, puntualizando en su resolución la insuficiencia locativa por la gran cantidad de matriculados (más de novecientos estudiantes en marzo de 2015), se dispone la creación del IFES. Si bien se aclara que la carrera continuará siendo dependiente del CFE, la nueva institucionalidad le otorga un marco de mayor independencia y, en cierta medida, de estatus también.

EL PAPEL DE LOS ADULTOS MAYORES

EN LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES

Al tomar contacto con el documento en el que se detalla el plan de estudios actual en la formación de educadores sociales, al igual que lo que ocurre con la ley anteriormente mencionada, no encontramos referencia explícita a los adultos mayores. Sin embargo, más allá de esto, tanto los antecedentes como el perfil de egreso (el cual fuera citado en el apartado anterior) dan cuenta con claridad de la amplitud del campo en lo que refiere a franjas etarias. Por otra parte, dentro de la sección referida al perfil de egreso se mencionan algunos de los espacios donde el educador social podría desempeñar su labor, en los que se hace alusión explícita a los «adultos» (pudiéndose incluir dentro de este grupo a los mayores): se nombran aquí centros de atención a adultos adictos a sustancias psicoactivas, tanto clínicas como comunidades terapéuticas, refugios para adultos en situación de calle, entre otros. Asimismo, se mencionan otros espacios en los que los adultos mayores podrían tener una presencia significativa; tal es el caso de centros culturales, museos y programas abocados a la recreación y el tiempo libre.¹⁰

Al concentrarnos en la lectura de los programas de las 22 asignaturas específicas que componen la carrera, el resultado pareciera ser similar. Sin embargo, debemos hacer dos precisiones al respecto. En primer lugar, si bien podemos llegar a detectar —o no— en los documentos la presencia de elementos que permitan dar cuenta de un abordaje sobre contenidos referidos al adulto mayor, estos estarán supeditados a la planificación que el docente haga del curso —en el marco de su libertad de cátedra— o los tiempos que permitan la ejecución de dicha planificación. En segundo lugar, también es importante considerar que si bien en algunos

9 CFE (2011). *Carrera de Educación Social* (Plan de Estudios y programas de asignaturas específicas), Montevideo: ANEP. Disponible en: <<http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/carrera-educador-social>>.

10 Ídem.

programas no se hace mención explícita a los adultos mayores, otros contenidos presentes podrían permitir su incorporación; tal es el caso de aquellas asignaturas focalizadas en la adquisición de herramientas de carácter procedimental.

Si nos remitimos estrictamente a la presencia de contenidos explícitos vinculados a los adultos mayores, podemos reconocerlos en tres asignaturas de la carrera del núcleo específico (Derecho, Evolución de las Estructuras Familiares y Políticas Educativas Sociales); en estas se mencionan temáticas como las de la Ley 18.617, referidas a la vejez y sus cuidados o a los problemas del Estado benefactor, donde se incluye al envejecimiento y los cambios en la familia.¹¹

Lo visualizado en los documentos antedichos guarda relación con la percepción de los entrevistados, principalmente en el caso de los estudiantes. Al momento de ser consultados sobre cuáles herramientas les han sido dadas en su formación para el trabajo con los adultos mayores, buena parte entiende que las que hacen a lo estrictamente conceptual son un «debe» en la carrera; en tanto aquellas que se enfocan más hacia lo procedimental son abordadas en términos bien generales o con énfasis en la infancia y la adolescencia, sin ninguna especificidad en la vejez, tal como lo visualizábamos en la lectura de los programas.

Sin embargo, en la mayoría de las respuestas, elementos como el desarrollo de la empatía y —principalmente— la capacidad de escucha aparecen como herramientas que se entienden fundamentales para el trabajo con esta población y que tienen una fuerte presencia en la formación. Resulta interesante en este sentido el aporte de uno de los entrevistados:¹²

Desde algunos términos sería difícil pensar en educación para adultos mayores en términos de enseñanza, de una transmisión más tradicional. [...] me parece que, si uno concibe la educación en términos de transmisión de cultura, pero también con un componente de cuidado del otro, [...] creo que en este caso tendría que haber mucho [...] reconocimiento de la historia de las personas y poner en valor capaz la historia de las personas, y poner también como un énfasis en las relaciones intergeneracionales. Desde ahí creo que tendría que ser una persona muy dispuesta a escuchar y con la posibilidad de trabajar más que con tareas directas de transmisión, en algo que nosotros le llamamos «generar contexto».¹³

Asimismo, el contacto con actores vinculados a la formación nos permitió tomar conocimiento sobre el dato de que los trabajos de egreso de la carrera vinculados a prácticas en entornos relacionados a la tercera edad son casi nulos, pero que sin embargo, en el último tiempo, comenzaron a darse casos.

11 CFE (2011). *Carrera de Educación Social...*, cit.

12 Con el fin de preservar la identidad de los entrevistados, nos referiremos a ellos con una numeración aleatoria.

13 Entrevistado n.º 2, comunicación personal, 23 de setiembre de 2016.

Como ya hemos mencionado, la ampliación del campo de acción de los educadores sociales puede visualizarse en un franco ascenso, en el marco de políticas que lo han habilitado, producto también de un esfuerzo mancomunado por parte de esta comunidad profesional. Sin embargo, en las entrevistas realizadas, al momento de ser consultados sobre la existencia de políticas educativas específicas en relación con los adultos mayores, buena parte de los actores fueron contundentes al afirmar que estas son prácticamente inexistentes en nuestro país o no se encuentran muy difundidas. A pesar de ello, algunos destacaron ciertos avances incipientes en la temática; tal es el caso de la noción de educación permanente — presente en buena medida en la Ley General de Educación— o los avances en el acompañamiento y promoción de los derechos de la vejez desde la asunción del gobierno progresista.

En un sentido similar, al momento de ser consultados sobre el lugar que ocupan los adultos mayores en el campo laboral de la educación social en nuestro país, la mayoría entiende que es escaso o muy incipiente aún. Buena parte de los entrevistados atribuye esta cuestión a una causa a la que hemos hecho alusión anteriormente: la génesis de la formación, asociada a niños y adolescentes. Si bien es cierto que se ha abierto la franja de edades con la que trabaja el educador social, todavía parece existir una fuerte inclinación arraigada a la tradición de la carrera que se enfoca en la labor con los más jóvenes, con quienes de hecho la mayoría de los contactados desarrolla sus prácticas. En tal sentido, uno de los entrevistados, con experiencia en entornos con adultos mayores, entiende que aún es necesario continuar trabajando en la «institucionalización» de la figura del educador en estos contextos: los enfermeros o los fisioterapeutas son los profesionales que aparecen con mayor visibilidad en esta área, pero no aún el educador social.¹⁴

Vale destacar también que aquellos actores que tuvieron la posibilidad de trabajar en contacto directo con los adultos mayores rescatan una experiencia sumamente positiva y enriquecedora en el acercamiento a ellos, que les permitió no solo un crecimiento profesional sino también personal. Comenta uno de los entrevistados:

... el valor que la persona mayor le daba a esos encuentros, a las actividades. [...] A eso voy, al valor que las personas, que el sujeto daba a esos encuentros, la entrega que tenían, el tiempo que nos brindaban, el mirar a los ojos, eso es impresionante. La gente se mira a los ojos. [...] ese esperar, esa tolerancia para escuchar, para que cuenten sus cosas, es decir, a mí me hizo muy bien el tema de parar un poco y darles el tiempo [...]. Muy enriquecedor para ellos y para nosotros, por supuesto.¹⁵

14 Entrevistado n.º 12, comunicación personal, 29 de setiembre de 2016.

15 Ídem.

En un sentido similar, otro de los entrevistados que pudo compartir su experiencia en el trabajo con adultos mayores, también reconfortante desde lo personal, nos abre la reflexión a la especificidad en el trabajo educativo con esta población:

... ellos siempre devuelven, o sea, te agradecen mucho [...]. Una propuesta pensada específicamente para ellos, porque lo que ellos dicen es que no hay muchas propuestas pensadas y adaptadas para ellos, donde sean lo central, sino que generalmente tienen que adaptarse a otras propuestas. Entonces, cuando hay una cosa pensada para ellos, lo que siempre devuelven es como «Qué bueno que lo pude hacer, o sea que hicieron algo que yo lo puedo hacer y que lo puedo hacer con otros como yo».¹⁶

En ambos discursos se puede visualizar una importante gratificación al momento de referirse a su trabajo con adultos mayores, argumentada principalmente en el valor que los destinatarios le otorgan a la actividad educativa y cuán valioso es esto en la motivación hacia la práctica profesional.

UNA MIRADA AL FUTURO

Abordar una temática sobre la cual no hay mucha bibliografía implica un gran desafío para el investigador, quien tendrá que afinar más aun su capacidad de observación y escucha. Sistematizar dicha información y desentrañar cada uno de los elementos que pueden ser un aporte sustancial para su trabajo es otra misión de mayor complejidad. Sin embargo, la concreción de ello es sin duda un aporte gratificante, y permite la apertura de la reflexión y el debate cuando no abunda el conocimiento. Dar a conocer el detalle de lo documentado, lo que se puede leer entre líneas, prácticas que a veces parecen ser aisladas son insumos también para disparar y difundir temáticas que son de relevancia social y muchas veces pasan inadvertidas.

Se afirma que no hay nada más democrático que la edad. Y poner en debate los derechos de los adultos mayores, y más aun en un país envejecido, constituye un emergente sobre el que es necesario comenzar a dialogar y construir. Por su esencia, la educación social podría realizar grandes contribuciones en tal sentido, que de hecho ya lo viene haciendo. Si bien el recorrido en esta dirección parecer ser incipiente aún, hay elementos que permiten afirmar que esta apuesta puede ser un gran acierto. Observamos la presencia de «luces» que parecen dar evidencia de que lentamente el tema está ocupando un lugar de mayor visibilidad: la Ley General de Educación pone de manifiesto una concepción de educación con otra dimensión en cuanto a sus destinatarios y otorga una relevancia a la educación no formal (y a la educación social) sin precedentes hasta entonces; el plan de estudios y los programas específicos de la carrera de educador social muestran una amplitud mucho mayor en comparación con sus ediciones anteriores y la

¹⁶ Entrevistado n.º 10, comunicación personal, 25 de setiembre de 2016.

lectura exhaustiva de los contenidos que se abordan dan cuenta de la aparición de la tercera edad dentro de algunos de los temas a trabajar; al mismo tiempo, el acercamiento a los actores involucrados y al campo permite vislumbrar un grado de interés importante sobre el asunto.

Como lo hemos afirmado, los adultos mayores constituyen un segmento relevante dentro de los habitantes de nuestro país y la educación social podría ser una herramienta para valorizar aun más a esta población «desprestigiada» por la sociedad de consumo actual. Para lograrlo sería importante la promoción de investigaciones y prácticas educativas con estas poblaciones (actualmente puntuales y aisladas), en concomitancia con una mayor difusión en el área formativa. Por sus características intrínsecas, porque valora al sujeto como un ciudadano activo capaz de transformar la realidad, porque su principal objetivo radica en otorgarle un lugar de protagonismo —en el sentido en que Núñez (2003) lo plantea—, podría pensarse en la educación social (aunque no de forma exclusiva) como un área de aporte significativo en la transformación de la realidad del adulto mayor en nuestra sociedad actual. No se trata de un proceso sencillo o a corto plazo, pero si pensamos en todos los espacios alcanzados por estos profesionales y el lugar de relevancia que han adquirido en los últimos años en nuestro país, producto de un valioso trabajo, podría decirse que la posibilidad de conquista de un «nuevo» campo, en pro de la justicia y la igualdad social, aparece con claridad en este horizonte que comienza lentamente a adoptar forma.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

- CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE) (2011). *Carrera de Educación Social* (Plan de Estudios y programas de asignaturas específicas), Montevideo: ANEP. Disponible en: <<http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/carrera-educador-social>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- Ley General de Educación n.º 18.437 (2008). Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay). Disponible en: <<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMORS, J. (2009). «A pedagogia social na America Latina». *Pedagogia social*. San Pablo: Expressão & Arte Editora.
- ESPIGA, H. y otros (s/f). «La formación de los educadores sociales en el Uruguay. Aportes para una reconstrucción histórica». *ConVocación: Revista interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa*, n.º 8. Disponible en: <http://revistaconvocacion.com.uy/articulos/rev8_articulo.pdf> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- FLOUS, C. (2015). «Una aproximación al análisis del discurso en políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay (2005-2012)». *Políticas Educativas*, vol. 8, n.º 2. Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56219>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].

- MONROY LÓPEZ, A. (2005). *Aspectos psicológicos psiquiátricos del adulto mayor*. Ciudad de México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología. Disponible en: <http://www.amapsi.org/portal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=103> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- MOYANO, S. (2009). «Educación social y ejercicio profesional». *Educación social: acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: MEC-Adesu.
- NÚÑEZ, V. (2003). «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”», conferencia presentada en el *Seminario internacional de la formación docente entre los siglos XIX y XX*, Buenos Aires. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- RODRÍGUEZ, F. y ROSSEL, C. (coords.) (2009). *Panorama de la vejez en Uruguay*. Montevideo: Ucedal-IPES-UNFPA-ONU. Disponible en: <https://ucu.edu.uy/sites/default/files/libros/pdf/panorama_vejez_en_Uruguay.pdf> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- YUNI, J. (2000). «El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores», en DUSCHATZKY, S. (coord.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

LA VIOLENCIA EN LOS JUEGOS INFANTILES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

YEDA MARÍA CARDOZO CRUZ

PROBLEMA SOCIAL A ABORDAR

Al trabajar con la violencia en los juegos infantiles durante el recreo escolar en la escuela primaria es necesario visualizar desde dónde se gestan, cómo se resuelven y quiénes son los actores sociales involucrados; si los niños acuden a los adultos o, por el contrario, resuelven ellos solos negociando intereses.

Es un tema socialmente relevante, implica tener presente la singularidad y la diversidad de los seres humanos desde el marco de la igualdad social, la equidad de género y la pertenencia social. Incide en el aprender a vivir y a convivir y ello implica fundamentar la educación y las actividades que se realizan en ella. Así se conoce a qué juegan los niños y las niñas en la escuela, sus espacios lúdicos en el predio escolar, el uso de las reglas, el motivo por el que se pelean, si los juegos transmiten o refuerzan estereotipos de género.

El estudio de campo de este trabajo se realiza en la Escuela Urbana n.º 56 Pedro Alberto Macció, ubicada en el barrio Las Acacias, en la ciudad de Montevideo.

La institución educativa recibe a un total de 458 alumnos, divididos en los siguientes grupos: dos grupos de inicial de cuatro años, dos grupos de inicial de cinco años, tres grupos de primer año, tres grupos de segundo, dos grupos de tercero, dos grupos de cuarto, dos grupos de quinto y dos grupos de sexto. Se encuentra circunscrita en la jurisdicción Centro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La Escuela n.º 56 se caracteriza por ser denominada *escuela común de doble turno*, de quintil 4, de acuerdo al monitor educativo 2012 del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Se cuenta con el trabajo de una maestra de apoyo, maestra secretaria, directora, dos profesores de educación física y profesora de teatro. Además trabajan cuatro auxiliares que pertenecen al equipo no docente de la institución.

El predio escolar cuenta con dos plantas, y un patio dividido en sectores: primer nivel, segundo nivel y tercer nivel. En el primer nivel juegan niños de primero y segundo año escolar, es el único espacio del patio que cuenta con juegos de madera y un lugar para jugar al fútbol. El tercer nivel es el único que tiene una cancha de básquetbol y de fútbol. Los alumnos de tercer y cuarto año tienen un sector de juego delimitado en el patio, consta de una jaula de monos y juegos de trepar de hierro que exigen mayor esfuerzo físico.

Este estudio centra su análisis en la población correspondiente al primer, segundo y tercer nivel escolar que corresponden a los grupos de primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto en el turno vespertino. El diseño es exploratorio según María Ángeles Cea D'Ancona (1996) porque posee pocos acercamientos iniciales sobre el tema de la violencia en el juego de las niñas y los niños en el patio escolar durante el recreo.

PROBLEMA TEÓRICO

Para abordar el tema de la violencia en los juegos infantiles se toma como pilar teórico la relación entre norma y autoridad abordada por Émile Durkheim (1973) en su libro *Educación como socialización*. Propone una moral moderna basada en la solidaridad y en los vínculos colectivos necesarios para la convivencia social. Los conflictos que se generan en el juego se visualizan como microescenario de representación social de las prácticas de los niños.

El juego constituye un campo de práctica para el aprendizaje de las habilidades sociales: la empatía, la tolerancia, la capacidad para gestionar la libertad y la toma de decisiones, la bondad, el respeto, la comunicación, la amistad, la cooperación y la autonomía. Las habilidades sociales tienen como consecuencia una buena convivencia puesto que el niño y la niña aprenden a controlar su propia agresión y a seguir normas de convivencia.

Las acciones colectivas que tienden hacia el bien común son morales según Durkheim (1973), poseen reglas definidas y estables sobre las cuales los sujetos las tienen arraigadas. Supone un conjunto de hábitos propios de la adhesión a un grupo y de la autonomía de la voluntad, es por ello que el juego pone límites a sus jugadores y quienes no los respetan tienden a generar desorden y conflictos. El juego es un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos, elaborados por una comunidad determinada, en un momento histórico determinado inconscientemente, que han sido naturalizados por la sociedad. El deber de jugar en paz y tranquilos implica un mandato social, es la consecuencia de obrar bien en la conducta humana: «El bien es la moral concebida como cosa buena, que atrae hacia sí a la voluntad y provoca deseos espontáneos» (Durkheim, 1973: 17). Comportarse moralmente es mostrarse conforme con la norma que determina la conducta; en el juego el niño raramente cuestiona las normas: las conoce, las tiene interiorizadas y está dispuesto a respetarlas.

Durante el recreo la mayoría de los niños y niñas juegan en grupos, esto conlleva una disciplina sobre su conducta, una autolimitación que actúa sobre la voluntad y el carácter.

El niño y la niña se enfrentan con una moralidad social y encuentran una serie de reglas ya estipuladas, establecen cierto orden que implica obedecerlas sin discutir las, estas reglas tienen valor en sí mismas y autoridad pues se impone desde afuera: «Por autoridad iremos de entender el ascendente que ejerce sobre nosotros todo poder moral que reconocemos como superior a nosotros» (Durkheim,

1973: 189). Existen unos obstáculos en la constitución de un juego disciplinado como la inestabilidad en el tiempo, los niños se aburren de un juego y pasan a otro o buscan otra ocupación.

De acuerdo con Rosario Ortega Ruiz (2000), los juegos se clasifican en juegos de contacto físico y psicomotores, de manipulación, de representación y construcción, de ficción social o sociodramáticos y juegos de reglas. Los juegos motores; los psicodramáticos, que representan la realidad en una situación ficticia, y los reglados son los que se observan con mayor frecuencia en el patio durante el recreo. El recreo escolar es un escenario de representación social, implica cierta rutina diaria, siempre se convierte en una oportunidad para jugar, los niños están libres y los adultos los vigilan desde lejos o no lo hacen.

En el marco conceptual de este trabajo se circunscribe un posicionamiento teórico, ideológico y político desde un enfoque de género, en función de una educación que considera a la persona en su multidimensionalidad en tanto sujeto psíquico, sexual, social y cultural.

El género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales, se expresa en: los símbolos culturales que se gestan en las representaciones sociales de ambos sexos, reprimiendo comportamientos y consolidando tareas diferenciadas para cada sexo. Rosario Allegue (2007) comprende el rol de género como «el conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo determinado» (2007: 10). Se visualizan en las prescripciones y proscripciones que establece la sociedad como conducta válida y naturalizada por las personas.

Es interesante conocer cómo se construye la identidad masculina y femenina: la primera es basada en las destrezas físicas, la fortaleza emocional y la autonomía, y la segunda, en el soporte afectivo que implica la maternidad, la dedicación y la abnegación. Esa imposición del arbitrario cultural se visualiza al decir de Pierre Bourdieu (1999), en una «violencia simbólica», y permite analizar las relaciones de género. El orden dominante y su naturalización refuerzan y legitiman el *statu quo*: «El efecto de la dominación simbólica no se ejerce en la lógica pura de las ciencias cognitivas, sino en la oscuridad de las disposiciones del *habitus* que fundamenten...» (1999: 225). Así se comprende la dominación masculina y la sumisión femenina que opera dentro de los individuos mediante el *habitus*. El predominio del fútbol en los patios es una forma de expresión de la hegemonía masculina porque es practicado en su mayoría por niños.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONFLICTO Y DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Es menester delimitar los términos que se relacionan mutuamente y hacen parte de los problemas en la convivencia escolar: el conflicto y la violencia. La Real Academia Española define el conflicto como: «4.m. Problema, cuestión, materia de discusión; 5.m. Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustias o trastornos neuróticos» (RAE, 2001). El

conflicto trae consecuencias en los individuos, un problema debe ser analizado en función de su origen y puede conducir a una situación violenta que atente contra la integridad física o psicológica de una persona. Hay una confrontación de intereses entre iguales que se chocan y requieren una determinada negociación verbal para resolverlo, teniendo en cuenta sus deseos y necesidades.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en el resumen de su *Informe mundial sobre violencia y salud pública*, define a la violencia como el «uso deliberado de fuerza física o poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno de desarrollo o privaciones» (OMS, 2002: 15).

Los que muestran su conducta violenta a otros son impulsivos, tienen necesidad de autoafirmación, no suelen reconocer a la autoridad y transgreden las normas por su excesiva necesidad de protagonismo. Esa situación de violencia se da cuando «Una persona, o grupo de personas del centro se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s que realiza/n impunemente sobre la/s víctima/s estos comportamientos y actitudes» (Ortega Ruiz, 2000: 3).

Los conflictos escolares según Eric Debarbieux (2001) son una continuación de la violencia externa, una sociabilidad violenta (como el juego de manos y peleas) y el resultado del conflicto escolar. La escuela es afectada por los procesos sociales y los contextos, las realidades socioculturales y económicas de cada familia.

Cuando no hay un «cerco simbólico», al decir de Bernard Charlot (2008), no hay diferencia entre lo que sucede en la comunidad y las prácticas sociales que se gestan en la escuela. Entra la violencia externa, no hay un «límite simbólico» necesario, se la banaliza y naturaliza como propia del accionar conflictivo que impide la comprensión de los procesos singulares que ocurren en el espacio escolar.

INFORME DE AVANCE

De lo observado, se desprende que desde primer año los juegos se van consolidando en función del género: las muñecas para las niñas y la pelota para los niños. A medida que van creciendo, en tercero y cuarto año, los niños y niñas se ven involucrados en el juego mixto como el del manchado. Las niñas se vuelven más pasivas con respecto a lo corporal: optan por caminar por el patio, escuchar música en la XO o idear una coreografía. Participan de esas actividades sociales en las cuales al relacionarse desde lo social poseen más rivalidades o pequeños grupos de pares. Se preocupan por su apariencia y por el querer ser, aumenta el nivel de violencia verbal por los chismes o los problemas familiares que traspasan las paredes de la institución educativa. Es a través del juego electrónico o del uso de las redes sociales que se sienten atrapadas a un mundo paralelo al real, pues

se puede ver a través de la observación participante que los alumnos de quinto y sexto son los únicos a los que se les deja llevar la xo al recreo.

El fútbol es el juego que vertebra el andamiaje de los varones en el patio escolar, los hace sentir parte del mundo adulto. Cada líder elige a sus jugadores y las normas están naturalizadas: son las mismas que se utilizan en el fútbol profesional. Usan un vocabulario poco académico caracterizado por insultos, gritos y todo su cuerpo se encuentra involucrado en el juego.

Las maestras no interactúan con los niños durante el desarrollo de los juegos infantiles, se encuentran sentadas en las escaleras del patio o paradas mirando desde lejos el accionar de los niños y si perciben algún comportamiento violento se dirigen al escenario en el cual se gesta el conflicto. Solamente las niñas de quinto y sexto van más allá del espacio de juego delimitado por la escuela y caminan por todo el patio.

El efecto que genera la violencia es que un niño o niña pierda la motivación en un juego cuando otro lo molesta y dirija su atención hacia otro juego.

Es interesante notar que, en las observaciones de campo, no existe pasividad por parte de los docentes frente a un conflicto: los maestros utilizan distintas estrategias para enfrentar la situación que los alumnos generan. Las maestras apelan a la comprensión y a la contención más que a medidas severas intentando a través de un contrato afectivo entre los involucrados recomponer la tranquilidad y reparar el conflicto.

Se visualiza que los niños y las niñas de primer año juegan en el patio escolar: a los juegos de madera, al fútbol, al manchado, a las escondidas, con muñecas como bebés y Barbies y con juguetes como autos y dinosaurios, al hombre araña, a los zombis, a las princesas y a saltar la cuerda.

En cuarto año permanece el juego del manchado y el fútbol y a las niñas les gusta jugar a las cartas, al Mikado y a saltar la cuerda así como jugar en el pasamanos o en la jaula de monos.

En quinto año permanece el juego de las escondidas en las niñas y el manchado, pero se inician en el aprendizaje del *handball*. Los varones en quinto juegan al básquetbol, al fútbol, a las luchas y a las atrapadas.

En sexto año los varones juegan al fútbol y a los juegos electrónicos; las niñas escuchan música, caminan por la escuela, piensan coreografías para hacerlas en equipo con otras compañeras y dedican su tiempo a los juegos electrónicos. Algunas niñas y niños descargan juegos de internet en forma gratuita durante el recreo. Mientras que las niñas juegan a fuego y agua, al fútbol, al Minecraft y miran videos de coreografías de Waveya; los varones juegan al Agar.io y al Minecraft.

Los juegos que generan más conflictos son, por parte de los niños, el fútbol —cuando los jugadores no respetan las reglas o se empujan para hacer un pase— y en las niñas en el juego de tornear la cuerda cuando una de ellas no deja jugar a otra. Cuando las niñas son más grandes, en quinto año, eligen el primer deporte escolar, que es el *handball*, pero antes realizaban juegos usando el cuerpo como el

de la cuerda, el pasamanos y el tobogán, y también juegos de representación con muñecas.

Los juegos que generan armonía son aquellos en los que participan niñas y varones, los juegos mixtos son, en principio, los desarrollados en los juegos de madera, como trepar, tirarse por el tobogán, escalar, el manchado, las escondidas, el pasamanos y la jaula de monos. Son igualitarios. En ellos predomina el placer por el jugar sin apuros ni competencias.

Como mencionamos, el juego más practicado por los varones es el fútbol, que permanece a lo largo de toda la escolaridad del niño. Se valora la riqueza de juegos que coexisten en el patio escolar, el respeto y la libertad que tiene cada uno de jugar a lo que le gusta, se siente cómodo y disfruta más.

LA VIOLENCIA EN EL PATIO DE LA ESCUELA

De acuerdo a la OMS (2002), existe violencia cuando hay un uso «deliberado de la fuerza física o poder» por parte de los involucrados en el juego que tienen una intención de hacer daño imponiendo su «arbitrario cultural».

Cuando en esos vínculos existen tensiones, se instaura el conflicto escolar. Según Gabriel Noel (2009), esos niveles de conflictividad están asociados a las dinámicas de interacción en la comunidad escolar: integración de alumnos con sus pares, con la institución, sus encuentros y mediaciones. Dicho autor también define los tipos de violencias: «Sabemos que hay violencia física, pero que también hay violencia emocional cuando se afecta la integridad afectiva de una persona, o violencia simbólica cuando se vulneran sus creencias o su cultura» (Noel, 2009: 25).

De la definición anteriormente citada se desprende que los tipos de violencia son: física, psicológica, verbal, simbólica y acoso escolar.

En relación con el trabajo de campo, durante la observación participante percibimos que en los niños del primer nivel escolar la violencia es física (se empujan unos a otros o chocan en el fútbol); pero en muchos casos la antecede la violencia verbal.

Cuando un niño ingresa a la escuela durante el año lectivo es visto como un extranjero, su adaptación es obturada por esa segmentación provocada por el «dejar jugar» en los juegos infantiles, lo que fomenta una violencia simbólica. La noción de violencia simbólica creada por Bourdieu implica arbitrariedad cultural y, al no existir una cultura legítima, es la institución escolar que impone la cultura de las clases dominantes.

En función del género, las niñas suelen adaptarse a sus pares con mayor facilidad que los niños.

En la escuela se visualiza además de la violencia física y verbal, el acoso escolar o *bullying*. Esa forma de agresión no física afecta la integridad de la persona por el uso de apelativos calificadores y el aislamiento deliberado de terceros. Suelen producirse en el seno de pequeños grupos donde uno de los integrantes

ejerce la violencia contra otro que no es parte de él quebrantando las normas de convivencias de la institución educativa.

USO DE LA NORMA Y LA AUTORIDAD EN EL JUEGO

En referencia al término *juego*, se lo define como un ejercicio recreativo sometido a reglas para lograr un entretenimiento formativo, posee un gran valor en el desarrollo de la formación infantil. El niño y la niña procesan y logran expresar sus sentimientos a través del juego, desarrollan su intelecto, sus relaciones sociales y su vida moral al fortalecer su confianza, y su creatividad. Van conociendo sus propios límites corporales con el desarrollo de su físico, lo sensorial, cognitivo y afectivo necesario para la construcción de su identidad como sujeto sociable que se interrelaciona constantemente.

Las normas y los valores de cada cultura en una sociedad permean las actividades infantiles y se ven reflejados en ellas.

La autoridad en el juego es vista por los niños como una necesidad, una demanda que hay que obedecer excluyendo el uso de la fuerza física. Weber ([1944]1983) sustenta que el uso de la autoridad es pertinente y legitimado por los actores como una voluntad de ser obediente.

En el juego se gestan y se sustentan los vínculos colectivos necesarios para la convivencia social; en él se proyecta un microescenario de representación de las prácticas de los niños y las niñas. Durkheim (1973) establece que para una educación socializada es necesario el establecimiento de la moral como disciplina para regular el comportamiento de los individuos y generar en ellos hábitos que regulen sus conductas sobre su voluntad. Esos hábitos son generacionales, al decir de Durkheim (1973), quien concibe a la educación como una transmisión de conocimientos de generación en generación incursionada por cada familia desde su hogar y luego en la escuela, que ha enseñado el valor de una regla como práctica consciente.

Esa disciplina se observa en el trabajo de campo, todos los niños tienen tan incorporado los juegos que realizan en el patio que saben explicar cómo se juega y cuáles son sus reglas naturalizadas. La «autoridad carismática» de la que hablaba Max Weber ([1944]-1983) la tiene el niño o la niña cuando invita a jugar a otro a un determinado juego porque consigue la pelota con la profesora de educación física, trae una muñeca desde su hogar para compartir.

En el juego las reglas son necesarias y están internalizadas en los niños y las niñas, por eso hay que cumplirlas para poder comunicarse y relacionarse. En sí ellas, no son, como sostiene Durkheim (1973), un instrumento de represión, sino que se enseña a los individuos por medio de la moral. Ellos se enfrentan con una moralidad social: el niño y la niña se encuentran con unas reglas, un orden, que tiene que obedecer sin discutirlos, con valor en sí mismas y autoridad de imponerse.

De la observación participante se desprende que las maestras afirman la falta de juegos organizados en los que sus integrantes conozcan las reglas, ello implica saber los objetivos de cada juego, las acciones permitidas y sus sanciones. Cuando no se verbalizan las reglas, es difícil saber lo que no está permitido y saber qué y cómo hacer ese juego mediante el conocimiento de su lógica interna dentro de un espacio-tiempo, así como su técnica, táctica y estrategia si es un juego de competencia.

CONCLUSIONES

Con la observación participante como técnica propia del método cualitativo se pudieron visualizar las situaciones conflictivas en el juego durante el recreo de la escuela n.º 56. Se observa a muchos niños y niñas participar en las dinámicas de la escuela, desde los primeros años hasta sexto.

Es valorable que los niños jueguen al pasamanos, al manchado, al fútbol, con muñecos o muñecas, al quiriquillá, juegos de representación, a la atrapada, al básquetbol o al *handball* en vez de a juegos electrónicos. Si bien es un acuerdo institucional, se lo valida por cada niño o niña de manera tolerante y sin problemas.

Cuando se gestan conflictos en el juego, se visualizan diversos tipos de violencia: verbal, física, acoso escolar, de acuerdo a las formas de relacionamiento de los niños y las niñas con sus pares durante el recreo. Es por ello que los docentes visualizan los conflictos de manera activa, como una instancia de aprendizaje ético y social, y tienden a proponer acuerdos entre los involucrados.

Muchas veces debido al arbitrario cultural propio de cada institución educativa, al decir de Bourdieu (1999), la cultura de cada niño o niña se permea con la de las clases dominantes y nacen conflictos más allá de los muros de la escuela. Se valoriza que los niños y las niñas acudan a la maestra para resolver cada situación conflictiva cuando no poseen la suficiente autonomía para dialogar reflexivamente entre ellos. Durante el juego en el recreo los niños y las niñas no permanecen cerca de la maestra, juegan en más de un lugar en el patio usando tanto zonas periféricas del espacio físico del patio como la zona central.

Llegamos a la reflexión de que se legitiman los comportamientos en los juegos de niñas y niños: la pelota para los niños y la muñeca o la danza para las niñas, lo que forma un mecanismo legítimo de consolidación de los estereotipos de género. En todos los juegos los participantes reconocen sus reglas o normas y quién es el líder o tiene la autoridad. Todos los involucrados en el juego durante el recreo, desde los niños y niñas hasta los maestros, saben cuáles son los juegos escolares y cómo se los ejecuta o juega.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ALLEGUE, R. (2007). *Masculino-femenino: Los problemas de género*. Montevideo: Universidad de la República.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- CEA D'ANCONA, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación hoy*. Montevideo: Ediciones Trilce. Traducción de Mariana Magallanes.
- DEBARBIEUX, E. (2001). «Violencia escolar: un problema mundial». *El correo de la Unesco*, vol. 54, n.º 4, abril, pp. 10-11. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122266s.pdf>> [Consultado el 14 de setiembre de 2018].
- DURKHEIM, É. (1973). *Educación como socialización*. Madrid: Tecnos. Traducción de Alfonso Ortiz García.
- NOEL, G. (2009). «Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad», en Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación-Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000758.pdf>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington DC: OMS. Disponible en: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- ORTEGA RUIZ, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). (2001). «Conflicto», en *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 22.ª ed. Disponible en <<http://dle.rae.es/?id=AGHyxGk>> [Consultado el 14 de setiembre de 2018].
- WEBER, M. ([1944] 1983). *Economía y sociedad*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

ENTRE ABANDONADOS Y DELINCUENTES. NIÑOS Y JÓVENES INFRACTORES EN URUGUAY (1911-1933)

FACUNDO ÁLVAREZ CONSTANTÍN

INTRODUCCIÓN

En las primeras décadas del siglo xx en Uruguay se observó una preocupación acerca del tratamiento educativo que debían recibir niños y jóvenes abandonados e infractores. En sus puntos fundamentales, el discurso proponía dejar de lado del castigo y el encierro como penas punitivas y, por el contrario, confiaba en que los niños y jóvenes podían retornar nuevamente a la sociedad y convertirse en ciudadanos útiles y moralmente aceptables.

El presente análisis propone ubicar a los sujetos de estudio en una realidad de cambios permanentes, con tránsitos que dan cuenta de una experiencia compleja. Aquí se estudiarán dos trayectos: en el primero, los niños y jóvenes fueron denominados *muchachos* y luego pasaron a llamarse *menores*. El segundo trayecto estudia el tránsito que del niño y joven «abandonado» a «delincuente».

Respecto al primero, dos interrogantes guiarán el análisis: ¿Qué conductas son distintivas de cada término? y ¿cuáles son los hechos que explican el cambio en la terminología? En relación con el segundo trayecto, se procurará demostrar la existencia de una delgada línea que separa ambos términos insertos en un terreno en el que, en ocasiones, parecieron no diferenciarse en nada.

Los límites cronológicos obedecen a mojones bien claros dentro de la historia de las políticas referidas al sistema penal juvenil. El año 1911 es un mojón importante ya que se promulgó la Ley de Protección de Menores,¹ que apuntó a corregir a los niños y jóvenes en conflicto con la ley a través de un tratamiento educativo acorde a su edad y estableció la creación de un espacio de corrección distinto al reservado para el mundo adulto. A partir de allí, se desencadena una serie de medidas con el fin de hacer cumplir la ley, como por ejemplo la creación de la Colonia Educacional de Varones en octubre 1912 y del Consejo de Patronato de Delinquentes y Menores en 1915. Este organismo fue el encargado de concentrar las fuerzas y dedicó sus esfuerzos al tratamiento de niños y jóvenes en conflicto con la ley. El Consejo se disolvió en 1933 y dio paso a la creación del Código del

1 Ley 3738 sobre Casos de pérdida y restitución de la patria potestad, tutela de los menores desamparados, corrección de menores delincuentes y creación del consejo de protección de menores disponible en: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6050625.htm>>.

Niño y del Consejo del Niño, coyuntura marcada por la impronta de la figura del doctor Roberto Berro.

Las fuentes principales que se han utilizado provienen de la documentación emanada del Consejo de Protección de Menores, entre 1911 y 1915; y las del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, que abarca desde 1915 hasta 1933.

DE «MUCHACHOS» A «MENORES»

A lo largo del tiempo, el significado de los conceptos varía en función de las condicionantes históricas que explican su existencia y persistencia. Sus distintas categorizaciones pueden inducir a estereotipar algunas conductas y a evidenciar modelos ideales de comportamiento.

En este apartado, se estudian las razones que explican la modificación en la utilización de los términos. Las interrogantes que guían esta primera parte son: ¿Por qué antes de 1870 se los refería como *muchachos*?, ¿qué situaciones determinaron la utilización de *menor* como calificativo? Y, por último, ¿qué conductas le son atribuidas como propias y únicas de su condición?

Alfredo Alpini (2015) estudia cómo el uso del término *menor* se generalizó y demostró el surgimiento de un nuevo sujeto social, asociado a prácticas delictivas, más allá de que antes de 1870 la infracción de la ley por parte de los jóvenes menores de 18 años fuera una realidad cotidiana. Alpini cita informes de la Policía en los que los jóvenes delincuentes no aparecen bajo el rótulo de *menor* sino con otros términos. El autor incluye que la cuestión de los niños y jóvenes abandonados era un asunto exclusivo de la Policía, y supone Alpini que esa variación terminológica puede obedecer a esta razón. Señala que el Código de Instrucción Criminal de 1878 reducía la pena a los delitos que no excedieran los cincuenta pesos ya que estos son los cometidos generalmente por los menores. El artículo 180 del mismo Código prohibía proceder criminalmente contra los menores de doce años. El Código Penal de 1889 redujo la edad de imputabilidad a diez años, bajó la edad de responsabilidad penal de veinte a 18 años y la eliminó totalmente para los menores de 14, salvo que se actúe con discernimiento, es decir con conocimiento de causa (Alpini, 2015).

El calificativo de *menor* es utilizado con un criterio que excede los límites etarios de diez y 18 años, por lo que se empezó a llamar así a aquellos jóvenes abandonados o delincuentes que cumplían con determinados patrones de conducta. Para probar que los «menores» no eran necesariamente menores de 18 años, es importante destacar que, en ocasiones, resultaba una tarea bastante compleja el conocimiento de la edad exacta de quienes ingresaban a los establecimientos de corrección. Cuando se veía la necesidad de conocer la edad de las mujeres menores recluidas en el Asilo del Buen Pastor, se solicitaba al cuerpo médico un informe en el cual se detallaban las observaciones correspondientes para dilucidar tal

información. Por ejemplo, a la menor M. B.,² quien se encontraba alojada en la Cárcel de Mujeres, a pedido del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, se le realizó un estudio para conocer su edad exacta. Este estudio observaba su «medida general del cuerpo», su sistema muscular, su pelo, dentadura y detalles como la radiografía de sus extremidades y el tiempo transcurrido desde su primera menstruación. La palabra de los médicos resultaba determinante. Estos datos eran suficientes para definir su edad. En este caso, el examen de la menor M. B. arrojó que tenía veinte años.³

Este ejemplo muestra, por un lado, la preocupación de las autoridades por conocer, mediante métodos científicos, la edad de las menores recluidas con el fin de proporcionarles un mejor tratamiento ya que, luego de cumplida la mayoría, debían ser puestas en libertad. Por otro, afirma que independientemente del límite de los 18 años que estipula la Ley de Protección de Menores de 1911,⁴ el criterio para decidir la libertad de las menores mujeres era que tuvieran 21 años y no 18, como era el caso de los varones. Existen abundantes ejemplos en los que se señala que las mujeres menores alojadas en el Asilo del Buen Pastor o en la Cárcel de Mujeres eran «menores» incluso luego de haber cumplido los 18. Por ejemplo, M. S., a quien el Inspector presentó como «la menor M. S., oriental de 19 años de edad».⁵ Y como este, otros ejemplos en la misma dirección.

Finalmente, la cuestión de la minoridad infractora se avizoró en el horizonte como problema a partir del último cuarto del siglo XIX. Este hecho coincidió con la mutación en la terminología ya explicitada por Alpini: de «muchachos» a «menores» evidenció la conversión del problema a la acción e inauguró tipologías novedosas que permitieron atacarlo de la mejor manera.

¿QUIÉNES ERAN?

A través del cambio en la terminología utilizada y las consecuencias que trajo aparejadas, se ha contextualizado el tránsito de una situación a un problema. En este apartado, se incluirán las categorías utilizadas más comúnmente por las autoridades y se tratará de responder a las interrogantes de quiénes eran, de dónde venían, cómo eran sus familias, qué trayectoria seguían en las instituciones de asistencia y corrección y cuál fue su destino.

2 Se ha optado por denominar a los menores que aparecen a lo largo del presente artículo con sus iniciales.

3 Archivo General de la Nación de Uruguay (AGN), Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, Caja 1, 1911, Carpeta 24. *Inspector Giribaldi a la Alta Corte de Justicia*. Montevideo, 4 de octubre de 1920.

4 *Registro nacional de leyes, decretos y otros documentos, 1911*. Montevideo, Imprenta del Diario Oficial, 1913, pp. 245, 246.

5 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, Caja 1, 1911, Carpeta 22, *Inspector A. de los Santos al Consejo de Protección de Menores*. Montevideo, 9 de mayo de 1911.

La historia de las infancias y las adolescencias, enmarcadas en un tiempo-espacio determinado, requiere pensar cada recorrido individual de forma heterogénea, es decir que no tiene un desarrollo único y repetido en los demás, sino que presenta trayectorias plurales, selectivas, complejas y fragmentadas. María Laura Osta y Silvana Espiga (2017) recogen aportes de Susana Sosenski y Elena Jackson Albarrán en su introducción a la publicación *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones* (Sosenski y Jackson Albarrán, 2013), donde apuntan la necesidad generada por las historias de las infancias en cuanto a construir nuevos marcos históricos que apunten a desentrañar lo que ocultan y silencian los discursos. El aporte de Osta y Espiga consiste en rescatar a la infancia como sector que ha sido invisibilizado a lo largo de la historia.

Los jóvenes, adolescentes, muchachos, niños, menores, abandonados o delincuentes que ingresaban bajo la tutela pública, es decir, aquellos a cuyos padres les fue quitada la patria potestad por no haber cumplido determinadas obligaciones, no cumplían con una única cualidad con la cual se identificaban. Asimismo, se debe tener en cuenta que dicha trayectoria varía de acuerdo al año en que el menor se encontraba recluido. Así, por ejemplo, el Consejo de Protección de Menores, ni bien sancionada la ley de febrero de 1911, desplegó una batería de medidas a los efectos de lograr su cumplimiento. La institución contrató inspectores para que verificaran las denuncias que llegaban sobre cuestiones relacionadas con los menores. Un caso común en este primer momento fueron las denuncias sobre el trabajo de niños y jóvenes en espacios moralmente inapropiados, como es el caso del circo. En este primer momento, el Estado cumplió un rol de observador e intentó por diversos medios dar a conocer el espíritu de la ley y generar, de forma paralela, que la sociedad se acoplara a los preceptos legales. El 15 de abril de 1911, el inspector De los Santos concurrió al circo de pruebas denominado *Pabellón Oriental*, dispuesto en Sayago. Al llegar, constató que se estaba violando el artículo 37 de la ley, se entrevistó con los dueños del espectáculo y los instó al cese de la actividad de los menores. El dueño dijo desconocer la ley, por lo que no tenía ningún inconveniente en sujetarse a su cumplimiento. Adjunto al informe, anexó el afiche de propaganda en donde se anunciaba:

Esta noche novedades y estrenos. Para este espectáculo números sensacionales: La tan aplaudida FAMILIA VANZELLA en sus atrayentes números. Hoy suceso, el imponderable y arrojado artista SANTINI VANZELLA en sus tan peligrosos ejercicios. Ver para creer...⁶

Tres días más tarde, el mismo inspector visitó otro circo de pruebas dispuesto en el centro de Montevideo. El procedimiento fue similar al anterior. Se entrevistó

6 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, Caja 1, 1911, Carpeta 8, *Inspector A. de los Santos al Consejo de Protección de Menores*. Montevideo, 17 de abril de 1911 [Mayúsculas en el original].

con los dueños y les advirtió que los menores no debían trabajar más allí. El afiche adjunto anunciaba: «Grandes actos acrobáticos gimnásticos y de equilibrios».⁷

Estos ejemplos evidencian la necesidad de las autoridades de dar a conocer y hacer cumplir la flamante ley. En los primeros momentos, el Estado asumió el rol de observador y no escatimó en un salario fijo para dichos inspectores. Desde este punto de vista, los menores que aparecen con mayúscula en el caso del circo Pabellón Oriental cumplen la condición de tales por estar en un lugar no apropiado para su edad. Ese ambiente estaba asociado a malas prácticas que los conducirían a conductas no tolerables ni esperables por parte del mundo adulto. Washington Beltrán ([1910] 1990), en su interesante estudio acerca de los medios que se deben optar para eliminar el problema que presentaron los jóvenes en conflicto con la ley en el Uruguay de comienzos de siglo XIX, reflexionaba acerca de este tipo de ambientes: «Abundan por centenares en cada ciudad, familias víctimas de desorganización evidente. Su sede se encuentra generalmente en los conventillos, antros pavorosos de la infamia a veces, de miseria siempre.» Y continúa: «El varón, cuyas pasiones comienzan a desatarse en recio vendaval, duerme en miserable jergón junto a la hermana, o a lo sumo distanciados por escasa separación» (Beltrán [1910] 1990: 47). Es decir que el espacio estaba vedado, el niño y joven se encontraba separado y debía mantenerse aislado porque el mundo adulto no les pertenecía. Más adelante continúa señalando que: «Todos los que me lean habrán experimentado como yo, el mismo sentimiento al ver en circos y casinos exponer a criaturas sin voluntad, a peligros de toda clase».⁸

En otro caso, el derrotero de los menores por el Consejo era más tangible y práctico, aunque no por ello efectivo. El Fondo del Consejo de Protección de Menores y el del Consejo de Protección de Delincuentes y Menores, presentan expedientes desde 1911 hasta 1915 y desde este año hasta 1933, respectivamente. Ambos proporcionan información sobre las menores mujeres que ingresaron al Asilo del Buen Pastor. Como se ha dicho, cada expediente contiene historias dispares sobre las que se hace muy difícil establecer trayectos más o menos similares. Al tiempo de haber ingresado, el personal religioso elaboraba un informe de su conducta a los efectos de considerar su salida «colocada» a alguna casa de familia. Posteriormente, los inspectores públicos visitaban los potenciales hogares con el fin de corroborar las «Condiciones a que han de sujetarse las personas que deseen tener menores bajo su guarda».⁹ Este título refiere a un documento en donde se explicitaban las condiciones a cumplir, y luego de la firma del interesado, podía realizarse el paso de la menor hacia el hogar. Hay menores que cuentan con varios

7 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, Caja 1, 1911, Carpeta 10, *Inspector A. de los Santos al Consejo de Protección de Menores*. Montevideo, 18 de abril de 1911.

8 *Ibidem*, p. 102.

9 AGN, Fondo Documental del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, Caja 1, 1915, Carpeta 517, 7 de enero de 1916, p. 10. Como se ha dicho, el documento aparece en reiteradas ocasiones. El presente es el primer expediente de una joven que aparece luego de creado el Consejo.

ingresos, egresos y «colocaciones» en diversas casas, verificados hasta el cumplimiento de la mayoría de edad.

Tal es el caso de la menor E. G., que ingresa al Asilo del Buen Pastor el 12 de setiembre de 1915, y sale «colocada» en enero del año siguiente tras un pedido en el que se solicitaba «una menor de más de doce años para dedicarla a los pequeños quehaceres domésticos». Por su parte, la familia «se compromete a su cuidado y a cumplir las disposiciones impuestas por el Consejo a su respecto».¹⁰ El Consejo actuó con total celeridad y dos semanas más tarde informó que «los solicitantes disponen en su casa de las comodidades más que necesarias como para poder hacerse cargo de la menor que pretenden y están dispuestos a fijarle una retribución mensual de tres pesos...».¹¹

El expediente continúa informando sobre la trayectoria de E. G. Al año siguiente retornó al Asilo y se cumplió el mismo trámite: una persona que debía cumplir ciertos requisitos iría a buscarla para que cumpliera tareas domésticas a cambio de su guarda y de una remuneración económica. Se fugó de la casa de su segundo guardador, la Policía de la capital la devolvió el 26 de setiembre de 1916, el Consejo observa una conducta «bastante irregular, exteriorizándose desidiosa y negligente y ha usado modales y lenguaje irrespetuoso con sus guardadores».¹² En noviembre, la trasladaron a Servicios de Ginecología del Hospital Maciel, luego al Pereira Rossell de donde se fugó nuevamente. Llegado el momento de ponerla en libertad dado que ya había cumplido los meses de pena, le extendieron el plazo por dos años más. Luego la trasladaron a Florida donde contrajo matrimonio y volvió a salir colocada en una estancia de Trinidad.

Se ha optado por individualizar el trayecto de esta menor porque, de los consultados, ha sido uno de los más completos y continuos del recorrido de las menores en el Asilo del Buen Pastor. A lo largo de todo el expediente, no se menciona la posibilidad de que haya estado embarazada, pero en otros sujetos de la investigación se han presentado casos de este tipo. Existe una nota de mayo de 1912 en la que la Comisión de Niñas al Consejo solicitaba que se diera «la mayor preferencia al problema relativo a la forma en que se podría asilar a las menores embarazadas, con el fin de que al dar a luz no sean separadas de sus respectivos hijos».¹³

Otro de los trayectos, que no necesariamente excluye al del ejemplo anterior, es observado en el caso de las menores identificadas como «incorregibles». Vale

10 AGN, Fondo Documental del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, Caja 1, 1915, Carpeta 517, *Elvira P. de von Franken al Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores*. Montevideo, 1 de diciembre de 1915.

11 *Ibidem*, *Ricardo Burzaco al Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores*. Montevideo, 18 de diciembre de 1915.

12 *Ibidem*, *el Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores a la Señora Madre Superiora del Asilo del Buen Pastor, Sor. María de Santa Eufrasia de J. Bascuñán*. Montevideo, 7 de octubre de 1916.

13 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, 1911, Caja 1, Carpeta 20, *Comisión de Niñas al Consejo de Protección de Menores*. Montevideo, 20 de mayo de 1911.

aclarar que esta figura también fue utilizada en el caso de los menores que se encontraban reclusos en la Colonia Educacional de Varones.¹⁴

Es el caso de la menor P. M., que según uno de sus guardadores «observa una conducta contraria a la moral» debido a que se había querido escapar en algunas ocasiones. Poseía un «carácter díscolo e incorregible» y «dadas sus malas tendencias» la envió, mediante la intervención de la Comisaría 8.^a, al Asilo del Buen Pastor.¹⁵ En otro de los casos, la conducta de la menor M. B. «dejaba mucho que desear» con «amistades inmorales» y su «aversión al trabajo hacían desesperar de su regeneración moral».¹⁶ Algunos años más adelante, se señalaba que la menor C. P. «es una incorregible y su permanencia en la cárcel resultaría pernicioso para ella misma, por ello hay que remitirla sin más trámite al Asilo del Buen Pastor...».¹⁷ En opinión de uno de los inspectores, el problema no era su conducta sino «su inclinación hacia los hombres».¹⁸ Por lo visto hasta ahora, el criterio utilizado para señalar a las incorregibles consistía en una suerte de guía moral, que indicaba lo correcto y esperable de estas jóvenes. El trabajo, la disciplina, el orden y la decencia representaban las máximas virtudes y su no cumplimiento traía consecuencias en las penas impuestas.

Finalmente, el trayecto recorrido representa el tiempo en que los menores se encontraban bajo la tutela del Estado. Menores embarazadas, fugadas del Asilo, del Hospital o de la casa de sus guardadores, menores que robaban materiales de enfermería y las expulsaban por ser incorregibles, menores que muestran inclinaciones a los hombres o menores prostitutas, menores que no quieren trabajar o —de puño y letra de la propia menor— «quieren ser colocadas en una casa que haya poco trabajo»¹⁹ son los sujetos que han sido silenciados a lo largo de toda la historia y, por lo tanto, merecen una singular atención.

14 Para ver más sobre los «incorregibles»: Álvarez (2016). En ese artículo se estudia el caso de algunos menores calificados como tales y se esboza una definición: «Aquellos menores sobre los que se mostraba por parte de las autoridades cierta resignación ante la imposibilidad de su reforma significaron un obstáculo importante para el discurso y en este sentido la ley se quedó sin respuestas» (Álvarez, 2016: 206).

15 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, 1911, Caja 1, Carpeta 23. *Félix Quinteros Delgado al Consejo de Protección de Menores*. Montevideo, 19 de setiembre de 1912.

16 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, 1911, Caja 1, Carpeta 24. *Cárcel de Mujeres al Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores*. Montevideo, 18 de mayo de 1920.

17 AGN, Fondo Documental del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, 1924, Caja 5, Carpeta 850. *Testimonio*. Salto, 21 de noviembre de 1924.

18 *Ibidem*, *Inspector Saráchaga al Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores*. Montevideo, 30 de setiembre de 1927.

19 AGN, Fondo Documental del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, 1924, Caja 5, Carpeta 848. *J. A. al Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores*. Montevideo, 6 de marzo de 1929.

DE ABANDONADOS A DELINCIENTES

Desde Argentina, José María Paz Anchorena, profesor adjunto de Derecho Penal en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, escribió en 1918 su tesis denominada *La prevención de la delincuencia*, en donde señalaba que «la estadística elevaba a 10.000 el número de niños que, ya ocupados en la venta de diarios, ya pidiendo limosna, constituyen un peligro, por ser propicio el ambiente en que evolucionan para desarrollar en ellos futuros delincuentes» (Borro, 1912: 11). El espacio urbano, público y abierto no era un lugar adecuado para los niños y adolescentes. En este sentido, algunos años antes, en 1912, Vicente Borro, primer director de la Colonia Educacional de Varones instalada en las inmediaciones de la ciudad de Suárez, entendía que la sociedad moderna había transformado no solo al delito sino al delincuente y en este sentido, «ha abierto las puertas de la criminalidad a los menores y a las mujeres que antiguamente se mostraban apartados de ella». ²⁰ Es decir que el paso de niños y adolescentes abandonados a menores delincuentes está determinado, según Borro, por las condicionantes que impuso el advenimiento de la modernidad (Morás 2012: 20-22).

Los niños y adolescentes abandonados podían convertirse de un momento a otro en delincuentes. En palabras de Luis Eduardo Morás ([1992] 2012), pasó de ser una «cuestión social» a una «cuestión criminal», y señala que la situación de abandono incluía un estado potencial de transgresión. Más adelante se observará cómo, a pesar de que las autoridades intentaron velar para que abandonados y delincuentes no convivan en el mismo centro de reclusión, en ocasiones ambos grupos estaban separados por una delgada línea y sus límites no estaban del todo claros. A partir de 1915, se fusiona el Consejo Penitenciario y el de Protección de Menores, dando lugar al de Patronato de Delincuentes y Menores y, de forma paulatina, este nuevo órgano fue tomando atribuciones referidas especialmente al control de los infractores propiamente dicho, renunciando a la asistencia de los abandonados. Así, el doctor Francisco Simón, en defensa del proyecto, señalaba: «La creación del Consejo único permitirá estudiar la historia del delito en todas las edades en cada individuo y podrá juzgarse así más fielmente los efectos remotos del sistema educacional...». ²¹

Como se señaló, esa frontera difusa, inespecífica y no delimitada de forma elocuente entre el abandonado y el infractor, es explicada en parte por esta fusión.

²⁰ Existe una gran cantidad de autores en Uruguay que han aportado al estudio de las causas, factores o antecedentes de la minoridad infractora, así como también sobre algunos aspectos relacionados, como por ejemplo el modelo de reformatorio más conveniente, el tipo de educación a seguir, el beneficio de optar por el tratamiento educativo en lugar del castigo, el tipo de pena, los tribunales para niños, etc. Entre los más importantes se pueden observar: Álvarez Cortés (1925); Arias (1926); Blanco Acevedo (1930); Irureta Goyena (1906); Lenguas (1926); Pernin (1919); Jiménez De Asúa (1929).

²¹ «Delincuentes y menores. La creación del Consejo único. Lo que opina el Dr. Simón», *El Día*, Montevideo, 19 de marzo de 1915, p. 5.

Si tomamos en cuenta la exposición de motivos que realizaron José Espalter y Feliciano Viera ante la Asamblea General el 15 de marzo de 1915, estos advertían que una sola institución puede ser capaz de acaparar las funciones antes realizadas por dos. La fusión «puede [cambiar] la corrección por la pena, y la reforma por la educación» y a su vez «han de administrarse de una manera pródiga los procedimientos educativos sobre el penado adulto».²² Se confiaba en que los tratamientos educativos que la ley de 1911 imponía sobre los menores serían aplicados sobre los delincuentes adultos reclusos en las cárceles Penitenciaria y Preventiva y Correccional. Luego de avanzada la década del veinte, hay noticias de la presencia de menores en cárceles para adultos y de jóvenes abandonados que se observan en la Colonia Educacional de Varones; por lo tanto, se infiere que este aglutinamiento de funciones no sirvió de mucho y los esfuerzos se tornaron estériles.

¿DELINCUENTES ANTE QUIÉN?

De forma inmediata a la sanción de la ley y a la instalación del Consejo de Protección de Menores en 1911, las autoridades se comunicaron con el Consejo Penitenciario y solicitaron información sobre los menores que se encontraban bajo su jurisdicción. El informe resultante es bastante elocuente y proporciona datos relativos a la situación de los talleres, al grado de instrucción y nivel de conducta alcanzado por cada menor recluso en la Cárcel Correccional y Preventiva. El informe también ofrece un breve panorama de la situación de la Cárcel de Mujeres, señalando que en lo que respecta al «trabajo y labores» que allí se desarrollaba, las menores alojadas «cosen, bordan, planchan, cocinan y reciben lecciones de corte y tejidos».²³

Es útil recordar que aún no se había inaugurado la Colonia Educacional de Varones, lo que aseguró, luego de su creación en 1912, un espacio reservado para los menores. Mientras tanto, en la Cárcel Correccional y Preventiva, los menores se reclusaban en el Radio 2 destinado «exclusivamente para ellos [y así se los mantenía] alejados de todo contacto con los prevenidos y penados».²⁴

Esta confusión que genera la estadía de menores abandonados y delincuentes bajo un mismo techo de reclusión junto con adultos está demostrada nuevamente en la relación de menores depositados, encausados y penados de la Cárcel Correccional. Esta nómina anunciaba que, al 14 de junio de 1911, había 19 menores

22 AGN, Fondo Archivos Administrativos. Ministerio de Instrucción Primaria, Caja 118, Paquete 101, Carpeta 319. *Mensaje y proyecto de ley del P. Ejecutivo, presentado a la H. Asamblea General, sobre organización de un Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores*. Montevideo, 15 de marzo de 1915.

23 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, 1911, Caja 1, Carpeta 5. *Honorable Consejo Penitenciario al Consejo de Protección de Menores*. Montevideo, 3 de mayo de 1911.

24 Ídem.

en depósito, ocho encausados y uno penado.²⁵ En el mismo sentido, en junio de 1911, la Jefatura de Policía de la capital envió la relación de menores ingresados en Cárcel Central y en las comisarías vecinales. Respecto a la primera, el resultado arrojó unos 68 menores.²⁶ En lo concerniente a las segundas, entre las seccionales 1.^a, 3.^a, 5.^a, 6.^a, 7.^a y 9.^a sumaban un total de 73 menores. Las listas también incluían la causa de su reclusión, entre las que se pueden identificar: contusiones, incendio, homicidio, peleas, infracción policial, ebriedad y desorden, arrojamiento de piedras, escándalos, implorar la caridad, porte de armas, demencia, violación, robo, juego en la calle, estancia en los billares, estancias en la cancha.²⁷ En primer lugar, se afirma que esa delgada línea entre abandonados y delincuentes se profundizaba en la medida en que las posibilidades económicas no estaban aún resueltas, es decir que se depositaba la esperanza en que la construcción de nuevas instituciones permitiera separar definitivamente a los menores de los adultos. Al elevar una de las anteriores relaciones, el Consejo Penitenciario esperaba por la construcción «del Reformatorio del Niño, ejercitándose así, dentro de las disposiciones de una ley civilizadora, una de las reformas más altas de la caridad colectiva...».²⁸

Es interesante mencionar que, ya desde la última década del siglo XIX, las cárceles anunciaron el problema del «contagio moral» que generaba el contacto entre jóvenes y adultos. Así lo describe Daniel Fessler, quien señala mediante el análisis de los informes anuales de cárceles y de algunos artículos de prensa, que esta situación transformaba a los menores en viciosos y los adultos no hacían otra cosa que inculcarles «nociones subversivas» (2012: 137-140).

Esta situación se inserta en un momento de transición en el Uruguay de las políticas respecto a los niños y jóvenes infractores. La ley de 1911 en su intento de cumplimiento y la Colonia Educacional de Varones, que a mitad de ese año aún resultaba una quimera, constituyeron los primeros intentos. Ese tránsito de abandonados a delincuentes implicó la separación de lo que con anterioridad estaba incorporado como natural. Para que hubiera un joven infractor, se necesitó un cuerpo legal que así lo penalizara y un reformatorio donde los preceptos legales pudieran cumplirse; es decir, un sistema penal juvenil que individualizara a los sujetos y estableciera tipologías exclusivas, elaboradas en el seno del Estado. Para ello, se necesitó una transformación profunda que llevó varios años.

25 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, 1911, Caja 1, Carpeta 5. *Nómina de los menores existentes en el día de la fecha en la Cárcel Correccional con especificación de los que están en depósito, encausados y penados*. Montevideo, 14 de junio de 1911.

26 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, 1911, Caja 1, Carpeta 6. *Alcaldía de Policía: Relación de Menores que han tenido entrada en la Cárcel Central de Policía en el mes de junio de 1911...*, Montevideo, junio de 1911.

27 *Ibidem*, *Jefatura de Policía: Relación de los menores que han entrado a las comisarías del departamento...*, Montevideo, 10 de junio de 1911.

28 AGN, Fondo Documental del Consejo de Protección de Menores, 1911, Caja 1, Carpeta 5. *Honorable Consejo Penitenciario al Consejo de Protección de Menores*. Montevideo, 3 de mayo de 1911.

El tránsito de abandonados a delincuentes puede explicarse desde los aportes de Anthony Platt (1997). El grupo denominado los «salvadores del niño», surgido en Estados Unidos a finales del siglo XIX, refiere a un grupo de reformadores «altruistas y humanitarios» cuyo objetivo aparente consistió en salvar a los más desafortunados del orden social. Pero que también «contribuyeron a la invención de nuevas formas de control social para proteger el poderío de la clase hegemónica y sus privilegios» (Platt, 1997: 21). Sus puntualizaciones son interesantes en el sentido en que ayudan a pensar el tránsito de abandonados a delincuentes como una situación cuyos objetivos se manifestaban solapados bajo la forma del control social.

La necesidad de que exista un menor infractor se percibe con la aparición de la figura del expediente. Estas carpetas, agrupadas con el nombre del niño o el adolescente y la palabra *menor* en tamaño grande, empezaron a ser utilizadas de forma sistemática a partir de 1915 con la creación del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores. Con anterioridad, si bien el Consejo de Protección de Menores había implementado la modalidad, los expedientes aparecen de forma aislada y no representaba un porcentaje significativo de los menores. Hasta ahora se han contabilizado a partir de 1915 hasta 1927, y son 130 expedientes contenidos en un total de ocho cajas que el Consejo agrupó y sistematizó.

CONCLUSIONES

El presente artículo exploró, en primer lugar, el sentido de la modificación en la terminología oficial, los «muchachos» se transformaron en «menores» porque se empezaron a atribuir ciertos patrones de conducta a niños y jóvenes que antes eran impensados. Para ello, se necesitó un sistema penal juvenil moderno que incluyera la especialización y profesionalización de las instituciones, que estuviera acorde a las exigencias de las naciones civilizadas y que intentara solucionar el problema de la minoridad infractora. En segundo lugar, se analizó por qué los niños y jóvenes abandonados transitaban momentáneamente, y a veces durante un tiempo más prolongado, por el camino de la infracción, y llegamos a afirmar que no solo cuestiones de índole económica lo explican, sino también factores vinculados con la intención de construir la figura del menor infractor y su individualización, necesaria para su tratamiento y corrección.

Las historias son heterogéneas, difíciles de contener en tipologías específicas. Son individualidades diversas que conforman un todo muy complejo. Esto explica el surgimiento de estereotipos y encasillamientos a que han sido sometidos los sujetos estudiados, dando origen a situaciones comprensibles dentro de estos marcos específicos. Solo así se explica que un niño, P. S., de nueve años, haya ingresado a la Colonia Educacional de Varones en 1921. No había cometido ninguna infracción, sino que era «un pederasta pasivo sobre el que debe estar

continuamente ejerciéndose vigilancia».²⁹ Esta individualización, por lo tanto, explica la transformación de abandonado en infractor, confiando en que las instituciones creadas para tal fin, construyan un modelo de infancia y juventud esperable; el problema es cuando el sistema se convierte en un alivio para sus propios creadores y para una parte selecta de la población y no así para sus destinatarios.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES INÉDITAS

- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, Uruguay. Fondo Archivos Administrativos. Consejo de Protección de Menores. 1911. Cajas 1 y 2.
————— Fondo Archivos Administrativos. Ministerio de Instrucción Pública. Caja 118.
————— Uruguay. Fondo Documental del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores 1915. Cajas 1 a 8.

FUENTES ÉDITAS

- ÁLVAREZ CORTÉS, J. (1925). *Plan a seguirse en la Colonia Educacional de Menores*. Montevideo: Peña Hnos.
ARIAS, T. (1926). «La delincuencia infantil y los tribunales para menores», trabajo presentado al IV Congreso Panamericano del Niño, Santiago de Chile, octubre de 1924. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
BELTRÁN, W. ([1910] 1990). *Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil. Artículos periodísticos y discursos*. Montevideo: Cámara de Representantes.
BLANCO ACEVEDO, P. (1930). *Tribunales para niños: reformatorios*. Montevideo: J. A. Ayala.
BERRO, R. (1930). «Los niños abandonados» en MORQUIO, L. *Conferencias*, tomo I. Montevideo: Impresora Uruguaya.
BORRO, V. (1912). *La delincuencia en los menores. Causas-remedios*. Montevideo: Talleres Gráficos Giménez.
COLONIA EDUCACIONAL DE MENORES (1940). *Memoria. Años 1933 a 1939*. Montevideo: Consejo del Niño.
IRURETA GOYENA, J. (1906). «Los menores ante la ley penal». *Evolución*, año 1, n.º 5, pp. 249-253.
LENGUAS, L. P. (1926). *Reformatorios*. Montevideo: s/e.
JIMENEZ DE ASÚA, L. (1929). *La delincuencia juvenil y los tribunales para niños*. Montevideo: Publicaciones de Jurisprudencia Uruguaya, Palacio del Libro.
PAZ ANCHORENA, J. (1918). *La prevención de la delincuencia. Instituciones de adaptación posible en la República Argentina*. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Coni.
PERNIN, A. (1919). «Protección a la infancia. Tribunales para niños», en 2.º Congreso Americano del Niño. Montevideo: Peña Hnos. Impresiones.
Registro nacional de leyes, decretos y otros documentos, 1911, Montevideo, Imprenta del Diario Oficial, 1913.

29 AGN, Fondo Documental del Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores, Caja 3, 1921. Carpeta 248, «Informe sobre el menor P. S.». Montevideo, 30 de marzo de 1921.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ABELLA, R. y FESSLER, D. (comps.) (2017). *El retorno del «estado peligroso». Los vaivenes del sistema penal juvenil*. Montevideo: Casa Bertolt Brecht-Grupo de Estudios sobre Infracción Adolescente, CSIC, Universidad de la República.
- ALPINI, A. (2015). «Policía, ciudad y minoridad. Montevideo 1830-1911». *Relaciones*, n.º 378, pp. 12-15.
- ÁLVAREZ, F. (2017). «En busca de un lugar para los menores infractores. La creación de la Colonia Educacional de Varones en 1912 y sus primeros años de funcionamiento». *Claves. Revista de Historia*, vol. 3, n.º 4, pp. 191-218. Disponible en: <<http://www.revistaclaves.fhuce.edu.uy/index.php/Claves-FHCE/issue/view/127/120>> [Consultado el 31 de julio de 2018].
- BARRÁN, J. P. (1993). *La medicalización de la sociedad*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- (2009). *Historia de la sensibilidad en Uruguay*, 2 vols. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- DONZELOT, J. (2008). *La Policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FESSLER, D. (2012). *Derecho penal y castigo en Uruguay (1878-1907)*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- GARLAND, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (2005). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- (2007). *Crimen y castigo en la modernidad tardía*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes; Pontificia Universidad Javeriana.
- GONZÁLEZ LAURINO, C. y otros (coords.) (2013). *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- GUY, D. (2011). *Las mujeres y la construcción del Estado de bienestar. Caridad y creación de derechos en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- MORÁS, L. E. ([1992] 2012). *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: Serpaj. Disponible en: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/27683/1/los_hijos_del_estado_corregido_10oct-22.pdf> [Consultado el 31 de julio de 2018].
- OSTA, L. (2016). «Niños y niñas, expósitos y huérfanos en Montevideo del siglo XIX». *Revista de la Facultad de Derecho*, n.º 41, pp. 155-189. doi: 10.22187/rfd201627.
- OSTA, L. y ESPIGA, L. (2017). «La infancia sin historia. Propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico». *Páginas de Educación*, vol. 10, n.º 2, Disponible en: <<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1427>> [Consultado el 31 de julio de 2018].
- PAZ TRUEBA, Y. de (2012). «Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX». *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*, julio. Disponible en: <<http://nuevomundo.revues.org/63211>> [Consultado el 31 de julio de 2018].
- PLATT, A. (1997). *Los «salvadores del niño» o la invención de la delincuencia*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- RODRÍGUEZ, C. (2012). «La niñez abandonada y delincuente en las dos primeras décadas del siglo XX. Camino a la ley Agote». *Revista Historia del Derecho*, n.º 44, julio. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-17842012000200008> [Consultado el 31 de julio de 2018].
- SOSENSKI, S. y JACKSON ALBARRÁN, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. Ciudad de México: UNAM.
- TURNES, A. y BERRO, G. (2012). *Roberto Berro (1886-1956). El gran reformador de la protección a la infancia*. Montevideo: Ediciones Granada.

TRABAJADORES FERROVIARIOS FRENTE A LA CRISIS DEL ESTADO «NEOBATLLISTA» (1967-1972). AVANCES DE UN ESTADO DE LA CUESTIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE LAS FUENTES PARA SU ESTUDIO

SABRINA ALVAREZ

PRESENTACIÓN

Los trabajadores uruguayos desarrollaron a lo largo del siglo xx distintas formas de organización y lucha para conquistar sus demandas.¹ En algunos momentos, organizaciones sindicales fueron reprimidas y perseguidas por las patronales y el Estado al punto de hacerlas desaparecer (Rodríguez, 1989). En otras circunstancias se convirtieron en voceras de demandas sectoriales ante organismos creados por el Estado para mediar en el conflicto entre capitalistas y trabajadores² (Porrini, 2005; Notaro, 2011).

El clima de diálogo propiciado por el «Estado de bienestar» neobatllista entre las décadas del cuarenta y del cincuenta se fue deteriorando a lo largo de la década del sesenta mientras se profundizaba la crisis iniciada con el estancamiento del modelo económico basado en la industrialización por sustitución de importaciones (Astori, 2003). Los gobiernos de la época ensayaron distintas respuestas para hacer frente a la creciente conflictividad producida por la combinación de los efectos de la crisis en la vida de la mayoría de la población (desempleo, deterioro del salario real, dificultades para el acceso a derechos básicos como vivienda, salud y educación) y cambios culturales procesados, en especial, en sectores juveniles (Markarian, 2012).

El gobierno dirigido por Jorge Pacheco Areco resolvió en junio de 1968, mediante el decreto de congelación de precios y salarios, cancelar la convocatoria a consejos de salarios (creados por ley en 1943). Este caro recurso de diálogo y

1 Entiendo a los trabajadores en tanto clase social, en el sentido planteado por el historiador E. P. Thompson según quien la «clase» aparece como una construcción histórica, no estanca ni mecánica (como reflejo de la «estructura»), en la que confluyen experiencias (derivadas de las relaciones de producción) y la conciencia social y cultural de la situación diferente respecto de otros. Por lo tanto, en constante relación con un «antagónico» y al interior de la propia clase (Thompson, 1995: 27-32).

2 Como se planteará al inicio del estado de la cuestión, con esto se expone el problema de la representatividad de las organizaciones y los mecanismos de expresión de las distintas opiniones y la participación de diversos sectores al interior del gremio.

mediación en el conflicto social fue sustituido con la creación (también por ley) de la Comisión de Productividad, Precios e Ingresos (Coprin) que, con integración tripartita (aunque bastante desfavorable para los representantes obreros) comenzó a monopolizar las resoluciones en la materia (Demasi, 1996). La mayoría del Gobierno entendía que la inflación aumentaba por causa de los altos costos salariales que crecían constantemente por la presión ejercida por los sindicatos a través de la movilización y la negociación colectiva, y la mayoría del gobierno suponía que congelando los salarios y los precios se detendría la inflación y el déficit fiscal que la acompañaba. Si bien se logró una mejora en términos macroeconómicos, el salario real siguió cayendo producto del continuo aumento de los precios (Notaro, 1984; Cancela y Melgar, 1985; Astori, 2003).

Desde fines de la década del cincuenta distintas organizaciones sindicales fueron coordinando acciones con el objetivo de fortalecer su capacidad de respuesta a los principales problemas de la época. En el Congreso de Unificación Sindical de 1966 se acordó un estatuto por el que la Convención Nacional de Trabajadores (CNT) funcionaría como «centro único» de coordinación de acciones sindicales (Centro Uruguay Independiente, 1986).

Desde las primeras reuniones pro unidad sindical se expresaron concepciones de lucha distintas. Estas se fueron profundizando, lo que se hizo especialmente visible en el marco de las distintas instancias orgánicas de la Convención que se sucedieron (congresos, encuentros de comités de base, asambleas nacionales). De todos modos, de congreso a congreso fue creciendo el número de sindicatos afiliados así como la coordinación con aquellas organizaciones que optaban por no integrarse (Cores, 1984; Rodríguez, 1984; 1993).

Los aproximadamente 10.000 trabajadores ferroviarios dependientes de la Administración de Ferrocarriles del Estado (AFE) a fines de la década del sesenta no estuvieron ajenos a las consecuencias de la mencionada crisis. Para ellos significó el recurrente atraso en los pagos de sueldos y haberes, el descenso del salario real y la disminución de los puestos de empleo (por cierre de ramales y recorte presupuestal) que generaron un clima de inestabilidad laboral acuciante y el deterioro de las condiciones de trabajo y vida (Olivera, 2010-2012).

Desde 1967, la Federación Ferroviaria (FF) participaba de las convocatorias del Departamento de Trabajadores del Estado (DTE-CNT) y de la propia CNT. Sin embargo, recién se habría incorporado formalmente a la Convención luego del segundo congreso ordinario (1971). En instancias anteriores participó con delegados como «organización fraternal».

Entre fines de los sesenta y principios de los setenta, convivían varias organizaciones de trabajadores ferroviarios vinculadas con distintas tendencias politoideológicas y de acuerdo al oficio (como la Sociedad de Coches Motores). En la FF se congregaban uniones y agrupaciones.

Se podría decir que los ferroviarios manifestaron desde la década del cincuenta posturas discrepantes con la creciente hegemonía comunista dentro del

movimiento sindical. Asimismo, habrían apoyado mayoritariamente al batllismo, «tradición» que perduró hasta el período en el que se centra esta investigación. Hacia fines de la década del sesenta, al deteriorarse el Estado de bienestar neobatllista, algunos de estos trabajadores habrían comenzado a tomar posturas consideradas «radicales» alimentadas por la presencia de militantes vinculados con organizaciones de inspiración anarquista como la Resistencia Obrero Estudiantil (ROE). Tanto es así que en marzo y setiembre de 1972 llevaron adelante medidas de tónica confrontativa y autogestionaria: en marzo pusieron los «trenes bajo control obrero» y en setiembre sostuvieron una huelga que duró treinta días (Demasi, 1996; Cores, 1984).

Lo que se presenta a continuación es un avance del estado de la cuestión de mi tesis de Maestría en Ciencias Humanas-Opción Historia Rioplatense titulada «Confrontación, negociación y consentimiento. Respuestas colectivas de trabajadores ferroviarios uruguayos a la crisis del Uruguay neobatllista (1967-1972)»; así como unas breves consideraciones sobre las fuentes disponibles para su estudio. Esta tesis, en curso, tiene por objeto estudiar las respuestas, las formas organizativas y las identidades políticas e ideológicas de los trabajadores ferroviarios ante las políticas laborales y sindicales destinadas a su sector y la creciente represión de la que fueron objeto algunos de ellos en el período 1967-1972.

Si bien la tesis se concentra en un sector de trabajadores, el análisis de la bibliografía y las fuentes disponibles permite indagar en problemas que exceden a este segmento. A pesar de que el período seleccionado ha sido recurrentemente estudiado, hasta el momento es bastante limitado el conocimiento respecto de la vida de los trabajadores y sus organizaciones a lo largo de este. Entiendo que el tema planteado es una contribución al campo historiográfico y al conjunto de las ciencias sociales y humanas a fin de conocer desde otro ángulo los pormenores de un período tan significativo en la historia del siglo xx. Además de que anhelo que sea un aporte a la valoración del lugar de los trabajadores y sus organizaciones en la historia del conjunto de la sociedad.

AVANCES DE UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cabe dedicar primero un breve espacio a mencionar los distintos enfoques que se vienen considerando en el marco de esta investigación, a fin de problematizar las nociones de trabajadores, organizaciones sindicales y cultura e identidad obrera.

Para pensar a los trabajadores en tanto clase social parto de los supuestos del historiador marxista británico E. P. Thompson, que confronta principalmente con las visiones estructuralistas que presentan a la clase como reflejo de la estructura económica. Esta tensión no inhibe que en su propuesta analítica se combinen los elementos estructurales con las dinámicas culturales y sociales. Con esto se complejiza la mirada al poner el eje en el aspecto relacional del fenómeno (Thompson, 1979; 1995; 2012; Meiksins Woods, 2000).

Hay diversos trabajos que se enfocan en las relaciones constitutivas de clase tanto dentro del espacio laboral como fuera de él. Por lo general parten del supuesto de que la clase se constituye en el intercambio constante con el accionar de un «antagónico». En este sentido resulta clave conocer los sistemas de relaciones laborales y los procesos productivos, así como los mecanismos de disciplinamiento que intentan ejercer sectores empresariales y Estado hacia los trabajadores. A su vez, se entiende que frente a estos se manifiestan diversas respuestas colectivas e individuales. En estas experiencias se desplegaría la conciencia de clase (Burawoy, 1989; De Gaudemar, 1991; Hobsbawm, 1983; Modonesi, 2010; Simonassi y Badaloni, 2013; Williams, 2000).

Las organizaciones sindicales pueden ser entendidas como medio principal de representación pero también como mecanismo de disciplinamiento de la clase trabajadora, en especial cuando alcanzaron un grado de institucionalización importante. Frente a este asunto, se plantea la necesidad de distinguir entre *base* y *dirección*, así como entre los distintos sectores dentro del propio conjunto trabajadores entre los que se desarrollan conflictos, tensiones y acuerdos.³

Hecha esta presentación, nos dedicaremos a presentar las diversas investigaciones académicas, ensayos interpretativos y memorias que permiten acercarse al mundo de los trabajadores ferroviarios y temas adyacentes, en el momento y el espacio que enfoca esta investigación. Este heterogéneo conjunto se puede organizar en cuatro grandes grupos que se caracterizarán a continuación.

EMPRESAS PÚBLICAS Y SISTEMA DE TRANSPORTE FERROVIARIO EN URUGUAY

La relación constante entre trabajadores, empresas y empresarios obliga a quien quiera estudiar a los primeros a conocer, al menos de modo general, el contexto donde se desarrolla su tarea. En el caso del objeto de esta investigación se da la particularidad de ser una empresa pública, lo que presenta características peculiares.

Dentro del conjunto de trabajos que estudian las empresas públicas y el sistema ferroviario se encuentra el texto de Hugo Baracchini (1981), que presenta la evolución del sistema de transportes en Uruguay hasta el Plan vial de 1965, y dedica unas páginas al transporte ferroviario. Este trabajo desarrolla una crónica del proceso de estructuración del sistema de transportes en Uruguay desde el siglo XIX, a través de mapas y de la mención de distintos planes estatales y acciones de privados en la materia. Es un aporte a fin de ubicar el lugar del sistema ferroviario en el conjunto del sistema de transportes así como su evolución desde el punto de vista de las políticas institucionales. Los trabajadores y sus organizaciones no

3 Además de los mencionados en las referencias anteriores, han resultado un interesante aporte los textos de Agustín Nieto (2016) y de Pablo Ghigliani (2015).

aparecen como actores en ese proceso que, desde la perspectiva del autor, fue lineal y armonioso.

Además hay otros trabajos que se abocan a analizar el marco regulatorio y jurídico de las empresas públicas en Uruguay (en algunos casos, en relación con las de la región) y su evolución financiera. Dentro de estos aparecen menciones a AFE (Barachini, 1981; Nahum, 2005; 2009; Jacob, 2012; Bertino y otros, 2013; Bertino, 2013; Domingo y Zipitría, 2014).

Estas miradas se concentran en los procesos institucionales, considerando distintas coyunturas, pero fundamentalmente en dos: el de nacionalización (centrada en los dos batllismos) y los intentos privatizadores de las décadas del noventa y la primera del siglo XXI. Estas miradas institucionales resultan interesantes a fin de conocer y entender la evolución de las empresas. Lamentablemente, ofrecen escasos datos sobre los trabajadores y sus relaciones con las empresas; así como sobre sus aportes al desarrollo institucional. Tampoco hay datos sobre la normativa que organizara el trabajo al interior de las empresas y su evolución. Así, desde esta perspectiva, parece que los trabajadores y sus acciones colectivas no afectarían la vida de la empresa.

Marcando la excepción a la regla, Benjamín Nahum (2005) se detiene a estudiar el proceso de nacionalización y estatización de un conjunto de empresas públicas y aporta una visión particular al analizar las rupturas y continuidades que marcaron esos procesos, así como las posiciones de los diferentes actores involucrados. Si bien se detiene en el inicio de la década del cincuenta, es un antecedente muy importante para indagar en procesos de largo aliento en la vida de los ferroviarios.

Asimismo, existen trabajos que tratan particularmente sobre AFE. Entre estos se destacan los dirigidos por la especialista en historia económica Magdalena Bertino. Cabe resaltar que, según señalan los autores, algunos de estos trabajos no presentan datos pormenorizados para el período que abarca esta investigación por falta de fuentes pertinentes a su tratamiento (Labaure Aliseris, 2006; Araya y otros, 2013; Setelich, 2013; Bertino, Díaz y Moreira, 2015). Tampoco aparecen datos sobre la situación de los trabajadores como, por ejemplo, la distribución por sectores dentro de la empresa, salarios, accidentalidad, entre otros que podrían ser de utilidad. Desde una mirada económica, se reducen a analizar datos financieros de la empresa en los que los actores sociales involucrados no entran en escena. A pesar de ello, resultan un aporte muy significativo a la hora de conocer la evolución de la empresa y su marco regulatorio, que deberá ser complementado y ampliado por otras fuentes que refieran a los años que trata esta investigación.

Hay que destacar la existencia de un conjunto de trabajos que realizan una valorización patrimonial del sistema ferroviario uruguayo como posible actividad económica turística. Se concentran así, esencialmente, en describir la historia de los edificios, vagones, locomotoras y otros artefactos que constituyen el patrimonio industrial y arquitectónico ferroviario. En estos, las menciones a los

trabajadores son escasas. De todos modos aportan datos, desde una mirada un tanto nostálgica e idealizada (en la que no se evidencia el conflicto social), que permiten reconstruir o imaginar lugares y relaciones de trabajo y dimensionar el rol social de los ferroviarios en el pasado.

Asimismo, un límite que impone esta bibliografía es que plantea miradas generales y generalizadoras respecto del rol social y las relaciones dentro de las empresas, sin explicitar conflictos ni tensiones y sin realizar precisiones sobre los cambios que se fueron produciendo ni detenerse en las características específicas de acuerdo a los distintos lugares. Dan la idea de la existencia de un antes y un después marcado abruptamente por la cancelación del servicio de pasajeros en 1988. Aunque se reconoce el largo proceso de deterioro del patrimonio ferroviario, ese momento aparece como determinante (Arocena, 2004; Adinolfi y Erchini, 2012; Primucci y otros, 2012; Rilla y Esmoris, 2012).

Si bien el «corte de 1988 fue muy significativo, la concentración de la mirada en él no permite ver el largo proceso de deterioro del sistema ferroviario en Uruguay que algunos, como Nahum ya visualizan en la última etapa de la gestión británica. Como se dijo más arriba, mi investigación se concentra en los trabajadores ferroviarios y sus organizaciones pero, inevitablemente, al menos de modo lateral, también tratará sobre AFE. En este sentido colaboraría en llenar el vacío existente.

RELACIONES LABORALES. CULTURA FERROVIARIA

El sistema de relaciones laborales desarrollado en un sector de la economía resulta fundamental a la hora del despliegue de distintas formas de organización de los trabajadores. Por lo tanto, conocer su desarrollo y características es un aporte sustancial para el tema que propongo estudiar. Tanto el sistema de relaciones laborales como las organizaciones construidas (así como otros variados elementos) ayudan a cimentar las culturas obreras.

El trabajo de Verónica Camors y Ana Moyano (2005) informa sobre las relaciones laborales en los talleres de la empresa Ferrocarril Central del Uruguay desde 1891 (cuando comienzan a funcionar bajo control de capitales británicos) hasta que pasan a manos estatales en 1949. Estas aparecen configuradas por la dinámica entre las políticas de disciplinamiento propuestas por la patronal británica (transformadas con la nacionalización) y la respuesta de los operarios. Con base en este interesante planteo cabría preguntarse cuántas de estas lógicas continuaron, se resignificaron o modificaron luego de la nacionalización y estatización. Su trabajo resulta un ejemplo sumamente valioso para ver la aplicación de los conceptos de *disciplinamiento* y *paternalismo* en un caso cercano al que aborda mi investigación.

La tesis de Alejandro Raggio (2012) indaga sobre el proceso de construcción de un «barrio ferroviario» como Peñarol (Montevideo) y los cambios que suscitó

el cierre de los talleres que habían sido su centro. Esta tesis, junto con el trabajo de Alfredo Falero que se menciona a continuación, da interesantes pistas respecto de lo que se podría pensar como un evento traumático para los ferroviarios y la «familia ferroviaria», que estaría ordenando la mirada respecto de lo pasado (con una tendencia a su idealización).⁴ De todos modos, aporta datos que permitirían trazar el mapa de relaciones sociales en la esfera de un barrio tradicionalmente ferroviario y la ruptura del mapa de relaciones sociales al cerrarse las fuentes de empleo.

El artículo de Alfredo Falero (2008) analiza las respuestas de los ferroviarios y de los usuarios ante la cancelación de los servicios de pasajeros en 1988. Asimismo, observa las formas de relación con el Estado, responsable de la decisión, y el intento frustrado de conformar una cooperativa de trabajadores. Si bien se concentra en el período de las privatizaciones generalizadas (década del noventa), sostiene que desde fines de la década del sesenta se venía produciendo una situación de franco deterioro del servicio por la falta de inversiones en el sector. Luego de la dictadura comenzó, según el autor, un proceso de «privatización indirecta», se profundizó el desfinanciamiento y se aplicó una «tecnología social muy efectiva: la inducción de una subjetividad colectiva de decadencia». Quizás se podría pensar que, con el *impasse* de la dictadura, esta *tecnología social* ya venía operando desde fines de la década del sesenta 1960 y terminó de cuajar en la del noventa.

Desde miradas antropológicas y sociológicas los tres textos mencionados aportan puntos de vista muy interesantes que pueden colaborar con el conocimiento de la «cultura ferroviaria» construida a partir de diversos elementos: dinámicas al interior de la empresa, relaciones con el «exterior», respuestas ante políticas empresariales y del Estado-patrón.

Cabe resaltar que en los trabajos de Falero y Raggio el corte de 1988 es también central y ordena el relato. En el trabajo de Camors y Moyano se marca una ruptura en el momento de la nacionalización sin avanzar en el análisis de cómo continuaron las dinámicas planteadas hasta ese entonces por los británicos. Esto hace pensar en cómo ha sido ignorado el período 1952-1988 en el que el Estado uruguayo intentó, con vaivenes, ser empresario del sector ferroviario y los trabajadores se debieron convertir en sus empleados.

TRABAJADORES Y MOVIMIENTO SINDICAL

Uno de los focos principales de esta investigación ha sido el de las organizaciones de trabajadores. Como se podrá observar a continuación, los trabajos existentes

4 Mucha de la bibliografía referida para el abordaje de las fuentes orales aporta para la reflexión sobre este tema. En coautoría con Álvaro Sosa hemos presentado dos ponencias (2016 y 2017) en las que pensamos el tema para el caso de militantes del Sunca. Entiendo que ese marco conceptual aporta para la mejor comprensión de este caso.

que tratan específicamente sobre el período se concentran en las organizaciones vinculadas con la izquierda o solo mencionan a otras de distinto signo político de modo parcial. En este sentido resta mucho camino por andar, a fin de conocer la diversidad de expresiones organizativas de los trabajadores.

Respecto de este tema, la bibliografía disponible se podría organizar en tres grandes conjuntos: primero, aquella escrita por militantes sindicales y políticos; segundo, la desarrollada por militantes sindicales y políticos con formación profesional; y tercero, la producida por profesionales del mundo académico.

Los trabajos del primer conjunto fueron realizados, de acuerdo a lo que manifiestan los propios autores, desde una motivación esencialmente militante y, en algunos casos, vinculados con los debates internos del movimiento sindical y las organizaciones políticas de pertenencia. En general destacan algunos sectores de actividad por sobre otros y se analizan en profundidad los debates politicoideológicos centrados en la CNT. Aportan escasos datos respecto de la situación de los trabajadores en general y de sindicatos con menor protagonismo (muchos menos de los no pertenecientes a la CNT). Predominan relatos centrados en Montevideo, masculinos y relacionados con aspectos políticos.

Dentro de este conjunto se pueden identificar dos miradas contrapuestas que han hegemonizado los relatos referidos al período y que, a su vez, reeditan los debates de ese entonces: la de los comunistas y la de los de la Tendencia Combativa (TC).⁵

Los planteos, permeados por las posiciones de cada colectivo, llevan a que se enfatice en algunos aspectos por sobre otros, y faltan importantes datos que se deberán buscar en las fuentes, en especial los relacionados con los ferroviarios y sus organizaciones. Por ejemplo, los comunistas destacan las acciones sindicales que se orientaban a incidir en las políticas de gobierno, por lo que dan cuenta mayormente de movilizaciones hacia sedes del Estado (en especial el Parlamento), de gestiones ante este, y del papel de los diputados comunistas en ese contexto. Los de la TC narran con mayor detenimiento los conflictos en los lugares de trabajo y las relaciones con los barrios.

De esta forma, vistos de modo complementario, permiten armar una cronología de importantes acciones del movimiento sindical (en especial de la CNT) y las

5 Entre los comunistas encontramos a Enrique Rodríguez (1980) y Wladimir Turiansky (1973) (aunque este último planteó ciertas revisiones en *Una historia de vida*). Entre los de la TC, Héctor Rodríguez (1984 y 1993), Juan Carlos Mechoso (2011), Raúl Olivera (1998) y Hugo Cores (quien también presentó revisiones en sus trabajos de la década del noventa en adelante y al que se incluye en el segundo conjunto). La TC era una coordinación de grupos de izquierda «radical» con inserción sindical que actuó entre fines de la década del sesenta y principios de la del setenta. El resto de los trabajos plantean un intento de distanciamiento de ambas posturas, aunque tienden a reproducir los debates (Bottaro, 1985; Bouzas, 2008; Alcoba, 2014; Sendic, 1985; Comisión de jubilados de AUTE, 2008; Alfonso, 1970).

Cabe mencionar dos interesantes entrevistas a referentes sindicales de la época: Eleuterio Fernández Huidobro (1995) a Héctor Rodríguez y Mario Molinari Cernicchiaro (2009) a Hermes Pastorini.

posturas de distintas organizaciones sindicales y políticas y conglomerados de estas durante el período en cuestión. Asimismo, habilitan una mirada de largo aliento que permite trazar, al menos a modo de hipótesis, tendencias generales.

Dentro del segundo conjunto se consideran trabajos que aportan información documentada y análisis en perspectiva respecto de los trabajadores y del movimiento sindical en general. Asimismo, resultan de interés los datos que brindan sobre acciones de los ferroviarios. En especial los trabajos de Hugo Cores en los que informa sobre la presencia de una agrupación vinculada con la ROE que habría llegado a la conducción del gremio ferroviario a principios de la década del setenta, así como acciones solidarias de este gremio con otros desde mediados de la década del sesenta (Cores, 1984; 1989; 1997; 1999; 2002).⁶

Estrictamente desde el ámbito académico, el capítulo de Rosario Radakovich (2006) en el libro *15 días que estremecieron al Uruguay* da cuenta de la vida de diversas organizaciones sindicales y de la CNT antes de la huelga general de 1973. Asimismo, hay otros trabajos que hacen menciones sobre el asunto. Informan sobre la situación económica y social general de los trabajadores, los principales conflictos, la legislación vigente, las relaciones del movimiento sindical con el gobierno y los debates al interior de la CNT.⁷ Estos trabajos se organizan esencialmente en relación con la periodización política más aceptada que ubica a junio de 1968 y el decreto de aplicación de Medidas Prontas de Seguridad como inicio del camino irreversible hacia la dictadura. También considera como momento crucial el período 1964-1966 de fundación de la CNT. Cabe señalar que, en el marco de esas miradas generales, muy valiosas, se pierden de vista detalles significativos para el estudio particular de los distintos colectivos y organizaciones de trabajadores. En el caso de los ferroviarios, aportan datos muy puntuales que han resultado sustanciales para identificar distintos nodos. Asimismo, permiten ponerlos en relación con el conjunto y pensar en las particularidades y generalidades.

TRABAJADORES FERROVIARIOS: ORGANIZACIONES, LUCHAS Y TENDENCIAS

En primer lugar se debe mencionar el trabajo de Universindo Rodríguez (1989) en el que informa sobre la vida de los trabajadores y de las organizaciones sindicales

6 Entre estos también cabría mencionar los trabajos de Yamandú González Sierra (1989 y 1992). Caso particular es el de los escritores Jorge Chagas y Gustavo Trullen (1996), así como el de Rodríguez, Visconti, Chagas y Trullen (2006).

7 Para más información véase: Di Segni y Mariani (1969); Cancela y Melgar (1985); Lanzaro (1986); Demasi y Alonso (1986); Notaro y Hintermeister (1989); Demasi (1996); Nahum y otros (1998); Mantero Álvarez (2003); Doglio, Senatore y Yaffé (2004); Zibechi (2006); Broquetas (2007); Porrini (2007); Markarian (2012); Sosa (2016); Girona y Siola (2016); Álvarez (2016). Dentro de estos se incorpora Errandonea y Costábile (1969) y D'Elía (1970) que aportan valiosos datos y análisis.

a principios del siglo xx. Dentro de estos aporta datos respecto de la primera organización de trabajadores ferroviarios de la que se tiene registro (Unión Ferrocarrilera).

El estudio de Rodolfo Porrini (2005) sobre «la nueva clase trabajadora» uruguaya instruye sobre conflictos, tendencias politicoideológicas, relaciones con la patronal y el Estado, formas de organización y lucha de varios colectivos de trabajadores (entre estos los ferroviarios) en las décadas del cuarenta y del cincuenta. Dicho autor, partiendo de los supuestos de E. P. Thompson, plantea la idea de la conformación de una nueva clase trabajadora uruguaya en el período mencionado, que se relacionaría con distintos procesos generales y situaciones a su interior (y el de sus organizaciones) que la fueron posicionando de modo diferente dentro del conjunto de la sociedad.

A base de indagaciones realizadas por el exferroviario Raúl Olivera (2010-2012) y de otras investigaciones, miembros de la Unión Ferroviaria (s/f) escribieron una breve reseña histórica de las organizaciones de ferroviarios desde principios del siglo xx hasta mediados de los cincuenta. Este relato se ordena a partir de distintas huelgas en las que se evidenciaba la relación con la patronal británica y con el Estado, así como con distintos actores políticos y sociales.⁸ Es una mirada a la historia de las organizaciones sindicales. No aporta caracterizaciones sobre los trabajadores ferroviarios ni las posturas contrarias a la organización sindical. De todos modos, es un aporte valioso como síntesis general y de largo plazo.

El exferroviario Raúl Olivera ha escrito de acuerdo con sus memorias y fuentes sindicales relatos sobre los ferroviarios, en especial de las organizaciones y agrupaciones sindicales que convivían al interior del gremio. Estos relatos son una guía sustancial para el tema de esta investigación ya que identifica importantes acontecimientos, actores y debates de aquella época, permeados por las vivencias de un militante (Olivera, 2010-2012).

Se deben considerar también las interesantes menciones que realiza Hugo Cores en su trabajo *La lucha de los gremios solidarios* sobre el papel jugado por los ferroviarios en el marco de este duro conflicto que culminó con la aplicación de las Medidas Prontas de Seguridad. Asimismo, en *Reflexiones sobre el movimiento obrero y la crisis política uruguaya* y en *Memorias de la resistencia*, aporta pistas sobre el accionar de algunos ferroviarios vinculados con la TC a principios de la década del setenta y sobre cómo llevaron al sindicato de pertenencia a posturas más confrontativas con el gobierno. En esta lectura se entrecruzan factores como el deterioro generalizado de las condiciones de vida de los trabajadores, con su predisposición a tomar posturas más confrontativas y el accionar de militantes

8 Con motivo del 75.º aniversario de la Unión Ferroviaria se realizó una actividad en local del PIT-CNT en el que expusieron sobre la historia y memoria del gremio viejos militantes y Rodolfo Porrini. Esta fue filmada y se puede consultar en <<https://www.youtube.com/channel/UCFmFqyorXWdWmKopWzpQmTg>>.

revolucionarios. Lamentablemente, no se analizan las posturas contrarias y sus motivaciones.⁹

Esta parte de la bibliografía disponible permite trazar, en primer lugar, la cronología de algunas de las organizaciones de trabajadores ferroviarios existentes. En segundo lugar, ponderar su lugar dentro del conjunto de la clase trabajadora y sus diversas organizaciones. Asimismo, permite esbozar algunas hipótesis respecto de las identidades politicoideológicas de este conjunto de trabajadores, sus cambios y permanencias.

SOBRE LAS FUENTES PARA SU ESTUDIO

Se encuentra bajo custodia de la Unión Ferroviaria una serie de documentos (volantes, listas, boletines) producidos por distintas organizaciones y nucleamientos de ferroviarios entre mediados de la década del sesenta hasta 1973 (inclusive), encuadrados por años. Integrantes de la mencionada gremial han digitalizado parte de ellos, que ha sido cedida a quien escribe.

Una primera exploración de estos documentos ha evidenciado la gran riqueza que tienen para los fines de la investigación en curso, pero también para otras que surjan de distintas interrogantes. Dan cuenta de la vida interna de las organizaciones sindicales, las distintas tendencias, la resolución de problemas laborales puntuales, las negociaciones con la patronal, la solidaridad con otros gremios, la realización de actividades sociales y recreativas.

Hay que decir que estas fuentes expresan «la voz» de los trabajadores nucleados en estas organizaciones, lo que no significa que represente a la totalidad de los trabajadores ferroviarios. Sin embargo, habilitan un acercamiento a uno de los temas centrales de esta investigación: las respuestas colectivas de los ferroviarios en el contexto seleccionado. Además, registran una serie de asuntos que tocaron al conjunto, por lo que, a través de su contrastación con otras fuentes, permitirían aproximarse a estas otras voces.

Por otra parte, en la biblioteca de AFE hay documentos que van desde fines del siglo XIX hasta la década del noventa del siglo XX, referidos a temas variados vinculados con la administración de los ferrocarriles. Lamentablemente, se encuentran en un estado que roza el abandono. De hecho, sobrevivieron a su eliminación total gracias a la buena voluntad (y la conciencia de su valor) de exferroviarios que trabajan allí.¹⁰

En relación con mi tema de investigación, se encontraron balances y memorias anuales de la administración, proyectos de presupuesto y diversos estudios sobre el estado del ferrocarril y propuestas para su mejoramiento. A través de estos

9 En varios trabajos citados en el punto anterior aparecen menciones a los ferroviarios (Errandonea y Costáble, 1969; Di Segni y Mariani, 1969; Demasi, 1996).

10 Esta situación ameritaría un apoyo técnico (probablemente, voluntario) para evitar que se siga deteriorando la documentación y para que su consulta (interesante para historiadores y científicos sociales, pero también para estudiosos de Ingeniería y ciencias afines) sea más amigable.

documentos se puede realizar una pormenorizada caracterización de la situación de la empresa así como de la cantidad de funcionarios, su distribución, las tareas que cumplían, las cesantías y los salarios. Especial valor tiene el convenio colectivo firmado para culminar la huelga de setiembre de 1972.

Asimismo, se considerarán artículos de prensa luego de armar una cronología de los principales episodios en los que se hayan evidenciado las políticas laborales y represivas destinadas a los ferroviarios, así como sus respuestas.¹¹ A través de este tipo documental se analizará con mayor detenimiento el desarrollo de los conflictos que se así como las posturas de los distintos actores políticos y sociales involucrados.

Por último, se realizarán entrevistas a ferroviarios de la época tratando de registrar testimonios de aquellos que organizaron las medidas de fuerza desplegadas, así como de los que no estaban de acuerdo. El fin es indagar en los móviles de una u otra opción y comprender las causas.

A través de estos cuatro grandes conjuntos de fuentes se intentará describir la situación laboral de los ferroviarios en el período elegido (como segmento dentro del largo proceso de deterioro del Uruguay neobatllista), las políticas laborales y represivas destinadas a ellos a fin de disciplinarlos, cooptarlos o controlarlos, y analizar las distintas respuestas colectivas que les dieron y las identidades político-ideológicas subyacentes.

A MODO DE CIERRE

Como se podrá observar, el tema elegido para esta investigación ha sido considerado en trabajos anteriores de modo indirecto y parcial. Las investigaciones respecto de la empresa permiten trazar grandes líneas generales de su evolución desde la gestión británica de los servicios, pasando por la estatización y la clausura del servicio de pasajeros en 1988. Así, el período que aborda sería un eslabón más dentro del largo proceso de deterioro del sistema ferroviario uruguayo. En estos trabajos, como se decía antes, los trabajadores parecen no tener ningún protagonismo. Esta tesis intentará llenar ese vacío.

Si bien el Uruguay de la crisis (1955-1985) ha sido recurrentemente narrado por protagonistas de los hechos y estudiado por académicos, hasta el momento es poco lo que se ha investigado sobre el papel de los trabajadores y sus

11 Se considerarán: semanarios *Época* y *El Sol* (Partido Socialista, PS); diario *El Popular* (Partido Comunista de Uruguay, PCU); revista *Estudios* (PCU); semanario *Izquierda* (directores responsables: Vivian Trías y Eduardo Galeano); *Cartas de FAU*; periódico *Compañero* (Federación Anarquista Uruguaya); revista *América Latina* (Movimiento Revolucionario Oriental); semanario *Marcha*; semanario *El Oriental* (PS); diario *Acción* (Lista 15, Partido Colorado); diario *El Debate* (nacionalista); diarios *Ahora* y *Última Hora* (vinculados con el Frente Amplio); diario *El Día* (batllista); diario *La Mañana* (Partido Colorado); diario *Extra* (oficialista); diario *El País* (vinculado con el Partido Nacional, oficialista en el período que aborda esta investigación); diarios *El Plata* (nacionalista) y *Primera Hora* (dirigido por Acosta y Lara).

organizaciones. Menos aún sobre los trabajadores ferroviarios. En este sentido resulta indudable que tanto el tema como el enfoque que orientan esta investigación serán un aporte al conocimiento, en primer lugar, de los ferroviarios y sus respuestas a la larga crisis iniciada a mediados de la década del cincuenta y, en segundo lugar, de los trabajadores y sus organizaciones.

Las fuentes halladas habilitarán el estudio en detalle de un segmento de la clase trabajadora uruguaya y el acercamiento a la realidad de una de las empresas estatales. Con esto, entiendo, se amplía el repertorio de fuentes para el abordaje del período, que está siendo constantemente revisitado. Por otra parte, con esta investigación se pretende colaborar en conocer y comprender mejor las actitudes de los trabajadores ante la crisis del Uruguay feliz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADINOLFI, L. y ERCHINI, C. (2012). «El Ferrocarril en la construcción del territorio costero». *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, vol. 10, pp. 173-179.
- ALCOBA, M. J. (2014). *¿Las mujeres donde estaban? Relatos*. Montevideo: Editorial Primero de Mayo-Universidad de la República.
- ALFONSO, P. H. (1970). *Sindicalismo y revolución en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo.
- ÁLVAREZ, S. (2016). «El movimiento sindical ante el “68 uruguayo” y los “rosariazos de 1969”». *Revista Historia para Todos*, vol. 3.
- y SOSA, Á. (2016). «Épica, memoria e Historia. Pensando al Sindicato Unico Nacional de la Construcción y Anexos (Sunca) durante la última dictadura uruguaya», comunicación presentada al XII Encuentro Nacional. IV Congreso Internacional de Historia Oral de Argentina. Tucumán, Asociación Historia Oral de la República Argentina.
- (2017). «Entre héroes y víctimas. Reflexiones sobre testimonios de militantes del “Sunca clandestino” (1973-1985)», ponencia presentada al II Simposio de la Sección de Estudios Cono Sur (LASA). Montevideo, julio.
- ARAYA, F.; BERTINO, M.; DÍAZ, G. y TORELLI, M. (2013). «Evolución histórica de la Administración General de Ferrocarriles del Estado (AFE) en Uruguay: factores determinantes de su desempeño», ponencia presentada a las IV Jornadas Académicas de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Montevideo, 27, 28 y 29 de agosto.
- AROCENA, F. (2004). «Patrimonio industrial, turismo cultural y desarrollo. El potencial del ferrocarril en el barrio Peñarol de Montevideo». *Cuadernos del Claeh*, n.º 88, 2.ª serie, año 29, pp. 65-71.
- ASTORI, D. (2003). «Estancamiento, desequilibrio y ruptura. 1955-1972», en Instituto de Economía, *El Uruguay del siglo XX*, tomo 1: La Economía. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BARACCHINI, H. (1981). *Historia de las comunicaciones en el Uruguay*. Montevideo: Instituto de Historia de la Arquitectura, Universidad de la República, 2.ª ed.
- BERTINO, M. (2013). «La reforma de las empresas públicas en Uruguay: una lectura desde la Historia Económica» en CHÁVEZ, D. y TORRES, S. (eds.) *La reinención del Estado. Empresas públicas y desarrollo en Uruguay, América Latina y el mundo*. Montevideo: Transnational Institute, Antel y MIEM.
- BERTINO, M.; DÍAZ STEINBERG, G. y MOREIRA, C. (2015). *Creación y trayectoria de una empresa pública uruguaya: La Administración de Ferrocarriles del Estado (AFE)*. Montevideo: Iecon, Universidad de la República. Serie Documentos de Trabajo. DT 13/2015.

- BERTINO, M. y otros. (2013). «Cien años de empresas públicas en Uruguay: Evolución y desempeño». *Revista de Gestión Pública*, vol. II, n.º 1, enero-junio, pp. 25-66.
- BOTTARO, J. (1985). *25 años del movimiento sindical uruguayo*. Montevideo: ASU.
- BOUZAS, C. (2009). *La generación Cuesta-Duarte*. Montevideo: AEBU, PIT-CNT.
- BROQUETAS, M. (2007). «Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965-1985» en FREGA, A. y otros *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BURAWOY, M. ([1979] 1989). *El consentimiento en la producción. Los cambios del proceso productivo en el capitalismo monopolista*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de España.
- CAMORS, V. y MOYANO, A. (2005). «Disciplinamiento y paternalismo: las condiciones de trabajo en los talleres de ferrocarril en Peñarol» en *Psicología y organización del trabajo VI*. Montevideo: Psicolibros.
- CANCELA, W. y MELGAR, A. (1985). *El desarrollo frustrado. 30 años de economía uruguaya 1955-1985*. Montevideo: ClaeH-Ediciones de la Banda Oriental.
- CENTRO URUGUAY INDEPENDIENTE (CUI) (1986). *CNT. Programa y estatutos*. Montevideo: CUI. Serie Documentos Sindicales, n.º 2
- CHAGAS, J. y TRULLEN, G. (1996). *José D'Elía. Memorias de la esperanza*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- COMISIÓN JUBILADOS DE AUTE (2008). *La vida de un sindicato*. Montevideo: Fanelcor.
- CORES, H. (1984). *Reflexiones sobre el movimiento obrero y la crisis política uruguaya. 1968-1973*. Montevideo [edición provisoria].
- (1989). *Las luchas de los gremios solidarios, 1947-1952: neo-batllismo, protesta social y Fuerzas Armadas*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental-Editorial Compañero.
- (1997). *El 68 uruguayo. Los antecedentes. Los hechos. Los debates*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (1999). *Uruguay hacia la dictadura: la ofensiva de la derecha, la resistencia popular y los errores de la izquierda*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- (2002). *Memorias de la resistencia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- D'ELÍA, G. (1970). *El movimiento sindical*. Montevideo: Nuestra Tierra.
- DE GAUDEMAR, J.-P. ([1982] 1991). *El orden y la producción. Nacimiento y formas de la disciplina de fábrica*. Madrid: Trotta.
- DEMASI, C. (1996). *La caída de la democracia: cronología comparada de la historia reciente del Uruguay (1967-1973)*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- y ALONSO, R. (1986). *Uruguay 1958-1968. Crisis y estancamiento*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- DI SEGNI, R. y MARIANI, A. (1969). *Uruguay hoy. Crónicas contemporáneas II*. Montevideo: Enciclopedia Uruguaya. Editores Unidos.
- DOGLIO, N.; SENATORE, L. y YAFFÉ, J. (2004). «Izquierda política y sindicatos en Uruguay (1971-2003)» en LANZARO, J. (coord.) *La izquierda uruguaya entre la oposición y el gobierno*. Montevideo: Universidad de la República-FESUR-Fin de Siglo.
- DOMINGO, R. y ZIPITRÍA, L. (2014). *Marco regulatorio y empresas públicas en Uruguay*. Montevideo: Decon, Universidad de la República. Serie Documentos de Trabajo, n.º 15/14
- ERRANDONEA, A. y COSTABILE, D. (1969). *Sindicato y sociedad en el Uruguay*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- FALERO, A. (2008). «La batalla del riel: privatización del transporte y producción del discurso (análisis de caso)», en *Las batallas por la subjetividad: luchas sociales y construcción de derechos en Uruguay. Una aproximación desde la teoría sociológica*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- FERNÁNDEZ HUIDOBRO, E. (1995). *Héctor Rodríguez. El Tejedor*. Montevideo: TAE.

- GIRONA, M. y SIOLA, L. (2016). *Historia y memoria de COFE a 50 años de su fundación*. Montevideo: COFE.
- GHIGLIANI, P. (2015). «Los niveles múltiples de la conflictividad laboral en la industria gráfica (1966-1976)» en GHIGLIANI, P. y SCHNEIDER, A. (comps) *Clase obrera, sindicatos y Estado. Argentina (1955-2000)*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- GONZÁLEZ SIERRA, Y. (1989). *Reseña histórica del movimiento sindical uruguayo (1870-1984)*. Montevideo: Ciedur-DATES.
- (1992). *Continuidad y cambio en la historia sindical del Uruguay: un enfoque desde la problemática actual*. Montevideo: Ciedur.
- HOBBSAWM, E. (1983). *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. Barcelona: Ariel.
- INSTITUTO DE ECONOMÍA (2014). *Serie de AFE*. Disponible en <<http://www.iecon.ccee.edu.uy/base-de-datos-area-de-historia-economica/contenido/32/es/>> [Consultado el 26 de agosto de 2018].
- JACOB, R. (2012). «Sobre la creación de empresas públicas. El camino lateral». *Transformación, Estado y Democracia*, n.º 50, pp. 72-87.
- LABAURE ALISERIS, C. (2006). «Régimen jurídico del ferrocarril». *Anuario de Derecho Administrativo*, n.º 13, pp. 137-142.
- LANZARO, J. (1986). *Sindicatos y sistema político. Relaciones corporativas en el Uruguay 1940-1985*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- MANTERO ÁLVAREZ, R. (2003). *Historia del movimiento sindical uruguayo*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria-AEBU, PIT-CNT.
- MARKARIAN, V. (2012). *El 68 uruguayo entre molotovs y música beat*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- MECHOSO, J. C. (2011). *Acción directa anarquista. Una historia de FAU*, vol. 1. Montevideo: Editorial Recortes.
- MEIKSINS WOODS, E. (2000). «La clase como proceso y como relación», en *Democracia contra capitalismo. La renovación del materialismo histórico*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- MODONESI, M. (2010). *Subalternidad, Antagonismo, Autonomía. Marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: Clacso. Colección Perspectivas.
- MOLINARI CERNICCHIARO, M. (2009). *Hermes Pastorini sindicalista: tejedor de realidades y esperanzas*. Montevideo: Abrece Editora.
- NAHUM, B. (2005). *Nacionalización de empresas británicas de servicios públicos 1947-1949*. Montevideo: FCEA, Universidad de la República. Serie Escritos de Historia Económica, VI.
- (2009). *Estadísticas históricas del Uruguay. 1900-1950*, tomo IV. Montevideo: FCEA, Universidad de la República.
- FREGA, A.; MARONNA, M. y TROCHÓN, Y. (1998). *El fin del Uruguay liberal*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- NIETO, A. (2016). «Narrativas sobre la historia obrera en Argentina. Notas críticas y apostillas conceptuales». *Revista Herramienta*. Disponible en: <<https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=2507>> [Consultado el 23 de agosto de 2018].
- NOTARO, J. (1984). *La política económica en el Uruguay. 1968-1984*. Montevideo: Ciedur-Ediciones de la Banda Oriental.
- (2011). *El origen del sistema de relaciones laborales en el Uruguay*. Montevideo: Iecon, Universidad de la República. Serie Documentos de Trabajo, 1/11.
- y HINTERMEISTER, A. (1989). *Política económica y sectores populares*. Montevideo: Ciedur. Colección Uruguay Hoy.
- OLIVERA, R. (1998). «Algunas ideas sobre el 68 uruguayo». Disponible en: <<https://raulolivera.blogspot.com.uy/>> [Consultado el 24 de julio de 2018].
- (2010-2012) «Una historia de los ferroviarios». Disponible en: <<http://unahistoriadelos-ferroviarios.blogspot.com.uy/>> [Consultado el 24 de julio de 2018].

- PORRINI, R. (2005). *La nueva clase trabajadora (1940-1950)*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República. Serie Tesis de Posgrado de Humanidades.
- (2007). «La sociedad movilizada», en FREGA, A. y otros, *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- PRIMUCCI, D.; ROMAY, C.; ETCHEVARREN, V. y CHIRICO, M. (2012). *Arquitectura ferroviaria en el Uruguay*. Disponible en: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/VI_coloquio_t6_arquitectura_feroviaria.pdf> [Consultado el 24 de julio de 2018].
- RADAKOVICH, R. (2006). «El contexto histórico, político y sindical entre 1950 y 1973», en RICO, Á. (coord). *15 días que estremecieron al Uruguay: golpe de Estado y huelga general, 27 de junio-11 de julio de 1973*. Montevideo: Fin de Siglo.
- RAGGIO, A. (2012). *Identidades en movimiento: el caso del barrio Peñarol*. Tesis de Maestría, Magíster en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata. Montevideo: Universidad de la República [inédita].
- RILLA, J. y ESMORIS, M. (coords.). (2012). *Barrio Peñarol. Patrimonio industrial*. Montevideo: ClaeH-IMM, 3.^a ed.
- RODRÍGUEZ, E. (1980). *Uruguay: raíces de la madurez del movimiento obrero*. Montevideo: s/e.
- (1984). *Nuestros sindicatos*. Montevideo: Ediciones Uruguay.
- RODRÍGUEZ, H. (1993). *30 años de militancia sindical*. Montevideo: CUI.
- RODRÍGUEZ, U. (1989). *Los sectores populares en el Uruguay del novecientos*. Primera parte (1907-1911). Montevideo: Editorial Compañero.
- VISCONTI, S.; CHAGAS, J. y TRULLEN, G. (2006). *El sindicalismo uruguayo: a 40 años del congreso de unificación*. Montevideo: Taurus.
- SENDIC, A. (1985). *Movimiento obrero y luchas populares en la historia uruguaya*. Montevideo: Impresora Latinoamericana.
- SETELICH, J. (2013). «El ferrocarril como herramienta de promoción de la productividad y la competitividad: el caso de AFE» en CHÁVEZ, D. y TORRES, S. (eds.) *La reinención del Estado. Empresas públicas y desarrollo en Uruguay, América Latina y el mundo*. Montevideo: Transnational Institute, Antel y MIEM.
- SIMONASSI, S. y BADALONI, L. (2013). «Trabajadores, empresas y comunidades urbanas: reflexiones introductorias». *Avances del CESOR*, año X, n.º 10.
- SOSA, Á. (2016). «Los trabajadores del metal en los convulsionados años sesenta», en DOMINZAIN, S. (coord). *Así se forjó la historia*. Montevideo: Editorial Primero de Mayo.
- THOMPSON, E. P. (1979). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.
- (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica..
- (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- TURIANSKY, W. (1973). *El movimiento obrero uruguayo*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- (2007). *Una historia de vida*. Montevideo: Fin de Siglo.
- UNIÓN FERROVIARIA (s/f). «Historia». Disponible en: <<http://www.unionferroviaria.uy/nosotros/>> [Consultado el 23 de agosto de 2018].
- WILLIAMS, R. ([1977] 2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- ZIBECHI, R. (2006). *De multitud a clase. Formación y crisis de una comunidad obrera, Juan Lacaze (1905-2005)*. Montevideo: Ediciones IDEAS-Multiversidad Franciscana de América Latina.

FLORENCIO SÁNCHEZ TRADUCTOR¹

SILVIA ANTÚNEZ RODRÍGUEZ-VILLAMIL

En el siguiente artículo nos proponemos examinar la condición de traductor, hasta ahora inexplorada, del dramaturgo Florencio Sánchez. Concretamente, se trata aquí de una traducción del francés de la obra de teatro *Mais quelqu'un trouble la fête*, de Louis Marsolleau. Dicha traducción se publicó en el año 1900 en los números 97 y 98 del semanario *El Sol*, aunque es importante señalar que en esta ocasión no figura el nombre del traductor. En ese momento, Sánchez reside en Buenos Aires y colabora activamente con este semanario dirigido por Alberto Ghirardo, anarquista manifiesto, publicando allí varios de sus *Diálogos de actualidad* y sus *Cartas de un flojo*.

Trece años más tarde y a solo tres de la muerte de Sánchez, Alberto Ghirardo, entonces director de la revista semanal *Ideas y Figuras*, la reedita en el número 100, del 21 de noviembre de 1913, y en esta ocasión especifica el nombre del traductor:² Florencio Sánchez. Nótese que Julio Imbert (1967: 360), también menciona esta traducción del francés y que Dárido Cúneo la incluye en su *Teatro completo de Florencio Sánchez* (1941).

Es nuestro propósito analizar la dimensión de Sánchez traductor del francés, tomando las nociones de *circulación* y de *recepción* propuestas por Dubatti (1995: 24-32), aunque no sabemos exactamente cómo llega esta obra a manos de Sánchez. Suponemos que su actividad en el medio periodístico y, a la vez, su vinculación con el anarquismo posibilitaron que se enterara de la repercusión de la obra y decidiera traducirla para su publicación, a tan solo unos meses de su estreno y publicación en París.

Es muy probable que el contacto con el texto de Marsolleau haya sido por intermedio del poeta y escritor argentino Manuel Baldomero Ugarte (1875-1951), socialista, que colaboró escribiendo artículos para el semanario *El Sol* en el mismo período que Sánchez³ y que para ese entonces residía en París (entre 1897 y 1903), ya que Rubén Darío menciona haber asistido a una función de *Mais quelqu'un trouble la fête* en su compañía, en su libro *Peregrinaciones*:⁴

Después estuve en una fiesta socialista. Me acompañaba un joven argentino, poeta y escritor de talento, el Sr. Ugarte. Fue en el Théâtre Civique, cerca de la Plaza de la República. La función era también privada, por invitaciones. Había

1 Este artículo es a una versión abreviada de un capítulo de mi tesis de maestría *Florencio Sánchez y los dramaturgos franceses de fines del siglo XIX*, dirigida por Jorge Dubatti.

2 Allí leemos: «Traducido del francés por Florencio Sánchez – Colección de *El Sol* – Buenos Aires».

3 Encontramos varios artículos de Ugarte en calidad de corresponsal desde París, en el semanario *El Sol* (n.º 83 y n.º 92, 1900).

4 Capítulo titulado «*Mais quelqu'un trouble la fête*», fechado el 2 de agosto de 1900.

conferencia de Jaurès, recitaciones de Sylvain, de la Comédie Française, canciones por los mejores cancioneros de Montmartre y sobre todo, plato de resistencia, la pieza de Marsolleau prohibida en l'Oeuvre: Mais quelqu'un troubla la fête.⁵

UNA OBRA ANARQUISTA

Existe cierta ambigüedad en torno a las fechas de estreno estipuladas. Lo que podemos afirmar es que la obra fue censurada y no pudo estrenarse, como estaba previsto, el 9 de junio de 1900. Esto lo sabemos por el propio autor, que publica su obra en la editorial Stock y dice: «Debía ser representada por primera vez en el Teatro Antoine de París el 9 de junio de 1900»⁶ en la portada, debajo del título de la obra. Luego, antes del reparto, vuelve a reiterar la misma afirmación. E insiste en una página aparte, con cierta amargura: «Esta obra fue prohibida en tiempos de la República bajo un ministerio “republicano”. El director de Bellas Artes se llamaba Roujon».⁷

A modo de explicación, el Théâtre Antoine en el que debía representarse *Mais quelqu'un troubla la fête*, se refería a la troupe de André Antoine, actor rechazado en el Conservatorio de Música y Declamación y empleado en la compañía del gas, quien, con un grupo de actores amateurs, fundó en 1887 el Théâtre Libre, que inició la renovación del teatro francés. Su inclinación hacia el naturalismo y el teatro social, su total discrepancia con el sistema teatral impuesto —entre el divismo y el teatro de *boulevard*— y su propósito de representar nuevos autores, así como autores extranjeros como Ibsen, Strindberg, Hauptmann y Tolstoi, significaron un aporte fundamental a la escena francesa. En 1888 Antoine y su compañía se instalan en el Théâtre des Menus-Plaisirs que en 1897 renombrarán Théâtre Antoine.⁸ En cambio, el Théâtre de L'Oeuvre era una compañía de teatro formada por actores que provenían del Théâtre Libre de Antoine pero de clara tendencia simbolista, dirigida por Lugné-Poe.

Rubén Darío expresa: «la pieza de Marsolleau prohibida en l'Oeuvre», en vez de en el teatro Antoine como lo afirma el autor, pero como ambas compañías estaban muy próximas, es probable que las distinciones no estuvieran tan claras en aquella época, a excepción de para los involucrados.

5 Darío, R. ([1901] 1918). *Peregrinaciones*. Madrid: Editorial Mundo Latino, p. 126.

6 «Devait être représenté pour la première fois à Paris au Théâtre-Antoine, le 9 juin 1900.» (Marsolleau, L. (1900). *Mais quelqu'un troubla la fête*. París: Stock, 1900, p. 1).

7 «Cette pièce a été interdite en temps de République sous un ministère “républicain”. Le directeur des Beaux-Arts s'appelait Roujon.» (Marsolleau, 1900, p. 2). La censura de la que fue objeto llegó a ser planteada en una sesión de la cámara de diputados, en una interpelación al Ministro Eugène Fournière, algunos años más tarde, el 18 de junio de 1906.

8 Menciona Dubatti: «La primera década de 1900 concretó (agosto 1903) la visita a Buenos Aires del Teatro Libre de Antoine, en el Teatro Odeón, donde la compañía ofreció tres espectáculos resonantes en la dramaturgia local...» (1993: 19). Florencio Sánchez, quien vivía en Buenos Aires, pudo haber asistido a estos espectáculos.

Lo importante es que la obra de Marsolleau, a pesar de la censura, llegó a ser representada en algunas funciones privadas entre los meses de junio y julio de 1900. Según Chantal Meyer-Plantureux, la obra es representada el 20 de julio del año 1900 en el Théâtre du Château⁹ y es precedida de un discurso del diputado Jean Jaurès sobre la función social del teatro, conferencia que se publica en diciembre del mismo año en la *Revue d'Art Dramatique*. El 21 de julio se vuelve a representar la obra en la Maison du Peuple de Montmartre.

El teatro, lugar de reuniones y conferencias, está situado en el extremo de un callejón, y el aspecto de la entrada no es ciertamente decorativo. Se ve que es la casa del pueblo, y que el pueblo es pobre. En lo interior había ya bastante gente, y a poco, todo el recinto estaba lleno. El calor era de asar. En los palcos, o especies de palcos, había algunas levitas, algunas señoras elegantes. Estaba Natanson, el de la *Revue Blanche*, Faure, otros más. En los bancos de madera, obreros con sus familias, viejos trabajadores de barbas blancas, jóvenes de rostros enérgicos y decisivos, caras vulgares, caras hermosas, aspectos de combatientes y también facas de atormentadores y de bandidos. [...] La insignia roja estaba en todas las solapas y en los corpiños de las mujeres. Se conversaba, y no con grandes gestos ni a grandes gritos. Todo el mundo tenía educación, tenía buenas maneras. Había jovencitos cuya *politesse* era notable. Se creería que en el momento dado exclamarían con toda corrección: ¿Una bomba de dinamita, s. v. p.? ¹⁰

La Maison du Peuple de Montmartre había surgido como una iniciativa conjunta de las diversas fracciones del Partido Socialista en un intento de unificación, que en agosto de 1891 habían acondicionado una vieja casona como casa de la cultura y centro de reunión popular. Se trataba de un símbolo de resistencia frente al Sacré Coeur —aún en construcción— que había sido inaugurado oficialmente dos meses antes en el barrio bohemio (Meyer-Plantureux, 2012: 123-124). Inicialmente excluidos del proyecto, los anarquistas se fueron integrando paulatinamente gracias a las veladas en homenaje a la Comuna, en las que la canción jugaba un papel muy destacado (2012: 134).

Allí se representaban obras destinadas a despertar la conciencia del pueblo, autores como Paule Mink, Clovis Hughes y Octave Mirbeau. Este último, así como Louis Marsolleau eran de tendencias anarquistas. Meyer-Plantureux (2012) clasifica el repertorio de la Maison du Peuple de Montmartre en obras «de constato» (testimoniales), obras de esperanza y obras anarquistas: entre estas últimas ubica a la obra de Marsolleau.

Caroline Granier, por su parte, incluye la obra de Marsolleau entre las obras alegóricas del teatro anarquista, lo cual parece muy acertado. A pesar de que la obra es en verso, lo cual va contra los principios naturalistas, su contenido es un

9 Théâtre du Château y Théâtre Civique eran la misma cosa, plaza de la República. Debido al discurso de Jaurès, sabemos que es la misma función a la que asistió Rubén Darío, lo cual por otra parte deducimos porque el capítulo de *Peregrinaciones* titulado «Mais quelqu'un troubla la fête» está fechado el 2 de agosto de 1900.

10 Darío, cit., 1918, pp. 121-122.

llamado a la rebelión. Se trata, como dice Granier del «desarrollo de un topos anarquista: los excluidos reivindicando su parte del banquete social». Ilustra claramente el conflicto de la lucha de clases (2008: 109).

Se alza el telón para la pieza de Marsolleau. Teatro simbolista. Como en la de Mirbeau, un largo diálogo, sin intriga, sin complicación. Un comedor lujoso [...] Todo lo principal de la «máquina social», como véis. Comen, rien, se divertent. De pronto alguien llega a interrumpir la fiesta. Es un campesino. Tiene hambre. [...] El diálogo, en versos muy bellos, es obra de un pensador y de un artista. Hay mil detalles que admirar. Alguien interrumpe la fiesta otra vez. Es el mismo campesino pero ya vestido de blusa. Es el obrero. Va por su parte, quiere tomar asiento en el banquete de todos esos favorecidos, de todos esos grandes.¹¹

Esta descripción de la obra, que corresponde a Rubén Darío, nos llama la atención porque la describe desde el comienzo como «teatro simbolista»; es cierto que posee un alto contenido simbólico, tratándose de una alegoría. En todo caso estaríamos frente a un híbrido: una obra cuya forma y tratamiento —probablemente también la puesta en escena— es simbolista pero cuyo contenido es anarquista y subversivo.

En este sentido, tanto Granier como Carlos Fos (2014) coinciden en destacar que las producciones anarquistas eran de formas muy variadas y que no se regían por parámetros determinados. Es decir que coexistían construcciones muy diversas.

El autor de *Mais quelqu'un roubla la fête*, Louis Marsolleau (1864-1935) era un poeta y dramaturgo que colaboraba en los diarios *La Petite République*, *L'Éclair*, *La Bataille* y *Le Libertaire*. Formaba parte del plantel de escritores del cabaret montmartrense Le Chat Noir y había estrenado las obras *Le bandeau de Psyché* en 1894 por la Comédie Française, *Hors-les lois*, escrita en conjunto con Arthur Byl y estrenada en 1897 en el Théâtre Antoine, *Le Dernier madrigal* en 1898 en el Théâtre Français y *La Folie de Pierrot*, mimodrama, en el Teatro Scala en 1900. Originalmente republicano y socialista, Marsolleau parece haber evolucionado hacia el anarquismo. Su obra *Mais quelqu'un troubla la fête* es vinculada con el movimiento anarquista por sus contemporáneos Armand Kahn¹² y Émile De Saint-Auban, teóricos del teatro social. De Saint-Auban, por cierto, dice que le debemos a Marsolleau «el retrato definitivo de los grandes tipos sociales». Para este ensayista, la obra es una «ejecución» en sí misma: «su verba destructiva los fulmina».¹³ También relaciona al Oprimido con Jean Roule, protagonista de *Les Mauvais bergers* de Octave Mirbeau. Finalmente, la obra tendrá que esperar a 1904 para ser estrenada oficialmente en el Teatro Grand-Guignol.

11 Darío, cit., 1918, p. 130.

12 Kahn, A. (1907). *Le théâtre social en France de 1870 à nos jours*. Lausana: Imprimerie Ami Fatio.

13 «M. Louis Marsolleau estimerait que je le flatte, si j'écrivais que nous devons à sa palette le portrait des grands types sociaux. Il peint moins qu'il ne culbute. Son analyse est une exécution –une exécution sommaire [...] La bombe n'eut pas incendié les planches du Théâtre Antoine: il est à l'épreuve du feu. Mais elle effraya la censure qui lui défendit d'éclater.» (De Saint-Auban, 1901).

PROLETARIOS INTELECTUALES

Explica Granier (2008), en su libro *Les briseurs de formules: les écrivains anarchistes en France à la fin du XIX^{ème} siècle*, cómo muchos jóvenes de esmerada educación que soñaban con una carrera literaria pero carecían de rentas y no tenían perspectivas laborales claras —universitarios y artistas— se volcaron hacia el anarquismo, desconformes con el sistema, constituyendo una nueva subclase social que Granier llama *prolétaires intellectuels* (Granier, 2008: 19), retomando el término de Henry Béranger.¹⁴

El anarquismo les permitía abrazar el compromiso social al tiempo que conservaban su libertad de pensamiento. Se trata de una generación particularmente crítica que ha visto de cerca o ha crecido con el imaginario libertario de la Comuna (1871), consciente de las taras de la República. Es bajo esta tercera República (1870-1940) que tiene lugar el *Procès des Trente* (1894), una caza de brujas de militantes anarquistas que reúne escritores y activistas, como consecuencia de una serie de leyes popularmente llamadas *les lois scélérates*, tomadas como medidas radicales frente a una ola de atentados anarquistas. A modo de ejemplo, en diciembre de 1893 Auguste Vaillant —anarquista francés— tira una bomba en la cámara de diputados y unos meses después, el 24 de junio de 1894, Geronimo Caserio —panadero y anarquista italiano— mata al presidente de la República Sadi Carnot, apuñalándolo en un desfile en la ciudad de Lyon.¹⁵

Las leyes aprobadas a raíz de estos atentados fomentaban la delación, iban contra la libertad de prensa; hasta entonces solo se condenaba la incitación directa a través de los medios de prensa. A partir de ese momento se condena también la incitación indirecta, es decir, la apología. El escritor puede entonces ser condenado y juzgado por lo que piensa y lo que escribe. Naturalmente, se cierra el periódico anarquista *Le Père Peinard* y se procede a un sinnúmero de detenciones.

También en 1894 comienza *L'affaire Dreyfus* de la que Émile Zola toma la defensa publicando su célebre «J'accuse» en 1898 en el diario *L'Aurore*. Con Zola y en torno a él, a raíz de este asunto, aparece con claridad la figura del intelectual comprometido con las causas sociales. Este es el trasfondo político francés de la obra de Louis Marsolleau.

Tampoco debemos olvidar mencionar la creación de la Primera Internacional Obrera (1864-1876), con sede en Londres de la que Mijaíl Bakunin y los anarquistas habían sido expulsados en 1872. De la misma manera, la Segunda Internacional Obrera (1889-1914), con sede en Bruselas, también había expulsado a los anarquistas en 1896. Las Internacionales ejercieron una influencia enorme en el mundo entero, tanto en Europa como en América.

14 Se refiere al artículo de Henry Béranger titulado «Les prolétaires intellectuels en France» publicado en la *Revue des Revues* del 15 de enero de 1898.

15 Ambos serán guillotinadoos unos días después de sus respectivos atentados.

Mientras tanto, en el Río de la Plata, la Argentina era gobernada desde 1880 por Julio A. Roca —oscuro héroe de la Conquista del Desierto— que lo haría aún hasta 1904, pasando 24 años en el ejercicio del poder, en un régimen oficialmente calificado de *república* conservadora.

En Uruguay, en pleno auge del caudillismo, Sánchez se pronuncia a favor de la *civilización* y en contra de la *barbarie* en sus *Cartas de un flojo* y en *El caudillismo criminal en Sudamérica*. Las sucesivas presidencias de José Batlle y Ordóñez (1903-1915) y el fin de las guerras civiles tras la muerte de Aparicio Saravia en 1904, cambiarían el rumbo del país.

Radicado en Buenos Aires, simpatizante anarquista, participante activo del semanario *El Sol* de ideas revolucionarias, dirigido por Alberto Ghirardo —anarquista declarado— Sánchez ya había escrito y estrenado por un «cuadro filodramático» su primera obra de teatro, *¡Ladrones!*, en el Centro Internacional de Estudios Sociales —de orientación libertaria— a la que se había afiliado en 1897.

Estos cuadros *amateurs*, formados en el seno mismo de la masa anarquista, no trabajaban por dinero sino por convicción ideológica, y ese fenómeno demuestra la comprensión de que el problema del teatro estaba unido estrechamente al poder económico. El teatro burgués, determinado por la estructura económica, dependía del consumo. Su objetivo era cubrir la sala de espectadores, aun apelando a burdas obras de entretenimiento. Se trataba de una mercancía para vender, y su estructura estética estaba determinada por la demanda. El teatro libertario, en cambio, intentaba emanciparse de esta perversa lógica comercial para crear productos culturales determinados por el contenido social e ideológico (Fos, 2014: 73).

En el semanario *El Sol* publica las «Cartas de un flojo» en los números 94, 96 y 97. De los *Diálogos de actualidad* publica «La nena y el juez» en el n.º 78, «Las señoras de P y de X» en el n.º 95, «Pedro y Juan» en el n.º 98, «El nuevo afiche» en el n.º 96.

Dice Florencio Sánchez, a modo de presentación de la obra de Marsolleau:

Damos hoy comienzo a la publicación de esta obra revolucionaria que acaba de representarse con gran éxito en París y de la cual nuestros lectores tienen ya noticia por telegramas y correspondencia publicados en los diarios. La conclusión irá en el número próximo.¹⁶

SÁNCHEZ Y EL TEATRO FRANCÉS

La importancia capital de Florencio Sánchez en la construcción del teatro rioplatense es un hecho indiscutible. Ha construido el nexo entre el teatro europeo de fines del siglo XIX, de corte social y profundidad psicológica de sus personajes, y el teatro local, a menudo impregnado de costumbres forzadas y de *pasiones*

¹⁶ *El Sol*, 16 de octubre de 1900, n.º 97, p. 4.

importadas, que buscaba devolver su reflejo a un público que precisaba afirmarse en busca de una identidad colectiva.

... debe reconocerse en cambio que el «teatro uruguayo» no nace en un momento preciso ni se desarrolla en forma lineal, sino que conoce momentos de empuje y de retracción en una serie que se cruza con la serie social y política y sus cambios, en permanente interacción con los factores artísticos, a lo largo de un extenso proceso de fundación que se prolonga hasta constituir un elaborado sistema. Un proceso cuyos orígenes arrancan en el siglo XVIII bajo dominio español [...] hasta adquirir su especificidad uruguaya y argentina en el siglo XX (Mirza, 2000: 183).

Sánchez juega un papel muy importante en la construcción de este sistema teatral rioplatense; incorpora los mecanismos más modernos del teatro de su época, poniendo en escena hombres y mujeres que sufrían conflictos reales, provenientes de una realidad injusta que limitaba sus libertades: falta de opciones para sustentarse fuera del matrimonio o de la prostitución para la mujer, trabajo infantil y violencia familiar para el *Canillita* y otros niños que aparecen en sus obras, desamparo de la familia de un padre obrero al quedar inválido tras un accidente laboral en *El Desalojo*, y así podríamos seguir enumerando sus obras.

Independientemente del contenido claramente social, Florencio construyó sus obras dentro del modelo del drama moderno, siguiendo las estructuras de Ibsen, Hauptmann, Zola, Brieux o Mirbeau.

Dubatti ha hecho un estudio exhaustivo en el que establece las relaciones de intertextualidad de Sánchez con numerosos dramaturgos europeos entre los que encontramos a varios franceses. En efecto, debemos a Florencio el haber sintetizado las estructuras del drama moderno europeo y haberlas trasladado al Río de la Plata:

La crítica de Sánchez ha destacado su capacidad para reconocer el funcionamiento de los géneros del teatro local rioplatense a fines del siglo XIX y principio del XX y modernizarlos con los aportes provenientes del nuevo teatro europeo [...] El teatro de Sánchez, especialmente sus dramas naturalistas, es deudor de las estructuras del drama moderno, [...] *Barranca abajo*, *En familia* y *Los muertos*, las tres llevadas a escena por los hermanos Podestá en el teatro Apolo de Buenos Aires en 1905, marcan la consolidación del drama moderno en el Río de la Plata. Para que ello sucediera, fue indispensable la injerencia en el medio teatral de Buenos Aires y Montevideo de los nuevos modelos europeos, especialmente los provenientes de Francia, España, Italia y Noruega, a los que Sánchez fue muy sensible y receptivo (Dubatti, 2010: 2-3).

Los antecedentes sobre Florencio Sánchez y los intertextos del teatro francés son entonces los estudios de Jorge Dubatti y el artículo de Ana-Ruth Giustachini (1993) en el que demuestra la relación intertextual entre *Nuestros hijos*, de Sánchez, y *Papa Lebonnard*, de Jean Aicard.

El vínculo entre Sánchez y la lengua y la cultura francesa no era de extrañar en el Río de la Plata del novecientos. Montevideo contaba en el siglo XIX con una

enorme inmigración francesa; entre 1835 y 1842 representaban «más del 40 % del total de los 33.136 inmigrantes llegados a la ciudad [...] Una segunda oleada en 1842 aumentará aún más esa presencia».¹⁷ La colectividad francesa era tan fuerte que había formado un escuadrón de legionarios franceses en el que combatieron 6000 hombres durante la Guerra Grande. En este mismo período, durante el sitio de Montevideo, funcionaba un teatro francés que luego pasaría a llamarse Teatro Franco-Oriental.

En este ambiente cosmopolita de inmigrantes se formó Sánchez, en un medio en el que, a pesar de la precariedad política y material, el teatro era una forma de expresión privilegiada; abundaban, además de las compañías de amateurs — los grupos filodramáticos— las visitas de las compañías extranjeras. La Casa de Comedias había sido fundada en 1793 y el Teatro Solís se inauguró oficialmente en 1856.

En cuanto a Buenos Aires, al tratarse de una gran ciudad, tenía un intensa vida artística, literaria y teatral; Dubatti ha expuesto, en un cuadro que resulta muy elocuente, los estrenos de las compañías francesas así como las obras de autores franceses representadas entre 1880 y 1900, tomando los datos del archivo del diario *La Nación*.

Impregnado de los modelos europeos y a la vez inmerso en la realidad rioplatense, Sánchez, dueño de una inquietante lucidez, apunta a un teatro universal:

¡El teatro nacional! Esto de teatro nacional, señores míos, es una brillante sofisticación. El teatro no tiene bandera. Es universal, es humano [...] Es además pretencioso e inmodesto creer en una posible autonomía literaria cuando aún estamos por definirnos étnica y socialmente.¹⁸

Como podemos observar, la postura de Sánchez confirma la afirmación de Roger Mirza citada al comienzo de este apartado, respecto a la construcción de la identidad teatral y a la conformación de un sistema teatral propio.

Sánchez aspira a la universalidad; su teatro está centrado en el hombre que a su vez está inscripto dentro un marco social y político determinado. Es su intención liberarlo mostrando la opresión de la que es objeto, reflexionando en torno a sus causas y consecuencias o esbozando posibles vías de salida. Es en este espíritu de compromiso con el ser humano y de su consiguiente condicionamiento social, que Florencio Sánchez se reúne con autores franceses como Émile Zola, Eugène Brieux y Octave Mirbeau, y es en esta línea de pensamiento que su traducción del francés de la obra de Marsolleau tiene sentido.

¹⁷ Rodríguez Villamil y Sapriza y Duprey citados en Roger Mirza (2000).

¹⁸ Cúneo, D. (comp.) (1941). *Teatro completo de Florencio Sánchez*. Buenos Aires: Claridad, p. 523.

RESONANCIAS DEL TÍTULO

Es necesario mencionar que el título de la obra de Marsolleau *Mais quelqu'un troubla la fête*, es en sí mismo un intertexto de la fábula de La Fontaine *Le rat des villes et le rat des champs*.¹⁹ La moraleja de la fábula de La Fontaine, en la voz del ratón del campo, se aplica perfectamente a la obra de Marsolleau: «Adieu donc: Fi du plaisir / Que la crainte peu corrompre». ²⁰ Lo que equivale a decir que no se puede disfrutar de los placeres si estos se ven perturbados por algún temor.

La obra de Marsolleau pone en escena el banquete final de los poderosos; ya en las didascalias del inicio, el autor explicita que la mesa larga es similar a la de la última cena. Se trata de un banquete de despedida, pero los invitados no lo saben. Los comensales son personificaciones de la tiranía en sus diversas caras: el Obispo, la Duquesa, el Financista que naturalmente preside la fiesta, el Político, el General, el Juez y la Cortesana «liquen que hermosea los viejos muros²¹» también llamada *hermana* por el obrero en la escena iv. Son alegorías de los distintos rostros del poder, desde los más antiguos como la Iglesia y la nobleza, pasando por los más ambiguos como la justicia y el Ejército, hasta los más recientes, frutos de la Revolución Industrial y del liberalismo como el político y el financista.

Cada uno ejerce un poder distinto y complementario formando así «un carro de dioses arrastrados por hombres-bestias, dóciles animales de tiro para los cuales, si se atreviesen a dar coces tenemos el látigo!»²² actuando con total impunidad.

Ante ellos aparecen primero el Campesino y luego el Obrero reclamando su parte. Finalmente llega el Desconocido que irrumpe sin llamar a la puerta y pone fin al festín.

Cuando se publica la obra francesa en la revista *El Sol*, el título sigue apareciendo en francés: *Mais quelqu'un troubla la fête*. La traducción del título solo es revelada al final de la obra, pues constituye la frase de cierre que pronuncia el Desconocido. Allí es cuando descubrimos que Sánchez tradujo: «Pero alguien desbarató la fiesta». En cambio, algunos años más tarde, cuando Alberto Ghirardo la reedita en su revista *Ideas y Figuras*, la obra de Marsolleau se encuentra en la portada de la revista con su título en castellano. Ocupa aquí un lugar de honor y el texto integral se publica en un solo número de la revista. Otro detalle importante es que aquí aparece la mención, tanto en la portada como al final de la obra, que indica que la traducción es de Florencio Sánchez.

Por otra parte, la elección del término *desbaratar* es llamativa y puede considerarse muy propia del autor. En efecto, en la versión francesa se utiliza la palabra *troubler*, que posee varias acepciones, todas ellas traducibles al español por otros

19 «Le régal fut fort honnête;/Rien ne manquait au festin:/ Mais quelqu'un troubla la fête / Pendant qu'ils étaient en train» (La Fontaine, J. de (1868). *Fables*. París: Bibliothèque Nationale de France, p. 24).

20 La Fontaine, cit., 1868, p. 24.

21 *El Sol*, 16 de octubre de 1900, n.º 97, p. 4

22 Ídem.

términos. Según el *Petit Robert* (2016) *troubler* posee a la vez un sentido concreto y un sentido moral. En cuanto al sentido concreto, que nos ocupa en este caso, la primera acepción de *troubler* equivale en castellano a ‘enturbiar’, como diríamos por ejemplo del agua turbia: *de l’eau trouble*. La segunda acepción del sentido concreto es la de ‘perturbar, molestar, conmocionar’ —*perturber, déranger, bouleverser*— el orden establecido. La tercera acepción introduce el matiz de impedir el transcurso de un estado apacible; sería en castellano *turbar* el silencio o el descanso. Finalmente, en su cuarta acepción significa ‘interrumpir, desorganizar’.

También hay que señalar la existencia de la expresión francesa *trouble-fête* —surgida hacia 1300— que, así como *rabat-joie*, equivalen en español al término *aguafiestas*.

El título de la obra de Marsolleau es entonces una clara alusión a la fábula de La Fontaine que en este contexto se tiñe de ironía: el tiempo de la impunidad está contado; los poderosos ya no podrán disfrutar de su festín, pues el pueblo golpeará la puerta hasta derrumbarla y tomar su parte. El autor insiste en su mensaje al cerrar la obra con la misma frase, que, por otra parte, corta la cadencia del alejandrino.

LE GÉNÉRAL: À notre règne!

LE FINANCIER: À notre joie!

LE POLITICIEN: À notre accord!

(*Les cheveux de la courtisane, dénoués par la Duchesse, se répandent sur ses épaules*)

Vivent le peigne à bas et l’agrafe défaite!

[...]

L’INCONNU: Mais quelqu’un troubla la fête!²³

LA TRADUCCIÓN DE SÁNCHEZ: ASPECTOS GENERALES

La obra escrita en alejandrinos no es traducida en verso por Sánchez, lo cual resulta una medida acertada. Sin embargo, en ocasiones, Sánchez conserva la rima para mantener la sonoridad.

Relevamos seis procedimientos llevados a cabo por Sánchez en esta traducción: 1) el agregado o la omisión de una palabra, a veces de todo un verso; 2) la sustitución de una palabra, con modificación del sentido original o sin ella; 3) la reescritura o reformulación de una idea; 4) la anticipación; 5) la repetición para afirmar una idea, y 6) la resolución de pasajes problemáticos.

Por razones de espacio, expondremos aquí solamente algunos aspectos de la traducción de Sánchez, de la cual hemos realizado un análisis exhaustivo en el marco de la tesis de maestría.

Sucede que el traductor a menudo debe optar por una de las acepciones de la palabra, inclinarse por uno u otro matiz, por ejemplo en el caso de la presentación

²³ Marsolleau, cit. 1900, p. 36.

del Político: «Y vos!... El elector necio que siempre va buscando una égida para dar con un amo...». El traductor opta por traducir *necio* en vez de *ingenuo*, y *égida* en vez de *guía*, como aparece en el original.²⁴ Con lo cual se observa un cambio de tono, ya que no es lo mismo «El elector ingenuo que va buscando un guía» que «El elector necio que va buscando una égida»: esto último implica un juicio de valor. Si bien *necio* e *ingenuo* son ambas posibilidades de *naïf* —aunque *ingenuo* es más indicado— la sustitución de *guía* por *égida* (escudo, protección) ya no es tan cercana. Hay entonces un cambio de tono en la traducción, una sustitución que modifica el sentido original.

Luego, al presentar a las damas —la Duquesa y la Cortesana— se plantea un problema con uno de los términos utilizados por Marsolleau que Sánchez resuelve cambiando *débauche*²⁵ por *orgía*: «En el Olimpo estaba Juno: ¡el Orgullo!, y la Orgía veneraba a Venus!».

Débauche es una palabra del siglo xv que indica uso excesivo de placeres sensuales. Sinónimo de depravación, corrupción, perversión. Sánchez lo resuelve introduciendo la palabra *orgía* pero impide la identificación exacta de la diosa con un concepto; probablemente podría haberse traducido por *lujuria*, ya que la alusión al orgullo facilitaba la asociación.

Más adelante en la presentación de la Duquesa leemos: «Vous êtes l'Aristocratie injurieuse/ De qui subsiste aux reins du manant gémissant/ La marque du talon rouge! rouge de sang»²⁶. Es traducido de la siguiente manera: «Sois la aristocracia injuriosa que selló con su marca de bordes rojos, rojos de sangre, el dorso del villano». La marca del talón del amo es sustituida por la yerra con la que se marca al ganado, lo que enriquece la imagen inicial sin cambiar el sentido.

Cuando la Cortesana se inclina ante el Financista y le dice «A tu servicio», en la versión de Sánchez este repite la afirmación diciendo «¡Sí! ¡A mi servicio! ¡Porque yo, yo soy el Dinero»²⁷ en vez de traducir literalmente: «¡Sí! ¡Porque yo soy el Dinero». La repetición es apropiada para reforzar la intención del autor.

Sánchez también se permite realizar un sutil cambio que modifica el vínculo entre dos personajes. Tras recibir dinero de la Cortesana, que ella misma califica de *óbolo de Magdalena*, el Obispo exclama: «Madeleine est une grande sainte!»²⁸ que es traducido por: «¡Magdalena es mi santa venerada!» De esta manera, al agregar el posesivo *mi* y al sustituir *gran santa* por *santa venerada* estamos frente a una operación de reescritura; Sánchez reinterpreta y modifica el vínculo de estos personajes y la exclamación neutral del Obispo se vuelve totalmente apasionada

24 «Vous! L'électeur naïf qui toujours va cherchant / un guide et trouve un maître...» (Marsolleau, cit., 1900, p. 8)

25 «L'Olympe avait Junon: L'Orgueil! et la Débauche: Vénus!» (Marsolleau, cit., 1900, p. 8).

26 Marsolleau, cit. 1900, p. 9.

27 «Oui! car moi, je suis l'Argent!» (Marsolleau, cit., 1900, p. 9).

28 Marsolleau, cit. 1900, p. 12.

en español. El sentido de esta expresión, acentuada en la traducción, es que la Iglesia es corrupta; halaga y justifica a todo aquel que le proporcione dinero.

EL ROL DEL OPRIMIDO: INTERTEXTOS DE LA TRADUCCIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE SÁNCHEZ

En la segunda escena aparece el Campesino. Se trata realmente de una personificación del pueblo; lo vemos en la siguiente afirmación:

LE JUGE: Comment t'appelles-tu?

LE PAYSAN: Je suis Jacques Bonhomme

L'ÉVÊQUE: Un paysan?

LE PAYSAN: Le Paysan!²⁹

«Jacques» es tradicionalmente el apelativo del campesino en Francia, registrado desde 1347. Luego, en el siglo XIX, adquiere un eco peyorativo que equivale a *tonto* en la expresión *faire le Jacques – faire l'idiot*. En cuanto a *bonhomme* que literalmente significa 'buen hombre', tiene dos acepciones habituales en francés; la de 'hombrecito' —*bonhomme* o *petit bonhomme*—, apelativo cariñoso para un niño, y la de 'tipo' para designar a un hombre cualquiera, común y corriente.

Sánchez traduce: «Yo soy Juan Lanas». Sustituye a *Jacobo* por *Juan*, ya que *Jacobo* en el Río de la Plata, se asociaría particularmente a un judío, lo cual llevaría a una determinación del personaje y aquí el objetivo es la operación contraria —la *popularización*—; opta por *Juan*, que transmite la idea de un hombre común y corriente: *Juan Pueblo*.

El número 98 de la revista *El Sol*, en la que se publica la segunda parte de la obra traducida por Sánchez, está marcado por la indignación de Alberto Ghirardo y de los demás colaboradores por la visita del presidente brasileño Manuel Campo Salles a la Argentina, que había ocasionado unos gastos absurdos en decorar la ciudad para su recibimiento. En ese mismo número se publica el *Diálogo de actualidad* «Pedro y Juan», de Sánchez, firmado con su seudónimo Luciano Stein. El diálogo ha sido evidentemente escrito para la ocasión, ya que está centrado en la visita de Campo Salles, explicitada en el texto. Citamos un fragmento a continuación:

Yo, Juan, hace tres días que como; Juan, mi vecino, Juan, el de la esquina, ha podido comprar remedios para el hijito enfermo; Juan, el de la otra cuadra, evitó el desalojo; Juan, el que vive en Palermo tiene pantalones nuevos; Juan, el pintor, desempeñó las brochas, y a Juan el carpintero, no le faltan recursos para costear la mortaja de su mujer, muerta de consunción.³⁰

Es muy probable que la traducción de la obra de Marsolleau y el diálogo «Pedro y Juan» presenten una relación intertextual; al menos es evidente que la obra *Mais quelqu'un troubla la fête* se encuentra presente en tanto hipotexto del mencionado

29 Marsolleau, cit., 1900, p. 14.

30 *El Sol*, 24/10/1900, n.º 98, p. 5.

diálogo de actualidad. Jacques Bonhomme es Juan Lanás para Florencio Sánchez. Y Juan es el trabajador oprimido que trasciende fronteras textuales y geográficas; es siempre el mismo personaje que juega el mismo papel, y al que engañan sucesivamente la Iglesia, el Político y hasta los gobiernos republicanos.

¿Y por qué Juan Lanás? Seguramente por aquél viejo refrán: *Poca lana y esa en zarzas*, que indica que se tiene poco y ello con mucho trabajo. También por dos cosas más: primero, los animales que tienen lana —ovejas, cabras— son criaturas que dan la idea de manada y de sumisión; segundo, porque el hecho de esquilárselos para quitarles la lana tiene en francés una acepción que significa dejarse robar sin reaccionar: *Se laisser manger, tondre la laine sur le dos: se laisser exploiter, voler, sans réagir*.³¹

En esta escena Sánchez modifica especialmente el tono de los parlamentos del Campesino en relación con el texto francés:³² se vuelve menos franco en su hablar, muy probablemente en un afán de profundizar y de darle más relieve al oprimido. Sin embargo, el resultado es menos directo y pierde un poco la autenticidad del personaje:

LA DUQUESA: ¡Tiene estiércol en los zuecos!

LA CORTESANA: ¡Oh, querida! ¡Qué horror!

EL CAMPESINO (con dureza): Si mis zapatos no están muy limpios es porque mis caminos no están aseados. No todo el mundo tiene alamedas bien conservadas. Marcho sobre la tierra de los campos y no sobre tersas calzadas.³³

Nótese que en este parlamento del Campesino Sánchez añade una explicación de la que carece el original: «Si mis zapatos no están muy limpios». De alguna manera, en la versión castellana el personaje se justifica, cosa que, insisto, no está en la versión original. Para ser realmente fiel, la traducción debería decir directamente: *Es que mis caminos no están muy limpios*, ya que el término *aseados* tampoco parece muy convincente en boca de un rústico. Lo mismo sucede con *alamedas*, aunque el sentido sea estrictamente el mismo de *allées*: parece extraño este vocabulario en un campesino. Sin embargo, es cierto que puede tomarse como un recurso irónico de Sánchez, que lo hace hablar finamente, alargando sus expresiones y haciéndolo más retórico.

Esto también puede interpretarse como una acentuación por parte del traductor de la intención evidente del autor de darle más profundidad, aplomo y solidez al personaje del Campesino. Para ello, el propio Marsolleau hace que el Campesino se exprese más extensamente, porque realmente tiene algo que decir —lo mismo sucederá en la escena cuarta con el Proletario—, en contraposición a los demás personajes, que son superficiales y en esencia inconsistentes ya que

31 Laine, *Petit Robert*, cit p. 1420.

32 «LA DUCHESSE: Il a du fumier sous ses sabots! / LA COURTISANE: Fi! L'Horreur!/ LE PAYSAN, *les regardant. Avec rudesse: C'est que mes chemins ne sont pas beaux! /Je marche dans la terre et non sur des allées; /Tout le monde n'a pas des routes bien sablées!* (Marsolleau, cit., 1900, p. 14).

33 *El Sol*, 16/10/1900, n.º 97, p. 5.

solo se definen por sus posesiones y no por lo que son en sí mismos. El pobre es el que está aquí individualizado, con voz propia, mientras que los ricos están masificados con fronteras borrosas: es exactamente el proceso inverso de lo que sucede habitualmente.

Además, el traductor, como es lógico y deseable, introduce sus propios matices; por ejemplo, en este mismo pasaje vemos que el autor ha indicado en las didascalias, en lo que se refiere al Campesino: *con rudeza*, cosa que Sánchez traduce deliberadamente *con dureza*, que no es exactamente lo mismo y que revela su personalidad así como su visión de la obra.

Las escenas tres, cuatro y cinco fueron publicadas en el n.º 98 de la revista *El Sol* y constituyen la segunda entrega de la traducción. Se ve precedida de un comentario de Sánchez que aquí transcribimos:

Termina en este número la publicación de la magnífica obra de Marsolleau, conceptuosa y viril en la forma y humanamente simbólica. Es un lamento y es, a la vez, la más enérgica y acerada de las protestas. Resumen de males, elabora el formidable despertar de todos los míseros, de todos los oprimidos.

¿Desconocerán los lectores de *El Sol* los méritos de esta primicia literaria y la innegable oportunidad de su reproducción, hoy que los privilegiados de dos gobiernos republicanos apagan con el estruendo de sus músicas la voz del trovador que canta las miserias del pueblo?³⁴

Este comentario de Florencio pone en evidencia la sintonía en la que se encontraban Francia y la Argentina; cuando habla de «los privilegiados de dos gobiernos republicanos» se refiere a Brasil y a Argentina y al derroche obscuro de dinero que acaban de realizar con la visita de Campo Salles, en vez de volcarlo a los más necesitados. Existe una situación política análoga de disconformidad interna en Francia y en Argentina, ya que todavía no se han creado las leyes sociales aunque sí se ha formado la Segunda Internacional Obrera. Un espíritu de rebelión anima ambos países.

La escena tres constituye un *intermezzo* dentro de la pequeña obra; habíamos visto que la primera escena era de presentación y la segunda planteaba el conflicto de la lucha de clases con la aparición del campesino-oprimido. La tercera es también aquella en la que el traductor tiene mayor presencia; principalmente, por el comentario que encabeza esta segunda entrega, que es un comentario doble: sobre la obra de Marsolleau y sobre la situación política de la Argentina.

En este sentido, en cuanto a un teatro concebido para el pueblo, la obra de Marsolleau así como las de Octave Mirbeau eran representadas en la *Maison du Peuple* de Montmartre, en la que el público era mayoritariamente obrero:

Y en aquel escenario feo, remendado de tablas, fueron saliendo por orden los recitadores y cancionistas. Unos con voz escasa, otros sonoros y tronantes, dijeron la desventura de los caídos, las negruras ásperas del hambre, la prostitución,

³⁴ *El Sol*, 24/10/1900, n.º 98, p. 1.

el militarismo corrompido. El peso abrumador del capital, y la esperanza en un día de terribles represalias, la venganza del oprimido.³⁵

Las obras allí representadas eran de un contenido revolucionario e incitaban al pueblo a reaccionar. Así como lo hacían los *Diálogos de actualidad* de Sánchez, como hemos visto anteriormente el de «Pedro y Juan», escrito en el mismo momento y publicado en el mismo número de la revista *El Sol* que la traducción de la obra *Mais quelqu'un trouble la fête*, en pleno fervor anarquista.

PEDRO: ¿De modo que, entre el individuo que pone el capital y el fisco que no pone nada, deben recibir diez veces más dinero que todo que todo el dinero junto de todos los que trabajan? ¿Por qué?

JUAN: ¡Porque sí; porque las cosas son así!

PEDRO: ¿Pero a ti te gustaría recibir, puesto que trabajas, lo que hoy reciben los que no hacen más que poner plata y leyes?... ¿Por qué no te rebelas, imbécil?

JUAN: ¿Y con qué, cómo?

PEDRO: Con eso, con eso mismo, ¡con la rebelión!...³⁶

De esta manera vemos cómo Sánchez se conecta con el engranaje cultural francés, compartiendo sus preocupaciones a la vez estético-teatrales y, por supuesto, sociales.

LA REBELIÓN

En la cuarta escena vuelve a plantearse el conflicto de la lucha de clases con la aparición del Obrero; es el mismo personaje que el Campesino pero ha cambiado su rostro y su pensamiento. El tiempo no pasa para los poderosos que viven como dioses, pero transcurre para los mortales: «Para los que beben y rien en el banquete de la felicidad, el tiempo se detiene como el sol de Josué». La alusión al sol de Josué es un agregado del traductor.

Ya habíamos oído la voz del oprimido entonar una copla al final de la escena tres, en tono amenazador, pero no habíamos visto su rostro. Ahora vemos que es un obrero, con su túnica, que entra sin pedir permiso: viene decidido a tomar su parte. Ya no es un ignorante y no se dejará engañar por la Iglesia:

Ya no soy el rústico que se rechaza con un *benedictat vos!* pronunciado con falta compasión. Ya no creo en los viejos cánones de vuestro Dios bueno. Quiero mi asiento a la mesa y mi puesto cerca del fuego. Desprecio la toga y odio la soldadesca. He leído. He dejado por fin de ser el ignorante engañado eternamente. Si he sido ciego, veo claro y sé que si nada poseo es porque me lo han robado todo!³⁷

35 Darío, cit., 1918, pp. 122-123.

36 *El Sol*, 24/10/1900, n.º 98, 5.

37 «Je ne suis plus le rustre qu'on repousse /D'un «benedictat vos!» lancé du bout du pouce! / Je ne crois plus à vos antiennes de bon Dieu/ Je veux ma place à table et mon coin près du feu! / Je méprise la toque et je hais la giberne;/ J'ai lu! J'ai cessé d'être un ignorant qu'on berne! /J'y vois clair, et je sais que j'étais aveuglé/Et que si je n'ai rien, c'est qu'on m'a tout volé!» (Marsolleau, cit., 1900, p. 24).

Sánchez traduce acertadamente la expresión «lancé du bout du pouce», que vendría a ser ‘de la boca para afuera’, por *falsa compasión*. Luego sustituye *giberne* cuyo término equivalente es *cartuchera* —pero que ha perdido en castellano la connotación militar— por el despectivo *soldadesca*, que también resulta una elección apropiada.

Cuando dice: «He dejado por fin de ser el ignorante engañado eternamente» añade, con respecto al original, «por fin» y «eternamente» para darle más peso al personaje. Nótese que si hubiera puesto «He dejado de ser el ignorante engañado», carecería de fuerza en castellano. Otra opción era poner: «He dejado de ser un ignorante al que se engaña». De todas maneras, la tendencia de Sánchez, como lo hemos visto en la escena dos, es agregar palabras cuando traduce los parlamentos del Oprimido, lo cual habla de su preocupación por exponer lo más clara y completamente su situación.

Al tomar conciencia se ha generado un conflicto moral en el obrero: «Mi miseria ha aumentado con ese pretendido bienestar».³⁸ Pero, así como en la escena dos el Campesino era embaucado por el Obispo, en la escena cuatro el Obrero es manipulado por el Político, engañado una vez más por las artimañas de los poderosos. Sin embargo, al salir advierte: «Pero cuando ya no os diga quien soy... ¡tened cuidado! ¡Adiós!»³⁹.

Volverá en la última escena bajo el rostro del Desconocido —de *semblante desencajado* en la versión de Sánchez— que acecha tras los vidrios. Tiene el rostro lívido de una palidez espectral y lleva un manto negro. «¡Se asemeja a la Muerte!», dice la Cortesana. «¡Es la revolución!», pronostica el Político.

En el momento del brindis final, irrumpe el Desconocido:

De repente, estrépito de vidrios rotos. EL DESCONOCIDO ha derribado una de las hojas de la puerta y avanza. Todo queda a oscuras. El viento, la tempestad, la lluvia penetran al hall con el DESCONOCIDO apagando las luces. Un grito formado por todos los terrores. Después silencio. Un relámpago formidable... después un trueno único. Después... de entre las sombras, la voz del DESCONOCIDO.

EL DESCONOCIDO: ¡Pero alguien desbarató la fiesta!

TELÓN⁴⁰

La obra ha llegado a su fin: el verdadero final tendrá que suceder fuera del palco. El gobierno censura la obra de Marsolleau porque teme la reacción del público; es un llamado a la revolución.

Luego de haber analizado la versión castellana de la obra de Louis Marsolleau *Mais quelqu'un trouble la fête* traducida por Florencio Sánchez como *Pero alguien*

38 «Plus mon bien-être croît, plus mon malaise augmente» (Marsolleau, cit., 1900, p. 24).

39 «Quand je ne dirai plus qui je suis, - prenez garde!/Bonsoir!» (Marsolleau, cit., 1900, p. 28).

40 *El Sol*, 24/10/1900, n.º 98, p. 4.

desbarató la fiesta,⁴¹ tomamos contacto con una nueva dimensión del autor rioplatense: la de traductor.

Como tal, estamos en condiciones de afirmar que el nivel de dominio de la lengua francesa demostrado por Sánchez para realizar esta tarea es indiscutiblemente excelente. El texto original, escrito en verso, es un despliegue de virtuosismo proyectado en mil pequeños matices, que un conocimiento rudimentario o simplemente mediano del idioma no hubieran podido penetrar.

Sin duda, la sensibilidad del creador, unida a la convicción de una causa compartida con el autor, en un contexto mundial y particular de efervescencia política, hicieron el camino más fácil para su traducción.

Vemos también a Sánchez dramaturgo, que interpreta, modela, reescribe, sustituye u omite palabras, expresiones, didascalias y hace suyos los versos de Marsolleau.

Esto reafirma una vez más el vínculo de Sánchez con el teatro europeo y su comunión con el drama moderno del que toma la estructura para sus obras; aspecto que resulta de especial interés en el marco de este trabajo, en vistas de analizar la relación de Florencio con el teatro francés y sus posibles intertextos.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

CÚNEO, D (comp.) (1941). *Teatro completo de Florencio Sánchez*. Buenos Aires: Claridad.

DARÍO, R. ([1901] 1918). *Peregrinaciones*. Madrid: Editorial Mundo Latino.

El Sol, Semanario artístico literario, Buenos Aires.

Ideas y Figuras. *Revista semanal de crítica y arte*. Dirección de Alberto Ghirardo, Buenos Aires.

Disponible en: <<http://www.federacionlibertaria.org/BAEL/Archivo/retocadas/Images/Digitalizaciones/Ideas%20y%20Figuras/Ideas%20y%20Figuras%20n%C2%BA%20100fla.pdf>> [Consultado el 14 de noviembre de 2016]

LA FONTAINE, J. DE (1868). *Fables*. París: Bibliothèque Nationale de France. Disponible en: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k720466.r=La%20Fontaine%2C%20Jean%20de%20et%20odor%C3%A9?rk=21459>> [Consultado el 12 de agosto de 2018].

Le Petit Robert de la langue française, bajo la dirección de Alain Rey. París, 2016.

MARSOLLEAU, L. (1900). *Mais quelqu'un troubla la fête*. París: Stock.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

DE SAINT-AUBAN, É. (1901). *L'idée sociale au théâtre*. París: Stock.

DUBATTI, J. (1993). «El teatro francés en la Argentina (1880-1900)» en PELLETIERI, O. (comp.) *De Sarah Bernhardt a Lavelli: teatro francés y teatro argentino: 1890-1990*. Buenos Aires: Galerna.

———— (1995). *Teatro comparado. Problemas y conceptos*, Lomas de Zamora: CILC UNLZ.

———— (2010). *Florencio Sánchez y la introducción del drama moderno en el teatro rioplatense*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcfj306>> [Consultado el 12 de agosto de 2018].

41 El título —que por cierto es el último verso de la obra— aparece en castellano en la edición de *Ideas y Figuras*, mientras que en *El Sol* se conservaba en francés.

- FOS, C. (2014). «Sánchez envuelto en las pasiones de un debate libertario» en MIRZA, R. y DUBATTI, J. (eds.) *Florencio Sánchez contemporáneo. Perspectivas rioplatenses*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República-MEC.
- GIUSTACHINI, A. R. (1993). «Florencio Sánchez y el intertexto del teatro francés» en PELLETIERI, O. (comp.) *De Sarah Bernhardt a Lavelli: teatro francés y teatro argentino: 1890-1990*. Buenos Aires: Galerna.
- GRANIER, C. (2008). *Les briseurs de formules, les écrivains anarchistes en France à la fin du XIX^{ème} siècle*. Coeuvres: Ressouvenances.
- GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- IMBERT, J. (1967). *Florencio Sánchez vida y creación*. Buenos Aires: Paidós.
- KAHN, A. (1907). *Le théâtre social en France de 1870 à nos jours*. Lausana: Imprimerie Ami Fatio.
- KLEIN, T. (1984). *El actor en el Río de la Plata: de la colonia a la independencia nacional*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Actores.
- KLEIN, T. (1994). *El actor en el Río de la Plata: de Casacuberta a los Podestá*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Actores.
- LEGIDO, J. C. (1968). *El teatro uruguayo: de Juan Moreira a los independientes (1886-1967)*. Montevideo: Tauro.
- MEYER-PLANTUREUX, C. (2006). *Théâtre populaire, enjeux politiques: de Jaurès à Malraux*. Bruselas: Éditions Complexe.
- (2012). «Le théâtre au tournant du xx^e siècle: un enjeu politique. L'exemple de la Maison du Peuple de Montmartre (1891-1901)». *Parlement[s], Revue d'Histoire Politique*, vol. HS 8, n° 3, pp. 123-136. Disponible en: <<https://www.cairn.info/revue-parlements1-2012-3-page-123.html>> [Consultado el 12 de agosto de 2018].
- MIRZA, R. (2000). «Para una revisión de la historia del teatro uruguayo: desde los orígenes hasta 1900» en ACHUGAR, H. (comp.) *Imaginarios culturales: desde las huellas indígenas a la modernidad*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- y DUBATTI, J. (eds.) (2014). *Florencio Sánchez contemporáneo. Perspectivas rioplatenses*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República-MEC.
- y PELLETIERI, O. (1998). *Florencio Sánchez entre las dos orillas*. Buenos Aires: Galerna.
- RUBIO, J. L. (1971). *Las internacionales obreras en América*. Madrid: Ilustrada. Colección Lee y discute, 41.
- VIDAL, D. (2010). *Florencio Sánchez y el anarquismo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental-Biblioteca Nacional-FHCE, Universidad de la República.

SOBRE LAS DIDASCALIAS EN FLORENCIO SÁNCHEZ

INTRODUCCIÓN

EMILIO IRIGOYEN

Considerados por separado, cada uno de los trabajos aquí reunidos constituye un aporte significativo sobre las indicaciones escénicas en la dramaturgia de Florencio Sánchez. En cada caso, el estudio de los textos didascálicos en la pieza elegida no solo contribuye significativamente al conocimiento de esa obra en particular, sino que obliga a revisar de manera general el uso que hace Sánchez de las indicaciones, un aspecto de su escritura que la crítica no había considerado adecuadamente.

Pero las contribuciones de estos ensayos van bastante más allá. En primer lugar, ambos ponen en cuestión algunos consensos críticos e historiográficos muy extendidos sobre la obra de Sánchez, y además, tomados en conjunto, ellos ejemplifican una renovadora actitud crítica sobre el teatro de Sánchez y en general sobre la producción literaria y cultural del Novecientos rioplatense. En tal sentido, uno de los contextos en los que estos trabajos deben situarse es una línea de investigación que viene siendo desarrollada desde hace varios años en el área de Estudios Literarios de nuestra Facultad y que sirvió como punto de partida para varios de los planteos realizados en los cursos donde estos ensayos se originaron (un seminario de grado y un curso de posgrado, respectivamente). Dicha línea combina un fuerte énfasis en el análisis textual formal, eje tradicional de la disciplina, con una crítica geopolítica que abarca tanto a la propia producción literaria y cultural como a la crítica y la historiografía sobre ella.¹ Esto es particularmente pertinente para el trabajo de Borges, cuyas conclusiones afectan directamente el lugar del teatro de Sánchez en el panorama de las tendencias estéticas euroamericanas de comienzos del siglo xx y también, aunque indirectamente, a cómo la crítica y la historiografía perciben —o, más bien, construyen— ese lugar.

1 Esta línea de trabajo ha sido impulsada especialmente en el espacio de investigación Montevideana del Departamento de Letras Modernas. En lo que respecta a los cursos mencionados, ellos fueron especialmente deudores de los congresos *Montevideana VII* (2011) y *Montevideana VIII* (2013) y sus respectivas publicaciones (Basso y otros, 2013; Irigoyen y Torello, 2015). En cuanto a la aplicación de los criterios teóricos y metodológicos allí expuestos al estudio específico del teatro de Sánchez, ello deriva de mi investigación individual en la materia (Irigoyen, s/f).

Dado el origen de estos ensayos, es natural que exhiban varias similitudes. Alguna de ellas, en particular la discusión del marco teórico sobre las acotaciones escénicas, puede resultar un tanto redundante al reunir ambos textos en un mismo volumen. Otras, en cambio, son muy fructíferas. Para empezar, es significativo que dos estudios sobre distintas piezas, realizados por separado, arriben a conclusiones parecidas sobre la forma en que Sánchez trabaja con ese registro particular de la escritura dramática que son las indicaciones escénicas —aquella parte del texto dramático que no está destinada a ser representada, sino solamente a ser leída—.

El trabajo de Rivero partió del análisis hecho en clase de algunas indicaciones escénicas de *Barranca abajo*, en las que Sánchez parece operar en la dimensión específica de la indicación escénica. Rivero observa que en *La tigra*, probablemente la obra de Sánchez con una más alta proporción de didascalias, el dramaturgo opera de manera particularmente relevante con las posibilidades retóricas y alusivas del texto de las indicaciones. El análisis de Rivero muestra inequívocamente la importante carga alusiva de varias de las indicaciones y, en consecuencia, que Sánchez no las considera únicamente como instrucciones para la puesta en escena, sino que también aprovecha su condición de texto escrito destinado a la lectura. Además de contribuir significativamente a la comprensión de esta pieza en particular, esto sugiere que Sánchez entendió las indicaciones como un espacio con posibilidades expresivas particulares, distintas a las del resto del texto dramático. En este punto, las conclusiones de Rivero echan por tierra lo sostenido por estudios anteriores sobre el tema y confirman la necesidad de reconsiderar la importancia de las dimensiones poética y metalingüística (así como la metateatral) en la escritura de Sánchez.

Algunas de las observaciones que aparecen en el trabajo de Rivero son retomadas y extendidas en el de Borges.² En este ensayo, Borges extiende considerablemente el análisis previo de algunas indicaciones de *Barranca abajo* al examinar la noción de *teatralidad* que ellas suponen o a la que parecen apuntar, especialmente en lo que respecta a la actuación. El trabajo muestra que Sánchez parece trabajar aquí en direcciones similares a las que poco después desarrollará Stanislavski en su célebre teoría y método de actuación. Más de un investigador teatral puede reaccionar con escepticismo a tal acercamiento del dramaturgo uruguayo y el teatrista ruso, pero el análisis y la argumentación en que se funda dejan pocas dudas sobre la relevancia de su contrastación, especialmente si aspiramos a desarrollar una visión general sobre la gran renovación escénica que tiene lugar entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX en lo que llamamos *Occidente*. También aquí, pues, el trabajo constituye un aporte significativo no solo al conocimiento sobre su objeto específico sino además para cuestiones

2 Aunque el texto de Rivero estaba inédito cuando Borges escribió el suyo, sus conclusiones fueron expuestas en el curso del que Borges participó.

mucho más amplias, como la situación del teatro de Sánchez en el panorama estético y escénico de su tiempo y, en última instancia, la posibilidad y la necesidad de una perspectiva local y localizada (desde nuestro espacio académico), que dialogue con las producidas desde otros sitios en la construcción de dicho panorama.³

Que un trabajo encuentre en un texto de Sánchez anticipaciones de Stanislavski, como hace Borges, puede sorprender. También que una monografía de grado, como fue la de Rivero, contradiga opiniones expresadas reiteradamente en publicaciones académicas. Sin embargo, tras leer ambos trabajos, quizás lo que más sorprenda no sean las interpretaciones y los vínculos que ellos proponen, sino que no hayan sido señalados antes. Ambos ensayos muestran competencia técnica, solidez metodológica y lucidez crítica, pero posiblemente su mayor mérito sea el de traer a la luz algo que había pasado largamente desapercibido, obligando a revisar opiniones críticas recibidas. Estos son *avances*, pues, también en el sentido primero y principal de la palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSO, E. y otros (eds.) (2013). *Virginia Woolf en América Latina: Reflexiones desde Montevideo*. Montevideo: Universidad de la República.
- IRIGOYEN, E. (2017). «Una historiografía propia. El lugar de la producción académica latinoamericana sobre otras literaturas» en REMEDI, G. y PÉREZ, C. (eds.) *Derivas sobre teoría. Teoría literaria y teatro hic et nunc*. Montevideo: Universidad de la República.
- (s/f). «Barranca abajo como drama del lenguaje. Palabra, silencio y escritura en un texto modernista». Disponible en: <<http://eva.fhuce.edu.uy/course/view.php?id=392>>. Versión revisada del texto aparecido en MIRZA, R. y DUBATTI, J. (coords.) (2014). *Florencio Sánchez contemporáneo. Perspectivas rioplatenses*. Montevideo: Universidad de la República
- IRIGOYEN, E. y TORELLO, G. (eds.) (2015). *Nuevos mapas de las vanguardias: Reflexiones desde Montevideo*. Montevideo, Universidad de la República.

3 La importancia de desarrollar tales lecturas locales y, especialmente, de integrarlas a la discusión de fenómenos estéticos transatlánticos y transhemisféricos cuyo estudio sigue siendo determinado, bastante unilateralmente, por la producción de espacios académicos europeos y norteamericanos, fue otra de las propuestas-marco que guiaron el trabajo en ambos cursos. Para una exposición de dicha propuesta, ver Irigoyen (2017: 31-39).

FRONTERAS DIDASCÁLICAS EN *LA TIGRA* (1907), DE FLORENCIO SÁNCHEZ

MATTIAS MIGUEL RIVERO MELLO

INTRODUCCIÓN

En este trabajo¹ estudiaremos ciertos usos del lenguaje presentes en el texto didascálico de *La Tigra*, de Florencio Sánchez, que ponen en discusión la intención estrictamente acotativa que suele atribuírsele a este tipo de texto. Iniciaremos nuestra investigación revisando algunas de las construcciones teóricas con las que la teatrología ha intentado aproximarse a este espacio particular del texto dramático, exponiendo las problematizaciones correspondientes. Al aproximarnos a nuestro objeto, veremos algunas de las apreciaciones que se han hecho respecto al posicionamiento histórico de la obra de Florencio Sánchez, en relación con el binomio diálogo-didascalia, para terminar evaluando una posible permeabilidad en las didascalias de *La Tigra* hacia una utilización poética del lenguaje.

EL TEXTO DIDASCÁLICO

La representación escénica ha conocido innumerables formas de entrelazar la variada gama de significantes que posibilitan los múltiples lenguajes presentes en la experiencia teatral. Podríamos recordar, solo a modo de ejemplo, el código espacial de la tragedia griega, en que una parte del significado de la acción estaba dado por el lugar del escenario en que sucedía. De esa extensa lista de lenguajes imbricados se ha insistido en señalar el lugar privilegiado que ocupa la *palabra* por sobre el resto de los códigos, principalmente en el teatro occidental. Como veremos más adelante, las distintas teorías sobre la comunicación teatral (Pavis, 2008; Ubersfeld, 1993; Thomasseau, 1984) han contribuido a afianzar esa primacía de la palabra al organizar los medios de los que se vale el arte escénico en al menos dos grandes universos: uno primario, central y nuclear donde está inscripto aquello que los personajes dicen (las palabras); y otro adyacente, contextual, complementario del primero, donde se ubican: los gestos, la iluminación, el vestuario, los objetos, el lugar y el tiempo ficticio en que se desarrolla la acción, las entradas y las salidas de los personajes, etc. —todo aquello que no está dicho por los personajes—. Si revisamos la historia del teatro occidental, veremos que luego de un primer período (que abarcaría la experiencia dramática grecolatina y podría llegar

1 Se trata de la versión revisada de un trabajo monográfico presentado en el marco de un seminario de grado, sobre «Literatura moderna y contemporánea», a cargo del profesor Emilio Irigoyen, en el año 2011.

hasta las producciones surgidas a partir de la impronta renacentista) en el que la selección de los significantes no lingüísticos queda bajo el arbitrio del propio autor en su trabajo directo con los actores,² surge otro, signado por el momento en que a la lista de soportes de las artes escénicas se agrega la edición y difusión de las obras en formato escrito. Surge así un segundo público para el teatro: el público lector (y quizás, simultáneamente, un nuevo creador: el autor dramático). Los dramaturgos comienzan a preocuparse por dejar esas indicaciones extradiológicas por escrito, en el cuerpo de lo que conocemos como *texto dramático*.³ Dialécticamente con este cambio tecnológico de la modernidad se combinan otros fenómenos como los señalados por Patrice Pavis en su *Diccionario del teatro*:

... desde el momento en que el personaje deja de ser un simple papel, cuando adquiere rasgos universales y se «naturaliza», entonces es importante revelar los datos en un texto adjunto. Esto es lo que sucede históricamente en los siglos XVIII y XIX: el deseo de caracterizar socialmente (drama burgués) y la toma de conciencia de la necesidad de una puesta en escena... (2008: 26).

Si proyectamos cualitativamente este proceso evolutivo y vemos el desarrollo que ha tenido en los últimos tiempos, ratificamos la observada tendencia hipertrofica para estas secciones del texto dramático. Un fenómeno que puede verse nítidamente si comparamos las breves menciones al lugar en que debía transcurrir la acción en el teatro clásico con la ausencia completa de palabras otorgadas a los personajes en obras como *Actos sin palabras*, de Samuel Beckett.

Para la teoría no ha pasado inadvertida esta tendencia y todo lo que trae implícita, sin embargo, y como veremos seguidamente, no se ha logrado conformar un aparato teórico lo suficientemente fuerte como para soportar las diferentes contingencias que la experiencia teatral nos propone. Se vuelve necesario poner en funcionamiento un diálogo entre diferentes constructos teóricos a fin de intentar aproximarse a un método que pueda enfrentarse a la realidad del teatro contemporáneo.

Sobre estos textos no dialógicos, la idea de *acotación* o *acotación escénica* quizás sea la que durante años resolvió la conceptualización de ese espacio textual.

2 El caso paradigmático de William Shakespeare.

3 Una de las primeras cosas que deben advertirse, a la hora de enfrentarse críticamente al fenómeno teatral, es la diferencia sustancial que existe entre el texto que oficia como base para una representación y la representación propiamente dicha. Por tal motivo, debe quedar claro que para este trabajo utilizaremos la distinción terminológica: texto dramático/texto espectacular (Ubersfeld, 1993; De Toro, 2008), planteada por Fernando de Toro en los siguientes términos: «... Lo que hace la puesta en escena es manifestar materialmente lo que en el texto es solamente escritura, y de aquí que los códigos del vestuario, decorado, etc., se integran en el texto espectacular, y están presupuestos o implicados en el texto dramático [...] El texto dramático provee el componente verbal y la potencialidad (virtualidad) al texto espectacular, como performance, donde este contextualiza el lenguaje desambiguando el componente semántico. De modo que lo que podríamos llamar texto espectacular es la suma de los componentes de texto dramático: palabra/historia y virtualidad performativa...» (2008: 89).

El *Diccionario Akal de Teatro*, por ejemplo, propone la siguiente entrada para este concepto:

Notas o indicaciones que acompañan al texto de una obra teatral, generalmente redactadas por el autor y a veces por el director, el escenógrafo u otros participantes en el hecho teatral. En ellas se clarifican o precisan aspectos relativos a la decoración, a las actitudes y gestos de los intérpretes, al ritmo de la representación, a la iluminación, etc. En la impresión de las obras teatrales, las acotaciones suelen ponerse en cursiva o en un tipo de imprenta más pequeño que el del texto de la pieza... (Gómez García, 2007: 13).

Como vemos en esta definición, no hay lugar para la posibilidad de que un eventual público lector pueda enfrentarse a una obra de teatro escrita y reconocer en estas porciones de texto elementos que le permitan configurar la obra en su imaginación, instancia que claramente excedería lo estrictamente acotativo.

Anne Ubersfeld, una de las principales investigadoras sobre la teoría del teatro, ha entendido que *didascalia* es el término «más preciso y completo» (1993: 17) para referirse a esa porción del texto dramático. Actualizando el término de la Grecia clásica, con el que se hacía referencia a los cuadernos que contenían las indicaciones que debían respetar los actores antes de la representación, brinda la siguiente definición:

Nombra a los personajes (indicando en cada momento quien habla) y atribuye a cada uno de ellos un lugar para hablar y una porción de discurso [...] Indica los gestos y las acciones de los personajes independientemente de todo discurso [...] Definen una situación de comunicación de los personajes, determinando las condiciones de enunciación de sus discursos, tienen como función no solo modificar el sentido de los mensajes-diálogos, sino construir mensajes autónomos que expresen la relación entre los discursos y las posibilidades o imposibilidades de las relaciones humanas... (Ubersfeld, 1993: 17-178).

Una relación en que: «... X (el autor) ordena a Z (el director) que haga cumplir algo (el enunciado didascálico)...» (Ubersfeld, 1993: 181). Centrada en la idea de la *didascalia* como herramienta contextual del diálogo, amplía su potencial virtualidad a través del concepto de «doble enunciación» (1993: 176), en tanto que la *didascalia*, además de permitir construir otro mensaje, el de la representación escénica, funciona como texto capaz de establecer la construcción dialógica con el lector a través de la imaginación, otorgándole al texto dramático una potencialidad propia.

Otro modelo teórico que vale la pena reseñar, por su importancia práctica, es el desarrollado por Jean-Marie Thomasseau a la hora de trabajar sobre los textos no dialógicos de la obra dramática de Victor Hugo. Thomasseau entiende que la utilización de los términos *didascalia* y *acotación escénica* resulta poco

específica, por lo cual retoma y adapta el concepto de *paratexto* elaborado por Gérard Genette:⁴

En effet, ils [didascalies et indications de mise en scène] ne recouvrent qu'imparfaitement un corpus composite dont les limites sont encore mal définies pour les démarches critiques qui, littéraires ou plus pragmatiquement théâtrales, hésitent à le prendre en charge et l'évacuent parfois totalement de l'analyse ou de la conception finale de l'oeuvre... (Thomasseau, 1984: 79).⁵

Define el paratexto teatral como: «... est ce texte imprimé (en italiques ou dans un autre type de caractère le différenciant toujours *visuellement* de l'autre partie de l'oeuvre) qui enveloppe le texte dialogué d'une pièce de théâtre...» (Thomasseau, 1984: 79).⁶ La ventaja que posee este modelo consiste en el desglose tipológico que propone, que permite distinguir las distintas formas que puede adoptar lo textual no dialógico en una pieza. De esta manera organiza las posibilidades paratextuales de un texto dramático en seis diferentes tipos: 1) los títulos, 2) la lista de personajes, 3) las primeras indicaciones temporales y espaciales, 4) las descripciones del decorado o el paratexto inicial del acto (allí está incluida la música), 5) el paratexto didascálico y 6) los entreactos o el texto elidido.

Ahora bien, uno de los problemas que no pasa inadvertido para el corpus teórico es la forma de conceptualizar el foco de enunciación desde el cual se emite el texto didascálico. Suele utilizarse la categoría de *autor*: «... no es pronunciado por el actor, es decir, todo lo que concierne al autor...» (Ubersfeld, 2002: 38), por demás problemática como herramienta en el análisis literario. Para contrarrestar esta deficiencia analítica algunos han propuesto el concepto de *didascalos*:

Proponemos nombrar esta entidad textual, que tiene como función dar órdenes para la puesta en escena, el didascalos. En el teatro griego, el didascalos era el que daba instrucciones para la representación. Parece el término elegido

4 En su trabajo *Umbrales* Gérard Genette define el *paratexto* de la siguiente manera: «La obra literaria consiste, exhaustiva o esencialmente, en un texto, es decir (definición mínima), una serie más o menos larga de enunciados verbales más o menos dotados de significación. Pero el texto raramente se presenta desnudo, sin el refuerzo y el acompañamiento de un cierto número de producciones, verbales o no, como el nombre del autor, el título, un prefacio, ilustraciones, que no sabemos si debemos considerarlas o no como pertenecientes al texto, pero en todo caso lo rodean y lo prolongan precisamente por presentarlo, en el sentido habitual de la palabra, pero también en su sentido más fuerte: por darle presencia, por asegurar su existencia en el mundo, su 'recepción' y su consumación, bajo la forma (al menos en nuestro tiempo) de un libro. Este acompañamiento, de amplitud y de conducta variables, constituye lo que he bautizado, conforme al sentido a veces ambiguo de este prefijo en francés, el paratexto de la obra...» (2001: 7).

5 «En efecto, ellas [didascalies o indicaciones de la puesta en escena] solo cubren de manera imperfecta un corpus compuesto cuyos límites aún están mal definidos para los enfoques críticos que, literarios o más pragmáticamente teatrales, son reacios a hacerse cargo de él y en ocasiones lo evacúan completamente del análisis o de la concepción final de la obra». (Traducción del autor).

6 «... es este texto impreso (en cursiva o en otro tipo de caracteres siempre diferenciado visualmente de la otra parte de la obra) que envuelve el texto de diálogo de una pieza de teatro...». (Traducción del autor).

pertinente por varias razones: porque la complicación de una entidad textual que da órdenes para la realización escénica nos parece coincidir históricamente con la aparición del director escénico [...]; porque cuando elabora una forma enunciativa específica, el autor dramático piensa sustituir una puesta en escena —imaginaria pero perdurable— a la puesta en escena —real pero efímera—; porque creando una función didascálica textual reemplaza al director, crea un didascalos... (Martínez Thomas, 1997: 118).

Esta ausencia probablemente pueda deberse a las diferencias en torno a la respetabilidad literaria del texto didascálico. En términos jakobsonianos, lo que parece estar en discusión es la evaluación de la mayor o menor presencia, en el texto didascálico, de la función connotativa o apelativa (uso del modo imperativo, presente del indicativo, acto de habla performativo), lo que postula un sentido específico acotativo; con la función poética, que supone una mayor preocupación en la construcción expresiva de un enunciado a través de los diferentes recursos del lenguaje, tales como la metáfora, la hipérbole, la ironía, la connotación de los aumentativos, etc. Vale decir que el traslado de estas categorías del esquema de las funciones del lenguaje de Roman Jakobson (1984) es pertinente solo en la medida en que trabajemos sobre el texto dramático y no sobre el texto espectacular, en que el modelo de las funciones del lenguaje se superpone con otros lenguajes que hacen a la completitud de la representación escénica.

Todos los programas teóricos insisten en ubicar el texto no dialógico en un espacio periférico del texto central dialógico. Si trasladáramos el esquema centro-periferia a su repercusión espectacular, podríamos problematizar el atributo contextual al observar las potencias significativas que el resto de los medios teatrales ejercen a la hora de producir un efecto estético en el espectador. Del mismo modo, si nos detuviéramos en el texto dramático y asumiéramos ese desarrollo histórico hipertrófico para estas secciones del texto, también podríamos problematizar esa circunstancia adyacente. Como veíamos, uno de los fundamentos que permiten a Anne Ubersfeld sostener la propiedad contextual del texto didascálico consiste en la posibilidad de elidirlos sin que ello afecte el desarrollo de la acción. En tal caso, ese privilegio dado a la acción, como definitorio del género dramático, constriñe las posibilidades de analizar el *texto dramático* como un objeto estético en sí mismo, respecto de un espectáculo al que presupone, pero del cual puede prescindir. Consideramos que advertir esa autonomía es fundamental para elegir las herramientas de análisis de todos aquellos significantes no dialógicos propios del texto dramático. Como veremos más adelante, hemos elegido utilizar el modelo analítico propuesto por Thomasseau, porque a pesar de ser cuestionable el carácter adyacente implícito en el concepto de *paratexto*, las tipologías planteadas por él resultan sumamente útiles para enfrentar los distintos momentos no dialógicos de *La Tigra*. Sin embargo, seguiremos defendiendo el término *didascalía* por considerar que ese concepto, referido a todo lo que no dicen los personajes, es utilizado como herramienta más allá de lo teatral, para el análisis de construcciones

textuales como el cómic o el guion cinematográfico. Para terminar este capítulo, invitamos a observar las coincidencias teóricas que la utilización del término *didascalia*, como herramienta para el análisis del lenguaje de los cómics, tiene con los modelos teatrológicos:

... se trata de palabras sobre la historia, que conciernen a la historia, y no de palabras en la historia, como son los diálogos. Con las didascalias se alarga el tiempo de lectura sin que a ello deba corresponder ningún alargamiento del tiempo de la acción relatada [...] las didascalias subrayan la acción representada en la viñeta correspondiente... (Barbieri, 1993: 248).

LOS PARATEXTOS EN LA OBRA DE SÁNCHEZ

Escapa al propósito de este trabajo discutir en profundidad las características del teatro de Florencio Sánchez. Sin embargo, creemos conveniente hacer algunas apreciaciones respecto a la ubicación histórica y estética de su obra, a fin de desentrañar las posibles voces latentes en el texto didascálico de *La Tigra*. Críticos de distintas épocas han coincidido en otorgar a la pluma de Sánchez un lugar privilegiado, en tanto creador y como promotor de cambios que contribuyeron a cimentar un nuevo campo teatral rioplatense. Su obra es ubicada en un punto crucial de coordenadas culturales, desde el cual es posible abarcar el gran espectro de los conflictos sociales implícitos en el desarrollo del proyecto político liberal rioplatense y sus distintas manifestaciones culturales (sociolectos, estilos musicales, espacios de sociabilidad, etc.). Se ha reconocido en su obra un fuerte contenido ideológico definido por la discusión con los discursos imbricados en los distintos núcleos sociales en que comenzó a quedar en evidencia la contradicción implícita del plan modernizador (campo/ciudad, burguesía/proletariado, etc.). Estos énfasis de su obra incluso han dado motivos para elaborar distintos cánones para su subdivisión.⁷ Dice al respecto el crítico argentino David Viñas:

Si la familia es el espacio dramático por excelencia —a partir de su condensación crispada de conflictos— y la decadencia un desplazamiento acelerado en función del ritmo vertiginoso de caída que genera, la producción dramática de Florencio Sánchez aparece como una metáfora mayor. Correlativamente, su lugar debe situarse en la intersección de las coordenadas más significativas del arco dibujado por el teatro rioplatense que se va poniendo en la superficie hacia 1880 y languidece sobre 1930... (1986: IX).

Desde el punto de vista formal, si nos detenemos en el problema de ubicar a Sánchez dentro de ese trayecto evolutivo del texto didascálico señalado más arriba, debemos considerar el influjo del modelo estético-realista, y más específicamente en su actualización política: el naturalismo, cuya tesis central defiende la relación de condición entre el espacio en que se desarrolla la historia con la verosimilitud

7 En el trabajo sobre Florencio Sánchez de Graciela Mántaras Loedel (1977), la investigadora expone las distintas formas en que se ha propuesto organizar el corpus.

de la acción. En este contexto, el texto didascálico, necesariamente, fue el espacio en el cual debían quedar explicitadas esas condiciones ambientales capaces de avalar los cambios en el accionar del personaje. En la obra de Florencio Sánchez la impronta naturalista es innegable. Aun cuando resulta complejo atribuirle esta corriente, en virtud de la distancia cronológica que lo separa del apogeo del naturalismo en Francia, las coincidencias entre ambos planes estéticos —la confianza en la ciencia como método para arribar a la verdad, y la verdad como factor determinante en la búsqueda del artista para hacer valer fehacientemente su tarea social— obliga a vincularlos en el amplio territorio de la intertextualidad.⁸ Así se expresa Osvaldo Pellettieri sobre este tema:

No decimos nada nuevo si afirmamos que en Sánchez luchan dos principios constructivos: el del realismo finisecular —lo melodramático, lo sentimental, lo sentimental/costumbrista nativista— y los modelos típicos del naturalismo... (1999: 36).

André Antoine, actor y director francés que a través de su proyecto de «Teatro libre» logró llevar a las tablas el plan naturalista, en gira por Latinoamérica en 1903, realizó una conferencia en Buenos Aires a la que probablemente haya asistido Florencio Sánchez. Esta conferencia suele ser recordada como una revisión del proyecto naturalista en su instalación escénica. A pesar de los temores de Zola, acerca de la dificultad de los artistas de teatro de llevar eficientemente la realidad al teatro:

Si en un plazo dado no se verifica una renovación, el teatro rodará cada vez más abajo, porque es imposible que la multitud, alimentada con las verdades de la novela, no se disguste por completo de las laboriosas niñerías de los autores dramáticos. Por lo demás, lo mismo que el teatro reinó en el siglo XVII, acaso deba reinar a su vez en el siglo XIX la novela... (Zola, ¿190-?: 160)

André Antoine, entre otras reflexiones, plantea el siguiente concepto:

Me gustaría hablar ahora de la puesta en escena, un arte que solo ahora acaba de nacer, pues nada de nuestro teatro clásico apuntaba en ese sentido; de esa puesta en escena, cuya importancia será cada día más esencial a los dramas, a los que fortalecerá no solo en un encuadramiento más exacto, sino que debe dar también una atmósfera, en fin, tener el papel que la descripción tiene en la novela... (2011: 20).

Esta fuente también es utilizada por Rafael Mandressi⁹ al enfrentarse al principio materialista sancheano según el cual el contexto contribuye a la verosimilitud

8 Dice Émile Zola acerca del teatro naturalista: «Lo que quiero decir es que el espíritu científico del siglo, el método analítico, la observación exacta de los hechos, la vuelta a la naturaleza por el estudio experimental barrerán bien pronto nuestros convencionalismos dramáticos y llevarán la vida a las tablas...» (¿190-?: 131). Del mismo modo Sánchez confirma este modelo estético: «Denme verdad como sea y los aplaudiré...» (1952: 624).

9 Autor de uno de los pocos estudios realizados en torno al texto didascálico de las piezas de Sánchez.

de la acción. En este sentido, Mandressi se ve obligado a explorar una vez más la relación del teatro de Sánchez con el naturalismo, y agrega al esquema la influencia de la variante naturalista italiana: el *verismo*, y lo caracteriza de la siguiente manera:

Apogeo fotográfico de la realidad, aprecio por la ciencia y adhesión a un determinismo absoluto de carácter regional o hereditario [...] el Verismo introduce en ese rubro el carácter regional de capital importancia en el contexto italiano... (1998: 156)

Mandressi sugiere que la mejor herramienta de análisis para las didascalias de Sánchez es el método clasificatorio propuesto por Thomasseau, basado en el concepto de *paratexto*. En el breve pero no menos importante artículo, Mandressi comienza revisando, a nivel general, los paratextos sancheanos y propone para ellos el adjetivo *seco*, en la medida en que: «No se advierten en él giros, metáforas o recursos estilísticos que delaten un trabajo expreso sobre la escritura paratextual...» (1998: 148). Basado en los tres posibles destinatarios: el espectador, el director y el lector, y sosteniendo la premisa de que la presencia de este último no es tenida en cuenta, propone lo que parece ser su hipótesis central:

La virtual ausencia de porciones paratextuales destinadas exclusivamente al lector delata la fortaleza de la vocación teatral de la escritura de Sánchez, y por ende sus escasas pretensiones de dotar a sus piezas de autonomía literaria, entendida esta como autónoma frente a la actualización escénica... (1998: 149)

Hipótesis que resulta coherente, según Mandressi, con la poca creación narrativa de Sánchez. Sigue una estrategia modelo para el análisis didascálico utilizando la pieza *Barranca abajo*, tras lo cual concluye que tales paratextos tienen la función de andamiaje (verbos conjugados en presente del modo indicativo) para el desarrollo de la acción, y su intensidad indicativa coincide con los grandes momentos de tensión y distensión de la obra. Para el caso de *Barranca abajo*, el único elemento que considera contradictorio de su hipótesis es la utilización irónica de los nombres de los personajes,¹⁰ a los cuales acceden de forma desfasada el público lector y el público espectador.

Al revisar los textos didascálicos de Sánchez coincidimos con Mandressi en reivindicar la excelencia en la forma de colocar a sus personajes en contextos que los expliquen y la manera en que logra que esos contextos participen del desarrollo del drama. Sorprende la maestría en la composición de atmósferas de opulencia (caso del bar del centro de *Los muertos*) o de pobreza (caso del bar suburbano o del café de camareras en *Moneda falsa* o *La Tigra*), y su capacidad, a través de la acción, de convertirlas a ambas en igualmente asfixiantes. Mencionemos también el ejercicio del juego de prestidigitación de mostrar u ocultar objetos, que a

¹⁰ Por ejemplo, Rudecinda, un personaje sumamente débil, o Prudencia, con sus actitudes precipitadas.

medida que transcurre la historia adquieren su significado (la máquina de coser¹¹ en *Pobre gente*, el lazo y la cama en *Barranca abajo*, etcétera).

Sin embargo, entendemos que es preciso ahondar en un matiz posible para con esa generalidad «seca» planteada por Mandressi, empezando por justificarnos en ciertos pasajes didascálicos que podrían evaluarse como excepción de lo estrictamente acotativo: «El patio del conventillo con los accesorios necesarios, sin olvidar el consabido alambre con ropa blanca colgada...»,¹² «Al alzarse el telón, los rayos del sol naciente empiezan a bañar la fachada de la casa...»,¹³ «Una patota de muchachos que han bebido sendos medios litros...»,¹⁴ y más especialmente en las didascalias de *La Tigra*, como veremos más adelante. Por ser un terreno excepcional, aunque advertido por Mandressi, debemos decir que la forma de incorporar esos *momentosen* su esquema general nos resulta poco clara teóricamente. Términos como *ribetes de... o infiltración narrativa* creemos que resultan poco técnicos para tratar construcciones discursivas semióticamente complejas.

LA TIGRA Y SUS FRONTERAS DIDASCÁLICAS

La Tigra,¹⁵ en virtud de su brevedad (un sainete de tres cuadros), suele ser ubicada entre las *piezas menores* del corpus sancheano: «... la más teatral y la más valiosa de sus obras menores...», según Dora Corti (Cruz, 1966: 116), lo que la hace quedar fuera del repertorio «clásico». Las extensas didascalias que abren el primer y segundo cuadro, sumadas a la brevedad del tercero, ubican la acción a lo largo de tres espacios diferentes (un cafetín, la calle y la habitación de la Tigra), recreando a través de ellos la vida nocturna de la zona portuaria bonaerense. El hecho de ubicar la historia en las orillas de la ciudad y de mostrar sus habitantes ha sugerido a Dardo Cúneo, y a otros que han propuesto taxonomías sociales para las piezas de Sánchez, colocarla entre las obras *urbanas, de la vida pobre* compartiendo la categoría con otras como: *Canillita, Moneda falsa, Marta Gruni*, etcétera.

Aunque en ningún pasaje de la obra aparece planteado directamente el tema de la prostitución, ese espacio nocturno portuario en que se desarrolla y ciertos pasajes del diálogo entre Luis y la Tigra lo sugiere: «... te has metido mucho aquí (el corazón) para que pueda ofrecerte lo que doy al primer desconocido que se me acerca...».¹⁶ Sánchez asume en *La Tigra* la elaboración de un personaje

11 En cuatro obras aparece una máquina de coser casi en el centro de la escena. Es un objeto simbólico que representa el último escalón de la pobreza.

12 «Canillita», Cúneo, D. (comp.) (1952). *Teatro completo de Florencio Sánchez*. Buenos Aires: Claridad, p. 228.

13 «La Gringa», en Cúneo, cit., p. 123.

14 «Los Muertos», en Cúneo, cit., p. 289.

15 Estrenada en el Teatro Argentino de Buenos Aires el 2 de enero de 1907, por la compañía de Pablo Podestá. Junto con *Los curdas*, estrenada el mismo día, y *Moneda falsa*, estrenada seis días después, conforman un mini ciclo creativo.

16 «La Tigra», en Cúneo, cit., p. 339.

paradigmático del realismo y de sus escuelas derivadas; basta recordar a Gervasia, protagonista del clásico naturalista de Émile Zola *L'assommoir* (1877), o a Naná (1880), hija de Gervasia, o incluso a Sonia, compañera de Raskolnikov en *Crimen y castigo* (1866) de Fiódor Dostoievski, productos de plumas atentas a los condicionamientos sociales que empujan a la mujer hacia a una situación en que el grado de explotación que ya padece por ser mujer aumenta hasta la explotación como prostituta. La prostitución como último recurso latente para escapar de la miseria aparece en otras piezas de Sánchez, como *Marta Gruni* (1908), pero como punto de tensión trágica latente sobre el que oscila la acción, nunca alcanzada por el personaje. Dice David Viñas sobre esta situación de la mujer en el novecientos:

Es que en la escena rioplatense, sobre los Centenarios ungidos entre 1910 y 1918, las mujeres solo podían optar por los hijos o la prostitución. Con los matices intermedios entre la norma y el dolo: el primogénito, la prole, las gemelas, el sietemesino, el pródigo o «el que nunca vino». Es una zona tangencial: la madre estéril y la prostituta... (1986: XIX).

Sobre la estructura y las relaciones intertextuales de *La Tigra* se ha advertido el andamiaje melodramático sobre el que se sostiene la trama: en primer lugar, el triángulo amoroso como mecanismo de activación de los resortes catárticos; y en segundo lugar, cierta carga hiperbólica en la construcción psicológica de los personajes que radicaliza las circunstancias del conflicto, a lo que deberíamos sumar el importante lugar que ocupa la música en la obra. Luis, un joven acomodado «medio poeta»¹⁷, el bueno, impresionado por la belleza de la Tigra (belleza que oficia de epicentro problemático en torno al cual gira la obra), mujer madura, camarera, cantante y probablemente trabajadora sexual, ubicada en el cruce de dos mundos, redimida en uno por su sufrimiento en el otro; y Olivera, proxeneta de la Tigra, el malo. Sobre el nudo dramático de la obra dice Arturo Sergio Visca:

La complejidad de *La Tigra* surge de la confluencia en ella de dos signos éticos dispares: su equívoca actividad en un café de camareras y su insobornable sentimiento maternal. Es una complejidad que no da al personaje estribaciones enigmáticas. Todo en ella es claro, se la ve nítidamente en su intimidad, e, incluso, ella sabe verse lúcidamente y se explica a sí misma con las pocas palabras de algunos breves parlamentos. Su vigor dramático surge precisamente de esta nitidez de rasgos...» (Visca, 2010).

A pesar de que el sustrato melodramático pueda traer implícita una idea peyorativa de simpleza, son los motivos profundos del mundo olvidado que describe los que revelan su potencialidad estética. En este sentido, vale recordar el itinerario que sufrió la adaptación cinematográfica llevada adelante por Leopoldo Torre Nilsson (1953),¹⁸ donde ese mismo contexto marginal construido por Sánchez, que muestra estafadores de poca monta (Lunfardo), cafishos (Olivera), viejos

17 «La Tigra», en Cúneo, cit., p. 337.

18 *La Tigra* (1953). Dirección: Leopoldo Torre Nilsson. Producción: Armando Bó. Guion: Carlos Alberto Orlando. Intérpretes: Duilio Marzio, Diana Maggi, Raúl del Valle, Elcira Olivera Garcés,

mirones (Hesperidina), prostitutas (Haydée, Esperanza, la Tigra), niños muertos de frío, permitió a Torre Nilsson mostrar, por primera vez en el cine argentino, temas hasta entonces tabú, como las drogas, la violencia de género y las relaciones homosexuales.

Ahora bien, ubicados ya en el cuadro de relaciones con las que dialoga nuestro objeto, debemos aproximarnos específicamente al texto didascálico que compone *La Tigra*, a fin de rastrear en él esa permeabilidad hacia construcciones no estrictamente acotativas. A pesar de ser una obra breve, sus didascalias son de las más extensas en comparación con el resto de la obra de Sánchez.¹⁹ Utilizando la terminología propuesta por Thomasseau, comenzaremos analizando los dos paratextos de apertura de cuadro, y dejaremos de lado el tercero por su brevedad y por no encontrar en él los motivos expresivos ya mencionados. Para el primer cuadro el enunciador didascálico se extiende en la construcción detallada del contexto de la acción: «... cafetín servido por camareras...»,²⁰ en que varios marineros ebrios gritan, insinuando lo que recién en el segundo paratexto de apertura se confirmará: la ubicación espacial concreta próxima a la calle 25 de Mayo, paralela a las dársenas de puerto Madero en Buenos Aires. El lector puede advertir en ambos paratextos, además de la preocupación por los detalles, el uso de ciertas expresiones impropias de lo que debería ser una intención acotativa de la acción, empezando por el nombre de uno de los personajes: Haydée Suárez, cuyo apellido no vuelve a aparecer en ningún momento más de la obra, de manera que la única forma de acceder a esa información es a través de la lectura. Este primer paratexto conjuga las indicaciones necesarias respecto a la actitud de los personajes, con una elaboración expresiva más compleja que lo propiamente indicativo. En lugar de decir: «un hombre duerme ante una taza de café», Sánchez elige decir: «... un pobre diablo despunta un sueño ante una taza de café...»,²¹ o utiliza la metáfora «... comerse con los ojos...»²² para acotar la actitud del personaje Hesperidina frente a las camareras, de la misma forma que para dar la indicación de la interrupción que los personajes hacen al cantante dice: «... a los pocos compases se la arman...»²³. De igual manera ocurre en el segundo paratexto de apertura de cuadro, donde la voz didascálica, que se extiende en conformar el contexto callejero en que sucederá el choque entre Luis y Olivera por la Tigra, se refiere a algunos personajes callejeros en términos de: «... los papanatas de

Élida Dey, Lina Bardo y otros. La censura de la época hizo que la película se estrenara más de diez años después. .

19 Le sigue en extensión a *La Gringa*.

20 Un tipo de establecimiento que puede asociarse al café-concert. «La Tigra», en Cúneo, cit., p. 324.

21 «La Tigra», en Cúneo, cit., p. 324.

22 Ídem.

23 Ídem.

siempre que ni van ni vienen, pero que aguantan el frío en la acera a la pesca de algún acontecimiento...»,²⁴ o «...cuatro o cinco chicos muertos de frío...».²⁵

Sería arriesgado evaluar estas peculiaridades como el producto de una intención comunicativa dirigida a un lector, ya que tendríamos que restringirlo al lector-director, en la medida en que solo una de sus obras de teatro fue publicada en vida de Sánchez (*Nuestros Hijos*, en el año 1909, por el editor uruguayo Orsini Bertani). Sin embargo, ante esta expresividad, que trasciende las fronteras de lo acotativo propio de un paratexto teatral, creemos que es necesario reconocer al menos una cualidad excepcional respecto a la regla esbozada por Mandressi. Evitando categorías, como el tipo de destinatario, para confirmar una construcción más compleja del paratexto teatral, preferimos proponer la posibilidad de un cruce de voces, de códigos, que se comparten entre el enunciador didascálico (didascalos) y los personajes. Si tomamos los conceptos de Basil Bernstein de «código elaborado» y «código restringido»,²⁶ vemos en la obra de Sánchez la notable capacidad de utilización de ambos según sea conveniente. Basta observar los diálogos en obras como *Nuestros hijos* o *El Pasado*, llamadas por algunos *obras de tesis*, y compararlos con las voces en *Canillita*, *Moneda Falsa* o en *La Tigra*, donde prevalecen los registros populares, los argots propios de capas bajas de la sociedad. En el caso de *La Tigra* observamos que, tanto en sus porciones dialogadas como en esos pasajes del paratexto señalados anteriormente, sucede la misma utilización del código restringido, verosímil a un contexto nocturno y marginal. Por alguna razón, que aún no conocemos, se produce un cruce en el posicionamiento frente a la escena, donde esa voz enunciativa de las didascalías pareciera postularse como sometida a las leyes del universo de la ficción, dentro del espacio de la acción.

Veamos ahora la forma en que se manifiesta este fenómeno en las porciones de texto que Thomasseau llama propiamente *didascalías*, es decir aquellas indicaciones que están insertas en el diálogo. Marquemos la coincidencia en la adjetivación de *pobre* («... El pobre hombre reaparece...», dice la voz didascálica, y «... pobre infeliz...», dice la Tigra)²⁷ para referirse a un *fulano gordo* que está intentando cantar en el café ante un público mayormente borracho. La voz didascálica, más que una acotación escénica referida a la difícil situación del cantor, propone un juicio en que valora la escena y el lugar anímico de este personaje que canta. En el resto de las formas particulares que adoptan estos *paratextos intersticiales*, como los llama Mandressi, también aparece ese posicionamiento de la voz didascálica

24 «La Tigra», en Cúneo, cit., p. 332.

25 Ídem.

26 La semántica de los códigos restringidos podía describirse en términos de significados tendientes hacia el localismo y dependientes del contexto material específico, por oposición a los significados, tendientes al uso de universales y menos dependiente del contexto material específico, del código elaborado.

27 «La Tigra», en Cúneo, cit., p. 324.

frente a la acción, cual si fuera partícipe de lo que está sucediendo. Por ejemplo, al mostrar a los marineros ingleses y expresar sus gestos y no sus palabras: «... les dice algunas frases, que han de ser muy graciosas a juzgar por las carcajadas de sus compañeros...»;²⁸ también para referirse a la actitud de la Tigra y Luis mientras canta Haydée, cambiando el presente indicativo por un tiempo pretérito que termina por dar la idea del proceso en el tiempo de la acción: «... durante el canto, la conversación de Luis y la Tigra *ha sido* animadísima...»;²⁹ o en «La patota que arremete contra Luis, quien reparte puñetazos que *es* un gusto...».³⁰

Para terminar, resta por proponer algunas posibles derivaciones. En primer lugar, reafirmar la excepcionalidad de *La Tigra* en relación con la idea de «paratexto seco» de Mandressi. También, ante su propuesta de evaluar la ausencia de piezas narrativas de Sánchez como uno de los argumentos que coadyuvan a sostener su vocación teatral, invitamos a releer los pasajes que hemos señalado, y a observar en ellos la utilización del recurso de la ironía en casi todos. Creemos conveniente vincular esa cualidad expresiva, antes que con una narrativa inexistente, con la considerable obra periodística de Sánchez en que la ironía funciona casi como la principal herramienta de esa intención provocadora que sus artículos poseen. Solo a modo de ejemplo, recordemos su defensa irónica del flojo:

Fulano podría ser inteligente, pero no ha peleado nunca, ni siquiera ha estado en una patriada. En cambio a Zutano el fragor del combate le vigorizó el cerebro, y el olor a sangre humana le despejó el espíritu. Lo recibió bruto y nos lo devolvió casi sabio la guerra...³¹

Por último, decir que sea cual sea el motivo por el cual Sánchez trascendió esas fronteras didascálicas, haya sido con intención o no, contribuye a afianzar aun más la perspectiva moderna en que está fundada su obra.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANTOINE, A. (2011). *Antología de textos sobre naturalismo*. Biblioteca Escola Superior de Teatro e Cinema. Disponible en: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/199/1/antoinne.pdf>> [Consultado el 13 de agosto de 2018].
- BARBIERI, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal Universitaria.
- CRUZ, J. (1966). *Genio y figura de Florencio Sánchez*. Buenos Aires: Eudeba.
- DE TORO, F. (2008). *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna.
- GENETTE, G. (2001). *Umbrales*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- GÓMEZ GARCÍA, M. (2007). *Diccionario Akal de teatro*. Madrid: Akal.
- JAKOBSON, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- MANDRESSI, R. (1998). «Sánchez didascálico. Apuntes sobre el paratexto teatral en Florencio Sánchez» en MIRZA, R. y PELLETTIERI, O. (comps.) *Florencio Sánchez entre dos orillas*. Buenos Aires: Galerna.

28 «La Tigra», en Cúneo, cit., p. 328.

29 *Ibidem*, p. 329. Las itálicas son nuestras.

30 «La Tigra», en Cúneo, cit., p. 332. Las itálicas son nuestras.

31 «Orientales y basta», en Cúneo, cit., p. 593.

- MÁNTARAS LOEDEL, G. (1977). *Manuales de literatura. Florencio Sánchez*. Montevideo: Editorial Técnica.
- MARTÍNEZ THOMAS, M. (1997). «El texto didascálico en *El castigo sin venganza* de Lope de Vega». *Criticón*, vol. 71, pp. 117-126. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/071/071_119.pdf> [Consultado el 13 de agosto de 2018].
- PAVIS, P. (2008). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós.
- PELLETTIERI, O. (1999). «Florencio Sánchez en su época. Sus opciones teatrales» en MIRZA, R. y PELLETTIERI, O. (comps.) *Florencio Sánchez entre dos orillas*. Buenos Aires: Galerna.
- THOMASSEAU, J. M. (1984). «Pour une analyse du para-texte théâtral: quelques éléments du para-texte hugolien». *Littérature*, vol. 53, pp. 79-103. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23800746?seq=1#page_scan_tab_contents> [Consultado el 13 de agosto de 2018].
- UBERSFELD, A. (1993). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.
- (2002). *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- VIÑAS, D. (1986). «Prólogo» en LAFFORGE, J. (comp.) *Teatro rioplatense (1880-1930)*. Caracas: Ayacucho.
- VISCA, A. S. (2010). *Itinerario de la creación dramática de Florencio Sánchez*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/itinerario-de-la-creacion-dramatica-de-florencio-sanchez/>> [Consultado el 13 de agosto de 2018].
- ZOLA, E. (?190-?). *El naturalismo en el teatro. (Los ejemplos)*. Madrid: La España moderna.

APROXIMACIONES A LA DISCUSIÓN

Este estudio entrará en diálogo con algunos artículos más o menos recientes sobre la obra de Florencio Sánchez para ampliar algunos aspectos desde un punto de vista que entendemos novedoso. En primer lugar, tomaremos como base el artículo de Emilio Irigoyen (2014) «*Barranca abajo* como drama de lenguaje», para ofrecer una propuesta complementaria desde un punto de vista teatral y espectacular. En función de esto se dialoga con Osvaldo Pellettieri (1998), Noé Jitrik (1998) y se relaciona también con Rafael Mandressi (1998) y su artículo sobre las acotaciones escénicas en Florencio Sánchez, como continuación y respuesta.

En primer lugar, coincidimos con las observaciones de Emilio Irigoyen respecto a una cierta extrañeza en los textos de Sánchez que la crítica hasta ahora no ha sabido apreciar con claridad. Coincidimos también con el cuestionamiento al grado de participación de Sánchez en el naturalismo: se entiende que es válido preguntarse por algunos indicios textuales que se salen de una ortodoxia naturalista y costumbrista. También consideramos que es posible «ver» modernismo en Sánchez, que es válido pensar en ese registro la textualidad de la obra dramática de Sánchez o de parte de ella. Estrictamente, nos referimos a los usos del lenguaje y del silencio, y por ese motivo trabajaremos con las escenas del comienzo y del final de la obra. Proponemos analizar las acotaciones de *Barranca abajo* pensando ese posible modernismo en la observación de la teatralidad expresada en las acotaciones escénicas. Este análisis aportará elementos que podrán contribuir a la discusión sobre la mayor o menor participación de la escritura de Sánchez en el modernismo.

Entendemos de gran utilidad y claridad el modelo propuesto por Osvaldo Pellettieri (1998), que describe la sucesión sainete criollo, sainete tragicómico reflexivo, grotesco criollo, como una línea evolutiva que tiene a Florencio Sánchez como principal articulador al introducir al sainete elementos nuevos que hereda de la tradición. Si bien Pellettieri recorre las innovaciones propuestas por Sánchez y de ese modo configura unos caracteres fundamentales del sainete tragicómico reflexivo, interesa, desde nuestro punto de vista, la elaboración de un nuevo tipo

1 Este artículo es una versión resumida de la monografía presentada para el curso «Florencio Sánchez y el teatro de su tiempo. Cuerpo, lenguaje y subjetividad entre el modernismo y las vanguardias» dictado en 2017 por Emilio Irigoyen para la Maestría en Teoría e Historia del Teatro, de la Universidad de la República.

de protagonista para el sainete: «el personaje fracasado». Este personaje que se vuelve autorreflexivo y que Pellettieri identifica en *Moneda falsa* con toda claridad, en nuestra opinión se extiende con la misma claridad a Zoilo en *Barranca abajo*. Al mismo tiempo, coincidimos en comprender el teatro de Sánchez como tensión entre una forma teatral del realismo de fin de siglo y el naturalismo de siglo XX. Ahora, esa tensión la percibimos de otra manera: consideramos que esa tensión que Pellettieri describe, Sánchez la representa en escena; en ese punto se aparta tanto del realismo como del naturalismo. La puesta en escena formal de un conflicto metateatral, estético, filosófico, literario o como se quiera comprender, implica un gesto modernista y es en este punto en que coincidimos plenamente con Irigoyen. Sánchez decide poner en escena no solo conflictos dramáticos, sino un conflicto estético, y este giro produce una puesta en escena del signo teatral como artificio, vuelve denso el signo teatral y destruye la pretendida transparencia del realismo y del naturalismo, volcándose hacia el modernismo.

Como punto de partida para este análisis es preciso aclarar que entendemos toda escritura dramática con una intención de puesta en escena. Todo signo lingüístico puesto sobre *la página dramática* está pensando en su puesta en escena, y esto lo ampliaremos en el segmento dedicado a problematizar la didascalía, pero es necesario formular esta precisión: aun cuando el primer acercamiento al texto dramático sea la lectura, esa escritura debe proponer una virtualidad teatral en la mente del lector. Se entiende en ese sentido el «efecto dramático» que maneja Noé Jitrik (1998) en su artículo, donde dice:

Se podría decir, examinando todas estas propuestas, que el «efecto dramático» podría ser lo que, a partir de ciertos mecanismos, involucra en algún sentido al espectador y lo lleva a adoptar alguna decisión, afectiva, simbólica o de otra índole, a través de su imaginario (1998: 66).

Una forma de acceder directamente a estos mecanismos teatrales es el análisis de la acotación que implica una relación de la palabra con el cuerpo, el espacio y el tiempo. De acuerdo con lo que se venía diciendo respecto al gesto modernista de Sánchez al poner en escena un conflicto metateatral, no se puede menos que discrepar con Jitrik cuando afirma tajantemente que: «... no podría descartarse el plano de la búsqueda de un “efecto”, que de ninguna manera sería el brechtiano del distanciamiento sino, más bien, de un involucramiento, análogo quizás, al buscado por el nuevo teatro libre de Antoine» (Jitrik, 1998: 56). Sin temor al anacronismo es posible pensar que el enfrentamiento escénico de dos estéticas, dos concepciones del mundo, dos modos de escritura, dos maneras de actuación, todo puesto sobre un mismo escenario parece implicar una provocación al cuestionamiento del espectador. Podemos especular que este giro busca plantear una tensión, lo cual no estaría fuera del tono «culto» y «reflexivo» del teatro de Sánchez. Con todo esto se entiende *distanciamiento*, como efecto de extrañamiento que provoca un cuestionamiento al poner en evidencia el artificio teatral. Al menos esa sería una manera de expresar esa extrañeza que provoca *Barranca abajo* en

su comienzo y también en el final. Es así que esta monografía estará pensando la escritura de Sánchez nuevamente desde su teatralidad y no desde su literaturidad o, si se prefiere, piensa una «literaturidad teatral».

Para que la lectura avance de forma más ágil y pueda contrastarse con otra opinión, vamos a remitir al trabajo de Rafael Mandressi «Sánchez didascálico» (1998), donde expresa la conveniencia de un trabajo sobre la didascalía ya que es un tipo de texto que puede arrojar datos interpretativos importantes: «... el material paratextual permite arrojar nueva luz en materia de parentescos y estudios comparativos, tanto confirmando como relativizando la cohesión y uniformidad de movimientos y “escuelas” dramáticas, y quizá subrayando afinidades consideradas tangenciales» (1998: 147). Proponemos avanzar sobre esta base y a su vez pensar de otra manera la didascalía, para elaborar una hipótesis que dé respuesta a la «extrañeza» que se percibe en la escritura de Sánchez y que no se ha estudiado convenientemente.

Se indagará en la teoría de las didascalías, su tipología y sus posibles usos dentro del texto dramático, para luego proponer un posible uso de algunas acotaciones escénicas en *Barranca abajo* que podrían influir en esa densidad de la escritura de Sánchez. Pensamos que esta obra escrita en 1905 anticipa intuitivamente lo que Konstantín Stanislavski formulará como su sistema de actuación varios años después en el Teatro de Arte de Moscú. El uso que hace Sánchez no es como sistema de actuación homogéneo y coherente sino como una estrategia dramática para producir efectos escénicos densos sobre el personaje principal introspectivo (personaje fracasado), en contraste con un fondo de personajes secundarios de representación externa. De esta manera el signo lingüístico se espesa en su virtualidad teatral, produciendo una representación que pone en evidencia su artificialidad en contraste con un estilo de actuación impuesto por la tradición del sainete criollo, la gauchesca y el circo criollo en términos generales.

PUNTOS DE VISTA SOBRE LA DIDASCALIA:

LA NOCIÓN DE DIDASCALOS

La bibliografía respecto a las didascalías no es nada abundante y al mismo tiempo se encuentra dispersa, por lo cual es difícil establecer una tipología única. Aunque en los últimos años se ha comenzado a estudiar este tipo de texto, las clasificaciones y conceptualizaciones son variadas y sus usos ajustados al análisis de textos específicos. Los primeros trabajos importantes a los que se puede hacer referencia remiten a Anne Ubersfeld (1993) y Patrice Pavis (1998) con el antecedente de Roman Ingarden (1998), quienes abordaron el problema desde un punto de vista semiótico y lingüístico. A partir de allí hemos podido obtener una serie de documentos que nos permiten establecer algunas clasificaciones y sostener ciertas ideas sobre los tipos y usos de la didascalía en *Barranca abajo*.

La escritura escénica es un género literario de por sí particular, ya que se trata de un texto para ser representado. En ese contexto, la didascalía (entendida como acotación escénica) es de por sí incómoda ya que presenta con signos lingüísticos una serie de sentidos que no serán representados como signos lingüísticos; es decir que es un texto que pone de relieve el carácter particular de la escritura escénica. Para ser más claros, no creemos que la didascalía sea un texto únicamente para ser leído, sino que se trata de un texto para ser representado de alguna manera. Conviene reunir algunas consideraciones generales sobre la didascalía antes de establecer nuestro punto de vista.

Comenzaremos por la definición clásica de Roman Ingarden (1998), para quien el texto dramático está compuesto por dos categorías de texto, el *texto principal*, constituido por los parlamentos de los personajes y un *texto secundario*, que está conformado por todos los signos lingüísticos que no son parlamentos de los personajes. Esta es una clasificación muy general del asunto, pero es importante para hacer notar la jerarquización entre un tipo de texto y otro que subyace; no estamos de acuerdo con ella. Digamos que es imposible obviar que el diálogo sería más importante que la didascalía según Ingarden, y esta manera de pensar el asunto puede ser una de las razones que han postergado los estudios relacionados con este tipo de texto. Los siguientes autores que hemos relevado para este trabajo son Pavis (1998) y Ubersfeld (1993). Pavis dice en su diccionario del teatro que se trata de

... todo texto (casi siempre escrito por el dramaturgo, pero a veces añadido por los editores, como en el caso de Shakespeare) no pronunciado por los actores y destinado a esclarecer al lector la comprensión o el modo de presentación de la obra... (1998: 25-26).

Mientras que Ubersfeld la define de este modo:

... [las] didascalías designan el contexto de la comunicación, determinan, pues, una pragmática, es decir, las condiciones concretas del uso de la palabra. En resumen, las didascalías textuales pueden preparar la práctica de la representación (en la que no figuran como palabras)... (1993: 17).

Tanto Pavis como Ubersfeld son autores con un perfil lingüístico y semiótico y tienden a objetivar su objeto de estudio. Entendemos que el estudio de la didascalía nos solicita ajustar nuestro punto de vista y acercarlo mucho más al evento teatral que es hacia donde se dirige esta escritura. En este sentido, Mandressi se desprende del enfoque que lo precede y avanza hacia una categorización que toma en cuenta la recepción del texto y de esa manera considera la práctica teatral como una instancia fundamental del texto dramático. Entonces, propone que al leer la didascalía se tenga en cuenta quién es el destinatario de ese texto: «Existen tres grandes categorías posibles: los hacedores (directores, actores, técnicos, cada uno a su vez con las especificidades propias de su función), los espectadores y los lectores» (Mandressi, 1998: 148). Mandressi entiende que las didascalías escritas para los hacedores y espectadores nutren la representación, mientras que las escritas

para lectores se reservan una relación literaria, de goce de la escritura-lectura en sí.

Esta idea admite que el autor se exprese de diferente manera en función del receptor del texto, que el autor escribiría de diferente manera en función del lector; esto involucra una noción de desdoblamiento del autor, o de un autor ficticio, o mejor, de autores ficticios. Un punto problemático persiste, se trata de un presupuesto que indica que las acotaciones escénicas en una obra teatral *son la voz del autor*, en este caso sería la voz de Florencio Sánchez. Nosotros entendemos que la escritura didascálica es un tipo de escritura ficcional y en tal sentido hay una mediación, en este caso dramática. Quien pronuncia la didascalia es un sujeto en un lugar de enunciación configurado por la ficción en la que se enmarca, por lo tanto, es una construcción discursiva. Claro que esta construcción está condicionada por la tradición, por el contexto comercial y por una cantidad de factores que presionan al autor teatral; pero es necesario considerar todos esos factores como modeladores de una voz que no es precisamente la voz del autor, sino la voz de una figura ficcional que participa de la obra.

Juan Villegas (1991), en la *Nueva Interpretación y análisis del texto dramático*, introduce varios elementos importantes para la consideración de la didascalia, su categoría y sus usos, y aporta una visión más orgánica del objeto de estudio. Se acerca a la relación que la escritura dramática guarda con la escena y con un eventual lector. A la vez, Villegas avanza un paso más que Mandressi en la consideración de la voz didascálica como una voz ficcional diferente a la voz del autor real.

El autor de dramas con esperanzas de ser representados se subordina a los directores de teatro, propietarios de lugares públicos, los actores, la clase de público que asiste y paga su entrada. Todo lo cual, en mayor o menor grado, influye en el proceso creativo de modo más evidente que en los otros géneros literarios. Además de estos factores mediatizadores, el autor de textos dramáticos se ve condicionado por elementos materiales como el tipo de escenario, la clase de iluminación, los edificios teatrales a su disposición, las tradiciones teatrales, la compañía que podría representar su obra, los actores disponibles, la capacidad económica de la compañía (Villegas, 1991: 16).

Considerar un texto en relación con su producción es importante ya que agrega elementos a tener en cuenta para comprender una escritura escénica. Según esto, el dramaturgo debe escribir sus obras pensando en un contexto de realización, lo cual hace que esa voz que se expresa en la didascalia no sea la voz de un autor sino de un lugar de enunciación en una situación determinada. Villegas denomina «hablante dramático básico o dramaturgo ficticio» a esta voz que es entendida como un personaje especial.

Proporciona información, organiza la entrega del mundo, pero solo desde cierta perspectiva espacial y con una limitada clase de conocimientos. A este personaje lo denominaremos *hablante dramático básico o dramaturgo ficticio* [...] El lenguaje del hablante dramático básico, a veces, se limita a expresiones como

«sale», «entra», etc. En esta clase de obras su intervención pasa casi inadvertida. En obras modernas, en cambio, adquiere una dimensión magnificada y, a veces, casi absorbente (Villegas, 1991: 14).

Entonces, las didascalias tendrán un autor ficticio que se expresa en función de las intenciones de representación. Digamos que las modulaciones de esa voz indican una intención de representación que tiene en cuenta el contexto de representación real. En el caso de *Barranca abajo* se trata de un contexto que involucra la compañía de José Podestá y a Pablo Podestá como el actor que representará al protagonista. Siguiendo esta línea teórica, vamos a citar el trabajo de Michelle Débax y Monique Martínez Thomas (1996), quienes escribieron un artículo sobre las didascalias en la obra teatral de Diego Sánchez de Badajoz. Este artículo guarda relación con un libro escrito por las mismas autoras titulado *Voir les didascalies* donde se expone una teoría crítica sobre los usos y funciones de las didascalias. No tuvimos acceso a este libro, pero es mencionado y citado reiteradas veces en el artículo sobre Sánchez de Badajoz. Monique Martínez expone la idea de la existencia de un «didascalos», que vendría a ser una figura similar a lo que Villegas llama dramaturgo ficticio. El artículo dice así:

... propone nombrar la entidad textual que tiene como función dar órdenes para la puesta en escena, el «didascalos». En el teatro griego, el didascalos era el que daba instrucciones para la representación. Podía ser el autor de teatro, cuando se dedicaba a la puesta en escena, u otra persona cuando este no lo hacía (este era el caso de Sófocles). Parece el término elegido pertinente [...] porque creando una función didascálica textual reemplaza al director, crea un «didascalos» (Débax y Martínez, 1996: 18).

Las características que puede adoptar la voz del didascalos o dramaturgo ficticio son variadas, se pueden encontrar acotaciones escritas en tiempo presente y así esta figura se transforma en una especie de reportero, podrá adoptar una voz imperativa que va marcando acciones escénicas o podrá surgir una voz didascálica que describa la escena de modo abierto, dejando libertad interpretativa a los lectores. Digamos con Monique Martínez que «... todas estas indicaciones son el “ábrete sésamo” de la representación, destinadas tanto a guiar a un futuro o supuesto director como a despertar la visión imaginativa del lector» (Débax y Martínez, 1996: 26). Volvemos a la finalidad de la didascalia como texto que describe o sugiere representación escénica, pero esa representación puede ser llevada a escena o puede ser imaginada por un lector, pero siempre la escritura dramática conserva su virtualidad teatral.

Es preciso indicar que en todos los trabajos relevados sobre el estudio de didascalias hay un acuerdo total en clasificarlas por el lugar que ocupan en el texto. Dentro de esta alternativa clasificatoria hay variantes que resultan más o menos operativas de acuerdo a la obra que se analice. Para este trabajo optamos por continuar el trabajo iniciado por Mandressi (1998), que propone dividir las didascalias de la siguiente manera: el paratexto liminar (presentación general del

libro, nombre y apellido del autor o seudónimo, etc; el paratexto intermediario, que se ubica al comienzo de cada acto (por lo general, la descripción de la escena); y el paratexto intersticial, que se trata de todas las aclaraciones gestuales, expresivas, de movimiento, de vestuario que se encuentran entre los diálogos de los personajes.

En este artículo vamos a utilizar algunas acotaciones intermediarias y otras intersticiales que dan cuenta de nuestra hipótesis de trabajo. Reformulémosla con los avances realizados hasta ahora: Florencio Sánchez busca representar dos modos de actuación: un enfrentamiento entre una manera de actuar del «personaje fracasado» y otra de los personajes secundarios. Esta fricción en los modos de representación actoral produce un efecto de puesta en evidencia del signo teatral y de allí el modernismo de Sánchez. Para esto, configura al menos dos didascalos para escribir las acotaciones intermediarias e intersticiales en *Barranca abajo*. Uno de ellos escribe acotaciones que indican acciones y circunstancias específicas para el personaje don Zoilo, interpretado en su estreno por Pablo Podestá. Encontramos la escritura de este didascalos en la entrada del personaje (acto I, esc. II) y en el final de la obra (acto III, esc. XV). Otro didascalos se encarga de las acotaciones para el resto de los personajes y para el propio Zoilo en el resto de la obra. Hasta aquí podemos afirmar que se intuye una intención dramática de producir un efecto dramático poderoso en la entrada del protagonista y en el final de la obra.

En la siguiente parte del trabajo indicaremos las estrategias que, a nuestro entender, emplea Sánchez para lograr estos efectos capaces de producir la «extrañeza» en la lectura de la obra, y es la razón por la cual entendemos que genera efectos de puesta en evidencia del signo teatral y lo consideramos como gesto modernista.

EL/LOS DIDASCALOS DE SÁNCHEZ EN *BARRANCA ABAJO*

Reiteramos que el punto de partida de este trabajo se encuentra en el artículo de Irigoyen «*Barranca abajo* como drama del lenguaje». En ese artículo figura un apartado titulado «A palabras huecas, silencio lleno», que estudia el problema del lenguaje en el acto I, escena II. Irigoyen atiende a la oposición entre la verbosidad intrascendente de los personajes secundarios y el silencio lleno de sentido del protagonista. Nuestro interés está centrado en los aspectos teatrales y espectaculares de la escritura de Sánchez y es por eso que nos preguntamos si su escritura dramática expresa las claves para lograr ese «silencio lleno».

Sánchez crea una voz dramática (un didascalos) que funciona de guía para unos actores que no saben cómo actuar de modo naturalista, sencillamente porque se trata de una técnica elaborada con posterioridad en el Teatro de Arte de Moscú. No obstante esto, la necesidad que llevó a Stanislavski a desarrollar su sistema de actuación pudo ser la misma que llevó a Sánchez a crear este didascalos

encargado de dar indicaciones específicas a su protagonista. Solo para aportar un dato más a favor de esta atmósfera artística que pudo influir tanto a uno como a otro creador, se puede comprobar que *Barranca abajo* se estrenó en 1905, mientras que el comienzo de la investigación de Stanislavski, comienza en 1906 (Magarshack, 2007: 10).

La influencia que el entorno ejerce sobre la escritura teatral es, como decía Villegas, muy fuerte, y en el mismo sentido se expresa Pavis en su libro sobre el análisis de los espectáculos:

... no es frecuente encontrar la tesis según la cual el texto se derivaría de la escenificación utilizada y del juego del actor. Sin embargo, sería fácil mostrar que la escritura de los textos está muy influida por la práctica escénica de una época y por lo que esta sabe hacer teatralmente (2000: 206).

En el novecientos, el contexto de producción de espectáculos en el Río de la Plata no estaba preparado para la puesta en escena de los textos que Sánchez quería representar. Esta pudo ser la causa de una búsqueda dramaturgica que condujera a sus actores a un lugar próximo a sus intereses artísticos. Como afirma Mandressi en «Sánchez didascálico»: «El naturalismo moviliza, ante todo, en síntesis, rubros de puesta en escena. Para que sus postulados alcancen a los actores habrá que esperar a Stanislavski y sus trabajos en el Teatro de Arte de Moscú» (1998: 154). Pensamos que esta necesidad produjo efectos de escritura inesperados para su contexto, en la medida en que debía «negociar» con una tradición representativa muy diferente como lo era el circo criollo, el sainete y la revista, por nombrar algunos de los géneros dominantes.

La relación entre lo interior y lo exterior es el eje central sobre el que gira todo el sistema de Stanislavski. Se trata de una manera de expresar el mundo interior, emocional, afectivo, de los personajes a través de sus herramientas expresivas. El cuerpo del actor debe expresar la subjetividad de los personajes desde su mundo afectivo, y es en la expresión de lo corporal donde la acotación escénica interviene de modo directo indicando gestos, estados emocionales, y contextos de enunciación que intervienen en el comportamiento de los personajes como manera de expresar su interioridad.

El sistema de Stanislavski formula algunas técnicas para que el actor logre representar el mundo interno del personaje a través de su herramienta expresiva fundamental: el cuerpo. Para lograrlo es necesario despojar al actor de las tensiones que genera la exposición pública y de las preocupaciones personales que afectan su concentración (Magarshack, 2007: 17).

Como decíamos al principio, el sistema de Stanislavski surge, como propuesta orgánica, mucho tiempo después del estreno de *Barranca abajo*. Es posible especular que el dramaturgo introductor de la poética naturalista en el teatro rioplatense se haya visto obligado a pensar estrategias que le permitieran controlar la expresividad de actores que no tenían una formación adecuada al naturalismo. Es posible especular que Florencio Sánchez, desde su escritura, pudo experimentar

modos de control de la expresividad de sus actores hacia un estilo acorde. Al estudiar la puesta en escena de *Barranca abajo* vemos que Sánchez decide cambiar de compañía de actores para representar esta obra. Nos enteramos que pasa de la compañía de Jerónimo Podestá a la compañía de José Podestá, donde actuaba Pablo Podestá. «Pensó seguramente en los artistas que formaban mi compañía y calcó sobre algunos de ellos la psicología de sus personajes. Así se concibe en *Barranca abajo* a Don Zoilo en Pablo Podestá...» (Podestá, 1986: 172).

Sobre esta base, nos atrevemos a suponer que Sánchez pudo haber visto en la actuación de Pablo Podestá algunos indicios que le permitieron arriesgar que era posible que ese actor se expresara de un modo similar a su intención; que Sánchez supuso que Pablo Podestá podía tener las cualidades necesarias para representar un personaje introspectivo como lo es don Zoilo; que su cuerpo mostrara su afectividad de un modo fuerte y por eso toma una decisión importante para un autor: trabajar con una compañía de actores nueva.

Para analizar las acotaciones que entendemos que anticipan intuitivamente el sistema de Stanislavski, vamos a dividir las en tres técnicas desarrolladas por el director ruso en el Teatro de Arte de Moscú, que encuentran su correlato en la escritura de Sánchez. Las contrastaremos con otras acotaciones que vienen a participar de una poética teatral cercana al melodrama o al realismo de fin de siglo, de manera que quede más claro nuestro punto de vista. Las categorías son: 1) *si mágico*: acto I, escena II (se levanta de la siesta); 2) *círculo de atención*: acto I, escena II (se pone a dibujar marcas en el suelo); 3) *acciones físicas*: acto III, escena xv (suicidio).

Antes de comenzar el análisis cabe aclarar que el sistema Stanislavski no tiene una sistematización textual, digamos que se trata de un grupo de textos que va exponiendo de forma narrativa ciertas nociones sobre la forma de actuación que se propone. Este modo de exposición hace que sea complejo extraer de esas fuentes un resumen teórico preciso. Por esta razón, nos remitimos a la introducción que David Magarshack escribe para el libro *El arte escénico*. Se trata de un biógrafo destacado de Stanislavski y conocedor de su obra, que presenta en esta introducción de unas cien páginas un compendio de las bases técnicas del sistema de Stanislavski que resume de la trilogía *Un actor se prepara*, *La construcción del personaje* y *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*; y de *Mi vida en el arte*.

La acotación sobre la que vamos a trabajar en 1 y 2 es la siguiente: «Don Zoilo aparece por la puerta del foro. Se levanta de la siesta. Avanza lentamente y se sienta en un banquito. Pasado un momento, saca el cuchillo de la cintura y se pone a dibujar marcas en el suelo».²

2 Sánchez, F. (1961). *Teatro completo. Serie dramas rurales*. Buenos Aires: La Pampa, p. 20.

1. *SI MÁGICO*: ACTO I, ESCENA II («SE LEVANTA DE LA SIESTA»)

Tal como se encarga de analizar el artículo de Irigoyen, hay una oposición en el uso del lenguaje entre los personajes secundarios que ocupan toda la primera escena de la obra y la entrada del protagonista en la segunda escena. El artículo lo describe de la siguiente manera:

El elemento dominante lo constituyen la presencia y el silencio del primer actor/protagonista, que por una rígida convención debía ser el eje de la acción escénica, tanto en el plano verbal como en el proxémico. Zoilo entra lentamente y se sienta, es decir, verbalmente guarda silencio y físicamente participa de la acción en forma mínima. Lo que llena la escena es el diálogo burlón de Prudencia y Rudelinda, conversación que trata, justamente, de la presencia y el silencio de Zoilo, a los que se alude mediante doble sentidos evidentes: la «mala cara» que «trae el tiempo» es la de Zoilo, la voz de «muchacho» que imposta Rudelinda es la del viejo, la «luna» alude a su malhumor (Irigoyen, 2014: 107).

En este trabajo estamos de acuerdo en que Zoilo pierde la centralidad en el uso de la palabra, pero entendemos que Sánchez está proponiendo otro tipo de centralidad para don Zoilo, y esa centralidad se expresa en el cuerpo. Para ello entendemos que influye la acotación «se levanta de la siesta» en la medida en que es una indicación que busca excitar la imaginación del actor para que imagine a su personaje como si se levantara de la siesta. Es lo que Stanislavski llama el «si mágico». Digamos que según el sistema de actuación de Stanislavski las circunstancias dadas son lo que configura al personaje en líneas generales y el si mágico es el contexto de enunciación, es lo que el personaje creado por las circunstancias dadas haría si se encontrara en determinada situación. Esta acotación está escrita por un didascalos que busca que el actor conecte sus experiencias personales con las experiencias del personaje. Le propone al actor que se imagine levantándose de la siesta, que imagine el dolor en la espalda, el entumecimiento de los músculos, la pereza, el malhumor y cosas por el estilo, para que le aporte un estado anímico que justifique la «luna», la «mala cara». De esta manera se podría expresar una «verdad» del mundo interno del personaje en la expresión corporal del actor.

Para describir la técnica vamos a citar un fragmento un tanto largo pero que estamos seguros aclarará la idea que tratamos de expresar.

... la única manera de que un actor pueda dar expresión interna y externa a una acción escénica es preguntándose: ¿Qué haría yo *si* tales circunstancias fueran verdaderas? Stanislavski describe por lo general este elemento como el *mágico si*, porque, como señala, «transfiere al actor del mundo de la realidad a un mundo en el que solo su labor creadora puede ser realizada» [...] Hay toda clase de «si». Los hay que se realizan de inmediato y los que simplemente aportan el estímulo para el desarrollo lógico posterior de la acción. Hay «si» de un piso y de varios. El secreto de la poderosa influencia del «si» reside en el hecho de que nunca se refiere a lo que existe realmente, sino solo a lo que podría haber sido «si...». No afirma nada; simplemente supone. Presenta un problema que debe ser resuelto, y es el actor el que tiene que aportar la respuesta. Además, despierta

en el actor una actividad interior y exterior, y lo hace naturalmente y sin la más ligera compulsión. La palabra «si» es, en suma, un incentivo y un estímulo para la actividad creadora del actor. Inicia el trabajo del actor tanto como aporta el ímpetu hacia el desarrollo posterior del proceso constructivo de su papel (Magarshack, 2007: 35).

Para que nuestro punto de vista quede más claro vamos a contrastar esta acotación —«se levanta de la siesta»— que entendemos provocadora de la imaginación creativa del actor para que este pueda expresar corporalmente lo que sucede en la subjetividad del personaje, con una acotación que no provoca la imaginación actoral sino que busca la reproducción de una convención de actuación melodramática. El parlamento que sigue a la acotación que estamos estudiando le corresponde al personaje Dolores: «DOLORES: (suspirando) ¡Ay, Jesús, María y José!».³

No solo el parlamento que pronuncia Dolores es convencional, sino que el didascalos le propone a la actriz que diga un parlamento convencional con una exhalación convencional que indica un estado anímico concreto. Lo que creemos estar demostrando es la presencia de esos dos didascalos: el primero busca influir en la virtualidad teatral del texto para que el actor pueda expresar con mayor «verdad» su estado anímico, y a su vez para que el lector pueda imaginar una serie de estados posibles para el personaje. El lector necesita imaginar cómo Zoilo se levanta de la siesta. El segundo didascalos le propone a la actriz la reproducción de un gesto concreto y convencional que no exige la imaginación creativa ni del intérprete ni del lector. Si quisiéramos improvisar una acotación convencional, para *se levanta de la siesta*, podríamos escribir: *Don Zoilo aparece por la puerta del foro. Se despereza*. De esa manera quedaría claro en la lectura tanto como en la representación que el personaje estaba durmiendo, pero la imaginación creativa se ve restringida a un único gesto representativo posible. El cuerpo ya no representaría la interioridad del personaje sino que reproduciría un gesto convencional.

2. CÍRCULO DE ATENCIÓN:

ACTO I, ESCENA. II («SE PONE A DIBUJAR MARCAS EN EL SUELO»)

Esta acotación también es analizada en «*Barranca abajo* como drama de lenguaje» (Irigoyen, 2014), y aquí se ampliará ese análisis en una dirección complementaria. El artículo dice lo siguiente:

Renunciando a la palabra, el personaje parece sumergirse en una dimensión prelingüística y, probablemente, no codificada: una forma de contacto que lo (re)conecta, directamente, con la tierra que ya no es suya (esa tierra de la que la palabra hipercodificada lo ha destituido). El alcance de este gesto requeriría una discusión bastante extensa, que no podemos hacer aquí, pero importa retener la ambigüedad de la indicación escénica [...] Lo cierto es que si en la lectura la indicación es ambigua, en la representación la ambigüedad es aún mayor: el espectador no sabe que Zoilo *dibuja* marcas: solo ve que hace algo con su cuchillo

³ Sánchez, 1961, cit., p. 20.

en el piso, sin poder distinguir si son signos, palabras, figuras o movimientos al azar (2014: 111-112).

Compartimos estas interpretaciones de la acotación de Sánchez que piensan el texto desde las posibilidades de sentido que aporta en el contexto general de la obra. También compartimos que desde el punto de vista del público que asiste a la representación, el sentido de la acción que propone este didascalos es ambiguo. Digamos que desde el punto de vista de la recepción, ya sea del lector o del espectador, estamos de acuerdo en las interpretaciones, pero si seguimos nuestra hipótesis de trabajo, la acotación escénica toma otro sentido que no contradice los anteriores.

A Sánchez le interesa presentar la fricción entre dos modos de actuar. Entonces necesita brindarle al actor coordenadas para poder generar ese «personaje fracasado» introspectivo y profundo, que se cuestiona su lugar en el mundo, su fracaso, las razones y decisiones que lo llevaron a su estado. Así, este didascalos le propone a Pablo Podestá que se ponga a dibujar marcas en el suelo con un cuchillo. Como bien define Irigoyen (2014), ese dibujar se refiere a marcas codificadas, entonces la propuesta es que imagine dibujos para hacer en el suelo, esos dibujos pueden ser codificados o no, pueden tener sentidos diversos para el actor-personaje. Esta precisión del trazo que el actor necesita para dibujar con un cuchillo, lo cual le está pidiendo la acotación, busca concentrar la atención del actor-personaje, y de esa manera sustraerlo de la escena en una acción fuerte e introspectiva.

Magarshack (2007) resume la técnica actoral del círculo de atención de Stanislavski de la siguiente manera:

Debe adquirir una técnica especial que lo ayude a concentrar su atención tan firmemente en algún objeto del escenario que el objeto mismo lo distraiga de cualquier otra cosa exterior. [...] Para ayudar al actor a concentrar su atención en escena, Stanislavski propone la teoría del círculo de atención. Señala que, en un círculo tan estrecho, como en un círculo de luz, es fácil examinar los detalles más pequeños de los objetos dentro de su circunferencia, vivir con los sentimientos y deseos más íntimos, realizar las acciones más complicadas, resolver los problemas más difíciles y analizar los propios sentimientos e ideas.

El estado de ánimo del actor en ese círculo imaginario de atención es descrito por Stanislavski como una «soledad en público» (Magarshack, 2007: 43).

Pensamos que esta soledad en público es muy útil para definir a Zoilo en esta primera entrada. Más allá de la soledad en público del actor en relación con el personaje, que es lo que estamos definiendo en este trabajo, también hay una soledad en público del personaje dentro de la propia obra. Zoilo se mueve en esa entrada como si el resto del mundo no existiera. Pensamos que esta manera de plantear una acción escénica muy concreta pero íntima, que está dirigida al suelo, propone un estado introspectivo del personaje que se acompaña de su renuncia a la palabra y sus movimientos lentos y casi automáticos. En resumen, entendemos que este punto de vista responde a algún aspecto de la ambigüedad de esta acotación

que contrastaremos a continuación con otra acotación intersticial que, a nuestro entender, está escrita por un didascalos que intenta provocar una actuación exterior y convencional a la escena. Nos referimos al inicio de la escena xv del acto I: «Después de una breve pausa, aparece Prudencia. Mira cautelosamente en todas direcciones, y no viendo a nadie corre hacia la derecha, deteniéndose sorprendida junto al portón».⁴

Nos interesa llamar la atención sobre la claridad gestual que le pide a la actriz que interpreta este personaje. En *Mira cautelosamente en todas direcciones* no hay ninguna propuesta creativa para la actriz. Se le indica la acción corporal de mirar en todas direcciones y a su vez le indica una intención concreta. Inmediatamente después le indica correr hacia la derecha y detenerse junto al portón, pero no solo detenerse sino detenerse *sorprendida*. Si estudiamos la acotación de entrada de Zoilo se puede notar que no se indica ninguna intención, no se le dice al actor que debe representar tal o cual emoción o reacción (como sí se hace aquí), lo que se le propone al actor son estímulos creativos para que los desarrolle en función de su personaje. Esta comparación pensamos que termina de apoyar nuestra argumentación sobre la existencia de dos dramaturgos ficticios que buscan provocar una fricción en los modos de representación y de esa manera logra dos fenómenos de importancia: 1) anticipa el sistema de Stanislavski; 2) vuelca su obra hacia el modernismo.

3. ACCIONES FÍSICAS: ACTO III, ESCENA XV («SUICIDIO»)

Ahora trabajaremos con la última acotación de la obra, con la cual se baja el telón. Desde el punto de vista del uso del lenguaje en *Barranca abajo*, pensamos que es importante esta elección de Sánchez de cerrar su obra con una serie de acciones y no con un parlamento. Es importante la renuncia al lenguaje en escena, así como el uso del cuerpo expresivo del actor, el cuerpo como portador de contenidos subjetivos de un personaje. En esta acotación intersticial se describen paso a paso las acciones mínimas que debe ejecutar el actor. Nos resulta llamativo este detallado proceso de acciones que implican tiempo escénico, desplazamientos en el espacio y sonoridad.

(Zoilo lo sigue con la mirada un instante, y volviéndose al barril extrae un jarro de agua y bebe con avidez; luego va en dirección al alero y toma el lazo que había colgado y lo estira; prueba si está bien flexible y lo arma, silbando siempre el aire indicado. Colocándose después debajo del palo del mojinete trata de asegurar el lazo, pero al arrojarlo se le enreda en el nido del hornero. Forcejea un momento con fastidio por voltear el nido) Las cosas de Dios... ¡Se deshace más fácilmente el nido de un hombre que el nido de un pájaro! (Reanuda su tarea de amarrar el lazo, hasta que consigue su propósito. Se dispone a ahorcarse. Cuando está

4 Sánchez, cit., p. 37.

seguro de la resistencia de la soga, se vuelve al centro de la escena, bebe más agua, toma un banco y va a colocarlo debajo de la horca.)⁵

Esta larga acotación nos llama la atención por su detalle descriptivo. No se trata, como en los dos casos anteriores, de una acotación que busque excitar una imaginación creadora en el actor. En este caso entendemos que es necesario analizarla por la importancia que asigna a las acciones físicas mínimas. Digamos que esta serie de indicaciones se podrían resumir en una intención general de preparar una cuerda para ahorcarse. No es estrictamente necesario detallar punto por punto las acciones a desarrollar para que se exprese con claridad la intención de la acotación. Es por esta razón que entendemos particular este texto en relación con el resto de las acotaciones. Creemos que aquí Sánchez está proponiendo darle importancia a cada detalle de la acción que llevará al suicido del protagonista y esto será acompañado con un silbido del propio personaje. Ese silbido deberá hacerse despacito, no se indica cuál podría ser la melodía, cuál sería el tipo de melodía, es una libertad que Sánchez le permite al lector y al actor. Por ejemplo, le permite a Pablo Podestá elegir con qué melodía prefiere suicidar a su personaje; esta libertad es probablemente de central importancia para vincular la vida emocional del personaje con la del actor. Siguiendo nuestra metodología de análisis vamos a citar el resumen de lo que Stanislavski entiende como acción física y cuál es la utilidad para el actor:

Las pequeñas acciones físicas, las pequeñas verdades físicas y los momentos en que se cree en ellos, señala Stanislavski, adquieren una gran significación en la escena, particularmente en el clímax de una tragedia. Los actores deben por eso hacer todo el uso posible del hecho de que las pequeñas acciones físicas, que ocurren en medio de importantes circunstancias dadas, poseen una tremenda fuerza. [...] Otra razón más práctica por la cual la verdad de las acciones físicas es tan importante durante un clímax trágico es que en una gran tragedia el actor tiene que alcanzar el más alto grado de tensión creadora, de modo que para evitar la sobreactuación debe captar algo tangible y real. Es en ese momento, pues, cuando lo que más necesita es una acción clara, precisa, estimulante, y fácilmente ejecutada... (Magarshack, 2007: 53-54).

Como decíamos, esta acotación no procura despertar una imaginación creadora en el actor, tampoco en el lector del drama, pero sin duda busca centrar la atención en las acciones físicas y en los objetos que participan de esas acciones. Lo que procuran estas acotaciones es vincular la interioridad del actor con la circunstancia concreta por la que está pasando el personaje. El detalle de las acciones físicas mínimas llevará a que el drama se exprese en una corporalidad contenida por las acciones y no en un despliegue de ostentación emotiva. Digamos que se está pensando aquí en una actuación que contiene las grandes emociones que vive el personaje, y de esa manera se está entrando en el terreno de la actuación naturalista.

5 Sánchez, cit., p. 88-89.

Con estas citas no queremos indicar que entendamos que todas las motivaciones que llevaron a Stanislavski a formular su sistema de actuación estén presentes en Sánchez. Nuestra hipótesis es que Sánchez está experimentando con los recursos de los que dispone para provocar una modificación en el modo de actuar de su tiempo. Si Sánchez pensaba que describirle al actor paso a paso las acciones que debía desarrollar le serviría para controlar sus tensiones corporales, no lo podemos afirmar; de hecho, nos parece bastante improbable. Pero sin duda es importante destacar estas coincidencias que podrían tener un significado importante para el estudio de la textualidad de nuestro dramaturgo, y podrían ser productivas para pensar nuevas virtualidades teatrales.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

SÁNCHEZ, F. (1961). *Teatro completo. Serie dramas rurales*. Buenos Aires: La Pampa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÉBAX, M. y MARTÍNEZ, M. (1996). «Las didascalias en la obra teatral de Diego Sánchez de Badajoz». *Criticón* n.º 66-67, pp. 17-42. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/066-067/066-067_019.pdf> [Consultado el 6 de noviembre de 2017].
- INGARDEN, R. (1998). *La obra de arte literaria*. Ciudad de México: Taurus.
- IRIGOYEN, E. (2014). «Barranca abajo como drama de lenguaje. Palabra y silencio en una escritura modernista» en MIRZA, R. (comp.) *Florencio Sánchez contemporáneo. Perspectivas Rioplatenses*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- JITRIK, N. (1998). «Nuevamente Florencio Sánchez. Una mirada», en PELLETTIERI, O. y MIRZA, R. (comps.) *Florencio Sánchez entre dos orillas*. Buenos Aires: Galerna.
- MAGARSHACK, D. (ed.) (2007). «Introducción», en Stanislavski, K. *El arte escénico*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- MANDRESSI, R. (1998). «Sánchez didascálico», en PELLETTIERI, O. y MIRZA, R. (comps.) *Florencio Sánchez entre dos orillas*. Buenos Aires: Galerna.
- PAVIS, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Madrid: Paidós.
- (2000). *El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine*. Madrid: Paidós.
- PELLETTIERI, O. (1998). «Florencio Sánchez en su época. Sus opciones teatrales» en PELLETTIERI, O. y MIRZA, R. (comps.) *Florencio Sánchez entre dos orillas*. Buenos Aires: Galerna.
- PODESTÁ, J. (1986). *Medio siglo de farándula. Memorias de José Podestá*. s/c: s/e.
- UBERSFELD, A. (1993). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.
- VILLEGAS, J. (1991). *Nueva interpretación y análisis del texto dramático*. Ottawa: Girol Books.

EL PRÓLOGO DEL «LENGUAJE DEL RÍO DE LA PLATA» Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN SUJETO DISCURSIVO: UNA CUESTIÓN DE ESTILO

MARÍA CLAUDIA LÓPEZ FERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos un avance de la tesis para obtener el título de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, elaborada bajo la dirección de Magdalena Coll, que se titula: «La lexicografía uruguaya a fines del siglo XIX: una mirada a través de los diccionarios de Daniel Granada y de Wáshington y Sergio Bermúdez».

El objetivo esencial de la tesis es explicar las características de un momento puntual de la lexicografía en el Uruguay a partir del análisis comparativo del modelo lexicográfico subyacente a dos obras surgidas en Uruguay a fines del siglo XIX y principios del siglo XX: el *Vocabulario rioplatense razonado*, de Daniel Granada y el *Lenguaje del Río de la Plata*, de Wáshington y Sergio Bermúdez.

Para ello analizamos sus prólogos y pudimos demostrar cómo ambos se inscriben en la matriz de los discursos lexicográficos independentistas y poscoloniales propios de una postura americanista. Esta matriz se constituye como tal en la etapa posterior a la guerra de la independencia y más precisamente coincide con la constitución de los primeros Estados hispanoamericanos. Propusimos que la activación de esa matriz estaba motivada por la necesidad de los ciudadanos americanos de esa época de asumir una identidad nacional. El gran conflicto de los nuevos países independientes —incluidos los del Río de la Plata— estaba en lograr esa identidad nacional. Esto implicó adoptar una lengua heredada del país colonizador y hacer de ella una lengua propia. En el caso particular de *Lenguaje del Río de la Plata*, a diferencia de lo que ocurre con *Vocabulario rioplatense razonado*, se inscribe en dicha matriz americanista desde una postura radical y rupturista que motiva a los autores a proponer incluso la independencia lingüística total.

En este trabajo pretendemos develar, en el marco de esa ideología imperante, al lexicógrafo como sujeto discursivo mediante la delimitación de algunos de los rasgos que conforman su estilo. Para ello reconoceremos y explicaremos las opciones lingüísticas que los autores toman a lo largo del prólogo y de otros textos de presentación que acompañan el diccionario, en la medida en que las equivalencias, contrastes y repeticiones constituyen su estilo. Estas decisiones operan en distintos niveles: algunas son decisiones que los autores toman en forma consciente en tanto que otras no. Algunas develan las particularidades de un locutor

determinado y modelan el vínculo que este establece con el destinatario, en tanto que otras introducen una serie de valoraciones sobre el objeto discursivo. En todos los casos, y tal como sostiene Elvira Narvaja de Arnoux:

... el abanico de posibilidades está limitado por el dominio y la práctica específica en los que se inscribe el discurso [un prólogo y otros textos de presentación y cierre elaborados por los autores del diccionario] y por la posición social desde la que se enuncia (2008: 89).

Por ello resulta interesante presentar el análisis del prólogo no solo como una instancia mediadora entre el diccionario y el lector, sino también como evidencia de los procesos sociales y políticos que determinan el carácter histórico del sujeto discursivo.

Inicialmente, estableceremos algunas precisiones teóricas que nos permitirán justificar las posibilidades de estudiar el estilo como determinante de la impronta discursiva del sujeto a la luz de los aportes teóricos del análisis del discurso. Luego presentaremos una breve descripción del contexto histórico y algunas cuestiones con relación al género para enmarcar histórica y discursivamente el diccionario. Finalmente, procuraremos identificar y analizar en los materiales seleccionados los rasgos que determinan al sujeto lexicográfico y que responden al dialogismo generalizado expuesto.

ALGUNAS PRECISIONES TEÓRICAS

Las opciones del sujeto a lo largo del discurso y el manejo que hace de las repeticiones, las equivalencias, las oposiciones, conforman su estilo. El estilo, desde la antigüedad clásica, ha sido vinculado con los modos de decir. Aristóteles (1999 [-350-335]: 479), en su *Retórica*, al introducir el tema de la elocución o el modo de distribuir las expresiones en el texto en relación con el pensamiento sostiene que «no basta saber lo que hay que decir sino que es necesario también dominar cómo hay que decirlo, lo cual tiene mucha importancia para que el discurso parezca apropiado».

Jean-Marie Schaeffer (1995: 543) define el estilo como la «... resultante de la combinación de la opción que todo discurso debe operar entre cierto número de disponibilidades contenidas en la lengua y de las variaciones que introduce respecto de esas disponibilidades». Al identificar estas opciones sobre las disponibilidades lingüísticas podremos delimitar al locutor/autor, reconocer el vínculo que establece con el receptor/lector y las valoraciones sobre el objeto del discurso.

Para nuestro análisis, procuraremos reconocer las elecciones discursivas y lingüísticas que hacen los autores en función de desplegar un estilo particular sin perder de vista que el estilo, según Gérard Genette (1989: 113), es «una colección o haz de rasgos» lingüísticodiscursivos que se ponen en evidencia en la estructura textual y que se pueden asociar a la actividad de un individuo o de una sociedad (Laurent, 1997; Charaudeau y Maingueneau, 2005).

En este sentido no podemos eludir a los aportes de Mijaíl Bajtín, quien establece las bases estilísticas de la estructuración de los géneros al vincular el estilo con los géneros y con otros dos aspectos: la composición y el tema:

En cualquier esfera (de la actividad y comunicación humana) existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada: a los géneros les corresponden diferentes estilos [...] el estilo está indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas y, lo que es más importante, a determinadas unidades composicionales: el estilo tiene que ver con determinados tipos de estructuración de una totalidad... (1982: 252).

Para este autor, el estilo se estructura en función de una totalidad de comunicación en la que los participantes toman decisiones que están determinadas por los vínculos que mantienen entre ellos. Las opciones discursivas están socialmente reguladas tanto desde los géneros como desde la lengua. Por ende, desde esta mirada bajtiniana, en el procedimiento de puesta en texto el autor de una obra, al hacer elecciones de contenido y de estructura atiende a las exigencias de adecuación al estilo «que expresan una única y misma evaluación social» (Bajtín y Voloshinov, 1998: 203).

Esta situación supone la existencia de protagonistas que son parte extraverbal de la enunciación. Recordemos que siempre hay un interlocutor que a veces toma la forma de un interlocutor potencial. El hablante piensa y diseña su enunciación para un auditorio social bien definido y al hacerlo hace uso de estructuras tipo a las cuales Bajtín y Voloshinov denominan géneros:

Esta enunciación, en cuanto unidad de la comunicación verbal, en cuanto unidad significativa, se crea y asume una forma fija precisamente en el proceso constituido por una particular interacción verbal, generada por un particular tipo de intercambio comunicativo social. Cada uno de los tipos de intercambios comunicativos referidos por nosotros organiza, construye y completa, a su manera, la forma gramatical y estilística de la enunciación, su *estructura tipo*, que a continuación llamaremos *género* (1998: 46).

La enunciación será objeto de la mediación del género en tanto estructura estable, situada socialmente, vinculada a las distintas esferas de la praxis humana: «cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos *géneros discursivos*» (Bajtín, 1982: 248).

Esos enunciados están encadenados entre sí por ciertas características temáticas, determinados aspectos estructurales y algunos rasgos de estilo verbal vinculados a la selección léxica, fraseológica y gramatical. Estas características los relacionan con esa praxis humana que es a su vez la que determina qué propiedades tienen que tener esos enunciados para poder ser géneros discursivos propios de una esfera de la actividad social en particular. Estos géneros discursivos surgen y se desarrollan en vinculación estrecha con el desarrollo de la lengua y con el desarrollo de la sociedad. Desde un punto de vista bajtiniano los géneros

discursivos son como bisagras que permiten articular la praxis humana con el uso del lenguaje.

En consecuencia, el sujeto produce sus enunciados a partir de las diferentes posibilidades discursivas; dentro de un conjunto de posibilidades enunciativas tendrá opciones que implican perspectivas semánticas distintas, pero con adecuación a un estilo. Sobre las elecciones del hablante inciden factores heterogéneos: la imagen del otro, el esfuerzo por encontrar la significación, las circunstancias que enmarcan la enunciación, las exigencias del propio género en cuanto al tipo de escritura que lo rige, el campo temático al que refieren los enunciados, los posicionamientos sociales del autor. Por lo tanto, tal como sostiene Narvaja de Arnoux:

[las elecciones del hablante] son opciones enunciativas sobre las que operan diversas restricciones, pero, para el analista, son las regularidades que se despliegan en el juego sintagmático [...]. Es decir, son sus recurrencias, convergencias, contrastes o tensiones los que, al particularizar la discursividad, definen el estilo... (2008: 97).

Debemos recordar que los diccionarios monolingües, según sostiene Diana Pessoa de Barros (2000), se presentan a la sociedad como un inventario objetivo del saber lingüístico que tiene la función de legitimar y regular el cambio lingüístico. Por ende, es esperable que el anonimato, la neutralidad y la imparcialidad sean rasgos propios de este tipo de instrumentos normativos y por ende el sujeto discursivo aparezca oculto bajo esa capa de objetividad.

En este mismo sentido, José Nunes plantea:

El diccionario es visto generalmente como un objeto de consulta, que presenta los significados de las palabras con la certeza del saber de un especialista y eventualmente con la legitimidad de autores reconocidos que abonan las definiciones [...]. Se trata de uno de los lugares que sustentan las evidencias de los sentidos, funcionando como un instrumento de estabilización de los discursos (2006: 11).

Los diccionarios definidos de este modo proyectan una idea de obra acabada, transparente, impermeable a las ideologías. Las definiciones aparecen como incuestionables, verdaderas, ahistóricas, neutrales, lo que da un efecto de cientificidad al discurso lexicográfico.

Pero, por otro lado, si analizamos el diccionario en el marco del análisis del discurso, el lexicógrafo está constituido y es interpelado por sus ideologías en la medida en que está determinado por las condiciones históricas que lo enmarcan, por lo tanto, no es un sujeto que pueda ser considerado libre de su decir (Narvaja de Arnoux, 2002; Lauria, 2010; Orlandi, 2000). Es un sujeto que no domina totalmente lo que dice, no es dueño de sus discursos ni se pertenece a sí mismo, sino que, como sostiene Michel Pêcheux (1975: 228), está constituido por «el “olvido” de aquello que lo determina».

En el caso particular de los Bermúdez, en el prólogo, las advertencias y los dos capítulos introductorios que denominan «Morfología» y «Fonología» justifican

sus decisiones y las razones por las que elaboran las obras, explicitan los objetivos, manifiestan sus temores, explican sus decisiones metodológicas, comparan su trabajo con el de otros lexicógrafos. De esta manera, ponen de manifiesto una posición sujeto particular. El concepto de *posición sujeto* fue propuesto por Michel Foucault ([1979] 2005) y Bethania Mariani (2004: 76) lo toma y reformula como: «... la proyección imaginaria del lugar social desde donde se habla y del lugar para quien se habla». Es un lugar ideológico que se diferencia del concepto de posicionamiento que refiere más a un lugar de enunciación. El lexicógrafo más que un sujeto empírico es una *posición sujeto* históricamente constituida y determinada institucionalmente. Este posicionamiento va más allá de los contenidos y llega a las diferentes dimensiones del discurso.

En definitiva, y a partir de estas precisiones teóricas en el análisis que desarrollaremos en el siguiente apartado, procuraremos reconocer las subjetividades construidas a través del estilo. Para ello identificaremos las opciones de los autores sobre las disponibilidades lingüísticas, así como los rasgos estilísticos que se ponen en evidencia en los prólogos y en el resto de los textos de presentación de *Lenguaje del Río de la Plata*. Esto nos permitirá identificar los objetivos, las consignas y las propuestas que movilizan al cuerpo social y a la colectividad rioplatense.

Cuando hablamos de *haz de rasgos* nos estamos refiriendo a fenómenos de diferente nivel: sintáctico, semántico, enunciativo, pero que comparten una base común que los articula. De ahí la importancia de vincular las manifestaciones de un estilo con la marcha de los procesos políticos y sociales para darle un sentido histórico.

En función de esto procuraremos delinear el sujeto lexicográfico a partir de delimitar su estilo particular y de reconocer en los discursos las tramas ideológicas subyacentes. Indagaremos sobre las ideologías expresadas como las olvidadas en función de las opciones discursivas que hacen los autores: las cosas que dicen como las que no dicen. Para ello, en el marco de un género particular como lo es un prólogo de autor, se mostrarán los mecanismos lingüísticos por los que se naturalizan las posiciones ideológicas.

Lenguaje del Río de la Plata: contextualización

El *Lenguaje del Río de la Plata* (LRP) es una obra lexicográfica, inédita casi en su totalidad, que describe la variedad dialectal del español del Río de la Plata. El inicio de la obra se establece en el año 1885 y estuvo a cargo de Washington Pedro Bermúdez. Su continuación fue responsabilidad de su hijo Sergio Washington Bermúdez, quien la finalizó en 1947.

Washington Pedro Bermúdez nació en Montevideo el 7 de mayo de 1847. Fue un destacado intelectual que desarrolló actividades como escritor, periodista y político. Como escritor recorrió varios géneros y produjo un importante número de obras. Falleció en Montevideo el 15 de noviembre de 1913. Sergio Washington

Bermúdez nació en Montevideo el 12 de octubre de 1883 y murió el 6 de octubre de 1953, también en Montevideo. A la muerte de su padre, en 1913, asumió el difícil compromiso de continuar y dar fin a la obra que aquel había iniciado.¹ El *LRP* —pese al largo proceso de elaboración y el convencimiento de S. Bermúdez de que la obra estaba pronta para su edición y posterior publicación— no deja de ser un borrador. En este sentido, los textos preliminares (prólogos, advertencias, aclaraciones) también presentan marcas de ese largo proceso de textualización y publicación. Hubo dos intentos de publicación parcial de la obra en fascículos y cada uno estuvo acompañado de un prólogo. El primer prólogo fue escrito por W. Bermúdez y acompañaba la primera entrega del diccionario en 1901. El segundo prólogo fue escrito por S. Bermúdez, acompañaba el primer tomo de la obra y retoma casi en su totalidad el primero con algunos pocos agregados. Está fechado manualmente en 1916.

El *LRP*, así como la mayoría de los diccionarios del siglo XIX y principios del siglo XX, carece de esa supuesta neutralidad propia de los diccionarios a la que refiriéramos con anterioridad. En ellos el sujeto discursivo deja marcas de su presencia no solo en las definiciones sino también en los argumentos que utiliza para justificar el modelo de lengua que promueve, sus decisiones normativas y las inclusiones o exclusiones lexicográficas.

En relación con el prólogo como un género particular hay al menos dos aspectos a considerar. Por un lado, es un género que cumple dos funciones con respecto al texto que presenta: una función explicativa e interpretativa y una función persuasiva o argumentativa. Por otro lado, asume una estructura formal que tiene una «proyección gnoseológica de carácter bidireccional» (Zamorano, 2004: 252). Es decir que el prólogo mantiene una estrecha relación con el texto al que presenta (tipo de diccionario, objetivos que persigue, tipo de autor, precisiones lexicográficas, lector imaginado, etc.) así como con las circunstancias culturales, políticas, económicas que sustentan al proceso de diccionarización.

En el caso del *LRP*, el prólogo tiene un estilo que evidencia desviaciones con relación a los rasgos genéricos prototípicos. En este sentido, Justino Da Rosa y Eliana Lucían (2016) manifiestan que «tiene la impronta de un verdadero manifiesto». Según Carlos Mangone y Jorge Warley (1994), el autor del manifiesto se presenta como contestatario a ciertas instituciones y sus opiniones se sostienen en determinadas representaciones sobre un tema en particular. Precisamente en estos prólogos, los rasgos de un manifiesto se reconocen en el tono en que los Bermúdez presentan el tema, en la imagen que dan del lector, en la posición que asumen en relación con la lengua, en el escepticismo con respecto a la unidad del español, en la oposición a la Real Academia Española y su intento de ejercer la

1 Los originales se componen de 9530 folios organizados en 24 volúmenes que son custodiados desde 1976 por la Academia Nacional de Letras del Uruguay. Actualmente están digitalizados y disponibles en línea en la página web de la Academia en <bermudezlrp.uy>.

vigilancia sobre la pureza del idioma, en el reclamo permanente por el reconocimiento a una variedad dialectal con rasgos propios.

LOS BERMÚDEZ COMO SUJETOS DISCURSIVOS Y EL DIALOGISMO GENERALIZADO EXPUESTO. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Narvaja de Arnoux (2008) acuña el sintagma: «dialogismo generalizado expuesto» a partir del concepto bajtiniano de *dialogismo* y el de *heterogeneidad mostrada* delimitado por Jacqueline Authier-Revuz (1984).

Es oportuno detenernos en estos dos conceptos a los que alude Narvaja de Arnoux (2008) para comprender en qué sentido utilizamos para el análisis el sintagma «dialogismo generalizado expuesto».

El *dialogismo*, por un lado, es un rasgo característico de todo discurso pues en el intento de construir un objeto discursivo el discurso propio encuentra el discurso del otro. Para Bajtín (1982) todo enunciado supone un dialogismo constitutivo en la medida en que se inscribe en una situación de interacción, anticipa las posibles respuestas y oposiciones y responde a enunciados que ya han sido dichos. En el caso particular de los textos de presentación de la obra que analizamos, el dialogismo se manifiesta a través de marcas recurrentes en la superficie del texto. Pessoa de Barros (2006) define como polifónicos a este tipo de textos donde el dialogismo se manifiesta abiertamente y en los que es posible percibir múltiples voces en oposición a los textos monofónicos que aparentan ser un único discurso con una única voz.

La *heterogeneidad mostrada*, por otro lado, es definida por Authier-Revuz (1984). Esta autora distingue dos planos de mostración de la palabra ajena a los que denomina *heterogeneidad constitutiva* y *heterogeneidad mostrada*. La heterogeneidad constitutiva refiere a la vinculación del discurso con un afuera que le es inherente, a tal punto que, para esta autora, siempre se habla utilizando las palabras que otros ya usaron. Supone que el sujeto se encuentra atravesado por su inconsciente e inmerso en un orden simbólico. A la vez que está integrado por el interdiscurso —dimensión exterior al sujeto y anterior a este que determina su decir— que atraviesa constitutivamente el propio discurso. La heterogeneidad mostrada refiere a las formas lingüísticas de inscripción de los discursos ajenos en el discurso propio. Se trata de mecanismos mediante los cuales el sujeto señala la presencia de la voz ajena a la vez que demuestra que controla y domina sus palabras. Esas formas pueden ser marcadas o explícitas (discurso directo, comillas, itálicas, glosas) o no marcadas o implícitas (discurso indirecto libre, la ironía, las alusiones, entre otras)

En el caso de los textos preliminares del *LRP*, el dialogismo se expone con gran evidencia en la superficie textual a través del modo en que inscriben los discursos ajenos en los propios. La polifonía es fácilmente perceptible en función de su omnipresencia pues es el eje constructor de la discursividad de los Bermúdez

y además define su estilo. Si bien el dialogismo es una propiedad constitutiva de todo enunciado, en el caso particular de los textos de presentación que analizamos, como ya fue dicho, este es un *dialogismo generalizado expuesto o mostrado* mediante la presencia de algunos rasgos como el dominio del tono conversacional, la heteroglosia social y una marcada dimensión polémica. A continuación, identificaremos estos rasgos en los documentos para evidenciar el dialogismo generalizado expuesto del que nos habla Narvaja de Arnoux (2008).

DOMINIO DEL TONO CONVERSACIONAL

El prólogo como género institucional se ve alterado en su estructura formal por la inclusión de un tono conversacional que se pone de manifiesto a través de recursos lingüístico-discursivos.

El desencadenante en una actividad argumentativa de este tipo se produce al cuestionar y poner en duda un punto de vista a partir de enfrentarlo con otro aparentemente contradictorio. La duda y la contradicción son el eje de este tipo de argumentos en los que «el diálogo externaliza estas operaciones dándoles una forma lingüística y una configuración microsocia» (Plantin, 2012: 57). En este tipo de argumentación hay un involucramiento de quien expone un punto de vista forzado por la resistencia que sabe que su opinión va a generar en el otro.

Para los Bermúdez, todo lexicógrafo, cuando trata de recopilar en un diccionario las voces que conforman la variedad de lengua que busca delimitar, tiene dos opciones: o asume una postura resignada ante la Academia Española, purista y normativa y admite que esta institución sea quien regule las variedades de español habladas en América y en particular en el Río de la Plata, o toma una postura acorde con la organización política de las nuevas naciones y en función de ello propone autonomía e independencia también en el uso de la lengua.

En el prólogo muchas de las decisiones metodológico-lexicográficas son justificadas a través de un diálogo argumentativo en el que los autores ponen en oposición estas dos posturas para justificar su adhesión a una de ellas. En el siguiente fragmento podemos ver cómo funciona este juego dialógico de oposición en donde el tono conversacional se logra mediante el uso de preguntas retóricas.

Aquí los barbarismos. *¿Por qué se han de vituperar como barbarismos los vocablos que sirven para denotar nuestras costumbres, prácticas, diversiones, industrias, etc.? ¿Acaso los hay en la lengua castellana, o que remotamente se les parezca?*² *Ni por asomo.* Y, prescindiendo ahora de lo que nos es peculiar, característico o propio, «¿cómo haremos, preguntaba un porteño ilustrado que firmaba con el seudónimo de San Weller, cómo haremos nosotros, que estamos al corriente del progreso de las demás naciones, para nombrar las mismas cosas nombradas por ingleses, franceses, italianos, etc.», cosas que todavía no ha bautizado el léxico oficial, ni otro de la lengua, por ser enteramente desconocidas en la

2 Los destaques en itálica me pertenecen.

madre patria? *¿Esperaremos que la Academia Española nos dé permiso para usar nombres que no existen en la lengua de Castilla?*³

El objetivo argumental central es defender el uso de palabras nuevas y cuestionar a la Academia cuando califica a estas unidades como barbarismos por entender que con este epíteto lo que esta institución está haciendo es difamar los vocablos que sirven para nombrar las costumbres, las prácticas, las diversiones propias del Río de la Plata. Los Bermúdez argumentan en favor del uso libre de estas voces ante la necesidad de nombrar nuevos objetos y nuevas situaciones sociales productos de la inmigración. En el recorrido argumentativo ponen a dialogar dos posturas que introducen mediante preguntas retóricas —afirmación enfática que incluye la respuesta— que es un modo de decir propio del estilo de los Bermúdez. Por un lado, los hablantes del Río de la Plata tienen el derecho a utilizar nuevas palabras cuando el castellano es insuficiente sin tener que pedir permiso a nadie; por otro lado, la Academia Española es quien debe autorizar el uso de esas palabras para que estas empiecen a ser consideradas como parte del español hablado en el Río de la Plata.

La pregunta retórica (Boretti, 1997; Escandell Vidal, 1984) constituye una poderosa estrategia discursiva por medio de la cual se presenta en forma de pregunta una aserción. Es un recurso que no solo potencia el tono conversacional, sino que provoca efectos de sentido muy interesantes. Por ejemplo, en el caso que estamos analizando se logra enfatizar el tema eje de la polémica: la injusticia de denominar como barbarismos a las nuevas palabras del español del Río de la Plata. A la vez, se consigue mostrar cierta reserva sobre la veracidad de la afirmación implícita en la pregunta ¿tenemos que esperar que la Academia Española resuelva sobre el léxico de nuestra lengua para validarlo?

Veamos a continuación cómo el tono conversacional se logra con el uso de estrategias como la interpelación a distintos destinatarios y las reformulaciones intradiscursivas.

LA INTERPELACIÓN A DISTINTOS DESTINATARIOS

Los Bermúdez en sus interpelaciones convocan a dos actores: uno institucional, la Academia, y otro de carácter no institucional, el lector de la obra. Con el uso de este recurso logran acercar a los interlocutores como participantes de una interacción informal, estrechan vínculos con el lector y anulan las posibles marcas formales de jerarquía ante la Academia.

Hay una interpelación al lector que evidencia que los autores presuponen que existe la posibilidad de que este ponga en duda las explicaciones que desarrollan. La interpelación ocurre a veces en forma directa y amistosa a través de expresiones

3 Bermúdez, W. P. y Bermúdez, S. W. (1885-1947). *Lenguaje del Río de la Plata* [inédito], p. ix. Disponible en: <www.bermudezlrp.uy>.

que buscan el acercamiento afectivo: «Y si dudáis de ver reproducido el apólogo, lector amigo,⁴ pedid al fatuo reglas para el empleo de ambas consonantes».⁵

Los interpelados, lectores amigos, son incluidos por los autores del prólogo en una conversación en la que van hilando los temas de fondo sobre los que argumentan. En el ejemplo anterior, con la interpelación buscan explicar una particularidad fonológica propia de la variedad rioplatense: la pronunciación de la *s* por *c* y por *z*.

En el prólogo hay una constante exhortación al lector, aunque no siempre ocurre de forma tan directa como en el ejemplo anterior. Hay ocasiones en que los autores se dirigen al lector con expresiones más generales e impersonales como: «... quien desee comprobar lo aseverado, abra y hojee el léxico más rico o que repute por mejor»;⁶ o, de un modo menos familiar y amistoso: «... rogamos al lector se revista de la misma paciencia que nos ha asistido en el laberinto de nuestras pesquisas y tome nota de los ejemplos que insertamos a continuación...».⁷

REFORMULACIONES INTRADISCURSIVAS

El tono conversacional también está dado por las reformulaciones a la interna del propio discurso y así los autores logran complejizar y potenciar el entramado dialógico:

Hablemos en primer término de la *c* antes de *e* o *i* y de la *z* seguida de vocal, que silbamos con el tono suave y uniforme de la *s*.

Acostumbrados desde pequeños *al seseo de los mayores*, maestros inclusive, di-suena en nuestros oídos la *rancia pronunciación española*. Muy amoldada, es cierto, a la ortología, pero en extremo cargante. Y discúlpenos la franqueza. Empero, sabemos que esa *pronunciación* es una como continuidad de la *tierra ultramarina*, y hasta vemos en ella algo así como el *gesto patriótico* del *inmigrante* que se aferra al *último vínculo* que lo liga al *idioma nativo* y mantiene latente el *recuerdo de los lares lejanos* a los que quizás no retorne más.⁸

En este caso los Bermúdez introducen el tema en forma directa en el primer enunciado del párrafo: «Hablemos en primer término de la *c* antes de *e* o *i* y de la *z* seguida de vocal, que silbamos con el tono suave y uniforme de la *s*». Luego lo retoman con una serie de reformulaciones intradiscursivas: primero, «el seseo de los mayores» luego, «la rancia pronunciación». En esta construcción correferencial hay claramente una actitud crítica hacia aquellos que aun siendo rioplatenses valoran la pronunciación española como correcta en oposición a la pronunciación seseante de los rioplatenses. Por otra parte, más adelante expanden el tema en cuestión. Se manifiestan comprensivos con los inmigrantes españoles que mantienen la pronunciación de origen pues entienden que es una reacción

4 El destaque en itálica me pertenece.

5 Bermúdez y Bermúdez, cit., p. xxv.

6 *Ibidem*, p. xxii.

7 *Ibidem*, p. x.

8 *Ibidem*, p. xxviii. Los destaques en itálicas me pertenecen.

lógica del sentimiento de añoranza hacia sus raíces. Para ello utilizan expresiones como: «inmigrantes», «tierra ultramarina», «recuerdo de los lares lejanos», «gesto patriótico», «último vínculo», «idioma nativo».

La reformulación intradiscursiva, entonces, se pone en evidencia cuando los autores realizan opciones correferenciales para construir una cadena designativa a través de la cual refieren al mismo objeto. Por ende, las relaciones dialógicas ocurren a la interna del enunciado propio y entre las propias ideas del autor. Bajtín, en este sentido, sostiene:

Las relaciones dialógicas son igualmente posibles con respecto al propio enunciado de uno, en su totalidad, con respecto a sus partes aisladas y con respecto a la palabra aislada en el enunciado, en el caso de que nos separemos de alguna manera de ellos, hablemos con cierta reserva interna, tomemos una distancia respecto de ellos o desdoblemos la autoría (2003: 269).

Es interesante observar cómo los Bermúdez introducen expresiones como: «Y discúlpenos la franqueza», con las que logran atenuar el impacto — posiblemente negativo— de las afirmaciones que van a introducir y suavizar el tono polémico.

PRESENCIA DE LA HETEROGLOSIA SOCIAL

El discurso de los Bermúdez expone la heteroglosia social. *Heteroglosia* es un término que Narvaja de Arnoux (2008) define como las diferentes voces que coexisten en el cuerpo social y que son una manifestación del lenguaje de un grupo o sociolecto. Esta heteroglosia social en los Bermúdez se pone en evidencia en el uso de sintagmas socialmente marcados, de enunciados colectivos y de enunciados procedentes de campos diferentes al lexicográfico. Veamos a continuación algunos ejemplos.

ENUNCIACIONES COLECTIVAS

Las enunciaciones colectivas (proverbios, máximas, dichos, sentencias) tienen la fuerza propia del lugar común. Los *topoi* están relacionado con una cultura y con una época. Según Jean-Claude Anscombe (1995: 39) pueden definirse como: «Principios generales que sirven de base a los razonamientos, pero no son razonamientos. Casi siempre se los presenta como si fuesen objeto de consenso dentro de una comunidad más o menos amplia». A su vez, Ruth Amossy y Pierrot Herschberg (2010: 104) señalan que los *topoi* provienen «del reservorio ideológico que posee toda lengua en una época dada». Los *topoi* se toman de un reservorio de proverbios, de eslóganes y de ideas comunes que circulan en un preciso momento histórico para fundamentar un determinado encadenamiento argumentativo y «tienen como finalidad la construcción de representaciones ideológicas» (Anscombe, 1995: 51). El locutor no es el autor, sino que es la voz de la enunciación colectiva de la comunidad que al dar su punto de vista no lo hace como una

conciencia individual, sino que sus discursos están atravesados por las voces de otros.

En el siguiente ejemplo vemos que los Bermúdez introducen la expresión «errar es de los humanos» para justificar las posibles equivocaciones que el lector pueda encontrar en el *LRP* y al hacerlo utilizan las comillas en una muestra de esa heterogeneidad mostrada de la que nos habla Authier-Revuz (1984):

Nuestra colaboración en asuntos tan complejos como los tratados en el LENGUAJE DEL RÍO DE LA PLATA,⁹ padecerá, sin duda alguna, de equivocaciones, «*el errar es de los humanos*»,¹⁰ y así lo reconocemos con antelación, a la inversa del docto cuerpo de Madrid que arguye la infalibilidad de sus dichos, pero sin ella, este, que no vacilamos en llamar monumento de la lexicografía americana, hubiera quedado quizás inédito cabe el considerable archivo literario que dejó a su muerte el director del famoso Negro Timoteo.¹¹

El siguiente ejemplo muestra cómo los autores critican a otros lexicógrafos que sostienen que sus obras contienen una enorme cantidad de voces americanas cuando en realidad esto no es así. Se burlan de este argumento al que consideran convincente solo para los americanos porque a los españoles les importa muy poco cuál es el léxico que utilizan los habitantes de estas regiones. En esta ocasión anuncian que van a utilizar «un vulgar y viejo decir» español y que es adecuado a sus argumentos:

Y aquí hemos de añadir, pues entra bien, que solo la ponen para que trague el anzuelo la gente de estos países. Porque en cuanto a la española, que no le va ni le viene nada en el asunto, ¿qué le importa saber cómo se producen los moradores de las Indias Occidentales? Repitiendo *un vulgar y viejo decir de la tierra de Pelayo, allá se les da lo mismo de nuestro lenguaje que de las coplas de don Gaiferos o de la Zarabanda!*¹²

También es frecuente el uso de dichos propios de los hablantes de la variedad que están describiendo. En tal sentido utilizan frases criollas del tipo «dejarse ir al son del camalote». Al introducirla primero anuncian que lo van a hacer y luego la distinguen del resto del texto usando cursiva: «Menos molestando que el ceceo, se conceptúa, sin embargo, como un vano alarde entre nosotros la correcta pronunciación de la *ll*, y es esta la causa de que nos dejemos *ir al son del camalote*, según la frase criolla».¹³ El saber que exponen el dicho popular, la frase criolla y el refrán sostiene el argumento que le antecede a la vez que, como dijimos, proyecta la fuerza propia del lugar común. Actúan como verdades incuestionables, cerradas y sobre todo compartidas por los autores del prólogo y los posibles lectores.

9 Las mayúsculas son del original.

10 El uso de las comillas para destacar es de los autores del diccionario.

11 Bermúdez y Bermúdez, cit., p. 8.

12 *Ibidem*, p. 10. Los destacados en itálica me pertenecen.

13 *Ibidem*, p. 28.

En los prólogos encontramos también enunciados procedentes de campos disciplinares y lugares sociales muy distantes a la lexicografía y al diccionario como instrumento discursivo de gran impacto social. En los textos analizados, el dialogismo generalizado expuesto también se evidencia en el uso de citas religiosas, de expresiones procedentes de la medicina, de términos bélicos, de descripciones de escenas procedentes de la tradición fabulística, de expresiones que proceden de la pedagogía, etcétera.

Los autores incluyen citas religiosas o locuciones que remiten al campo religioso: «... frases del Río de la Plata, que son como *el pan nuestro de cada día*, tanto en el lenguaje vulgar como en el literario»,¹⁴ «Sigamos *por los siglos de los siglos* llamando “cabeza” a la cabeza y “sigarro” al cigarro»,¹⁵ «... el mullido sillón en que digieren plácidamente la ensalada del idioma, después *de rezar el Pater Noster o el Ave María* de rigor en las deliberaciones del caduco senado».¹⁶

También insertan expresiones del mundo de la medicina, vinculadas fundamentalmente a las enfermedades y el contagio transferido al tema la pronunciación. Un rasgo fonético propio de la variedad rioplatense se cataloga como «vicio» y «enfermedad contagiosa»:

El *vicio* de la aglutinación cuenta con un número respetable de adeptos, sobre todo entre el elemento que habita en nuestras campañas, [...] Por otra parte, es una como *enfermedad contagiosa que inficiona paulatinamente a quien permanece en las comarcas donde reina endémica*,¹⁷ y contado es el que logra escapar a su influencia.¹⁸

En ocasiones utilizan expresiones procedentes de la biología y del mundo médico tales como: «comenzamos a dar a luz» para referir al tema de las dificultades que encontraron los autores durante los procesos de elaboración y publicación de la obra: «De la enorme labor lingüística que hoy *comenzamos a dar a luz*».¹⁹

Las imágenes bélicas son utilizadas sobre todo cuando los autores tratan de explicar la situación de confrontación que se da entre los hablantes americanos que usan nuevas palabras o pronuncian de una manera particular y quienes imponen las normas: «... después *de pelear con las castizas y de vencerlas*»,²⁰ «... de su memoria para dar con él su *tiro de gracia* y despampanar al auditorio»,²¹ «... de sus exorbitancias de esa *plaza fuerte*, en donde *solo por asalto entra una voz* de estos países».²²

14 Bermúdez y Bermúdez, cit., p. 10.

15 Ibídem, p. 27.

16 Ibídem, p. 29.

17 Los destacados me pertenecen.

18 Bermúdez y Bermúdez, cit., p. 24.

19 Ibídem, «Aclaración preliminar». El destacado me pertenec.

20 Ibídem, p. 13.

21 Ibídem, p. 23.

22 Ibídem, p. 29.

Este recurso les permite a los Bermúdez enlazar sus palabras con otras que integran la memoria discursiva revolucionaria y poscolonialista de los habitantes del Río de la Plata.

Se incluyen, también, fragmentos que aluden a la tradición fabulística:

... tenemosle por afectación insoportable pendiente de los labios de tal cual elemento criollo que, al arrogarse el acento exótico, creyendo pasar plaza de docto, no cae en la cuenta de que el disfraz deja al descubierto sus orejas, *como aconteció al pollino que tuvo la torpeza de ataviarse con la piel del rey de las selvas para ganar de un golpe la admiración y el respeto [sic] de sus congéneres.*²³

Se insertan fragmentos de discursos pertenecientes a la pedagogía en relación con el tema de la pronunciación de la *v* y la *b*. Con este recurso, los autores ponen el foco en el papel que tienen y la responsabilidad que les cabe a las instituciones escolares y a los materiales pedagógicos circulantes en ellas sobre la imposición de un modelo fonético diferente al regional:

En una *obra pedagógica*²⁴ que acabamos de poner a nuestra vista, abogando por la recta pronunciación de la *v*, se comenta con gracejo: «La pronunciación de la *b* labial no presenta dificultades y de ello se prueba con el hecho de que todo el mundo se decide por emplearla en todos los casos de la *v* dental;²⁵ pero esta, en cambio, reclama un relativo esfuerzo, que se hace más notable en el caso de personas que no tienen completa la dotación de dientes».²⁶

Se incluyen segmentos discursivos que remiten a espacios sociales en los cuales circulan estas palabras: el mundo de la pesca y la escalera como símbolo de ascenso o descenso social. En consecuencia, ingresan al espacio de la argumentación lexicográfica otras voces con las que los Bermúdez se identifican y es de suponer que el lector también.

Vinculadas a la pesca: «Y a fin de conseguirlo pronto y abundante, *ponen la carnada* de “Trae multitud de voces y frases...”», «Y aquí hemos de añadir, pues entra bien, que solo la ponen para que *trague el anzuelo* la gente de estos países».²⁷

Estas expresiones ponen en relación la pesca con la situación de compra-venta de diccionarios. De alguna manera, el lector, que a la vez es un potencial comprador de diccionarios, es delineado como alguien inocente a la vez que ignorante: es el pez que traga el anzuelo. En tanto que los autores de diccionarios, presentados como inescrupulosos, son los pescadores que defienden sus obras e intentan vendérselas a los inocentes mediante la inclusión en la obra de palabras que actúan como carnadas.

23 Bermúdez y Bermúdez, cit., p. 27.

24 Los destacados en esta cita me pertenecen.

25 La expresión «v-dental» aparece en cursiva en el original.

26 Bermúdez y Bermúdez, cit., p. 27.

27 *Ibíd.*, p. 10.

Vinculados a subir y bajar escaleras: «*O subiendo un escalón para mejorarlas en tercio y quinto*»,²⁸ «*Los gauchos, compadres y demás gente indocta y de escalera abajo*».²⁹ En este caso, la escalera se vincula con la lengua y cuanto mejor se usa más cerca de la corrección y mejor posicionado se encuentra el hablante en relación con el deber ser, por lo tanto, cuanto mejor use la lengua más arriba estará en los peldaños.

LA DIMENSIÓN POLÉMICA: LA IRONÍA COMO CASO PARTICULAR

La ironía es un procedimiento discursivo que tiene un importante valor argumentativo a la hora de orientar las creencias de los lectores. Según Graciela Reyes (1984), «la ironía es un fenómeno pragmático: solo se percibe en contexto, y depende de las intenciones del locutor y de las capacidades interpretativas del interlocutor» (: 154). En el marco de la polifonía de la enunciación, Oswald Ducrot (1986) sostiene que «Para que nazca la ironía [...] hace falta “hacer como si” este discurso fuera realmente pronunciado» (: 215). En el caso de la escritura hay marcas lingüísticas que nos permiten reconocer la ironía dentro de las que Alvarado (2006) incluye: «... la puntuación, las palabras de alerta, la colocación anómala de adverbios, las repeticiones, las yuxtaposiciones, los evidenciales, la reinterpretación de unidades fraseológicas, lýtotes, hipérboles y oxímoron» (: 6).

En los momentos en que la dimensión polémica se acentúa podemos percibir en el discurso de los Bermúdez un aumento del uso de recursos lingüísticos que ponen el foco en la ironía. A continuación, mostraremos cómo se articula esto en los textos de presentación del *LRP* a través de mostrar el uso particular de cinco recursos: signos de puntuación, palabras de alerta, lýtotes, hipérboles y oxímoron.

El uso de los signos de puntuación en determinados contextos ayuda al lector a reconocer un enunciado como irónico. Los signos de exclamación, los puntos suspensivos y las comillas cumplen esta función. Veamos un ejemplo:

El sabio cuerpo confiesa, en al decimatercia edición de su libro que con objeto de evitar «corran y se vulgaricen palabras de muy viciosa estructura, sobre todo en los tecnicismos científicos e industriales», se ha visto en «la necesidad de incluir, tras detenida discusión y maduro examen, algunas voces, aunque pocas, formadas por la misma Academia, con estricta sujeción a las leyes por que se rige nuestro idioma.» O como si dijéramos, la Academia se duele de que le hayan hecho la forzosa, poniéndola en el disparador de otorgar su exequátur a «algunas voces, aunque pocas».³⁰

En este fragmento, los Bermúdez utilizan las comillas para recuperar fragmentos de la decimotercera edición del diccionario de la Academia e ironizar

²⁸ Bermúdez y Bermúdez, cit., p. 10.

²⁹ *Ibíd.*, p. 18.

³⁰ *Ibíd.*, p. 12.

sobre ellas. Con este recurso pone el foco en el papel de vigilancia y control sobre el español hablado fuera de España que se autoimpone esta institución. A su vez, el tono irónico se refuerza con palabras y expresiones que en el contexto lo potencian: la Academia se duele de que le hayan hecho la forzosa, poniéndola en el disparador de otorgar su exequátur a «algunas voces, aunque pocas».

Otro recurso muy utilizado junto a los signos de puntuación son las llamadas *palabras de alerta* con las que se puede «exagerar la fuerza de un enunciado o volverlo sospechoso» (Schoentjes, 2003: 143). En el siguiente ejemplo vemos que se combina el uso de las comillas con las palabras de alerta para lograr un efecto de sentido irónico en relación con el papel asumido por la Academia.

Por esa intransigencia sistemática los «amos del idioma», se quedarán con él en su tierra, que los *horros* de sus antiguas colonias ya formarán el suyo o los suyos, incomparablemente más ricos que el castellano actual y hablados por una población veinte o treinta veces más numerosa que la de España.³¹

En este juego de la ironía los autores oponen la expresión «amos del idioma» a la palabra alerta *horros* a la que destacan en cursiva. Recordemos que según el DRAE (2001), *horros* en su primera acepción refiere a una persona que logró la libertad luego de haber sido esclavizada; por lo tanto, si confrontamos el valor semántico de ambas expresiones podemos señalar que el efecto irónico se logra a través de oponer dos ideas extremas socialmente muy marcadas en ese momento histórico: esclavitud y libertad.

Pierre Schoentjes (2003) señala que, por lo general, el uso de algunas figuras retóricas está ligado al fenómeno de la ironía. En este sentido, destaca las figuras que tienen que ver con el alejamiento del sentido directo o del sentido originario de las expresiones: la lítote, la hipérbole y el oxímoron.

La *lítote* es una figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se quiere decir. Veamos el siguiente ejemplo extraído del LRP:

En la formación de los superlativos la epéntesis es un elemento favorito de los *genios ponderadores* que no se conforman con un grandísimo, malísimo o santísimo que apenas se satisfacen con un santísimo, malísimo y grandísimo.³²

Utilizan la expresión «genios ponderadores» pero queriendo decir lo contrario pues es evidente que para los autores desde el momento en que los hablantes introducen una permuta entre vocales innecesaria y reñida con la norma no pueden ser considerados genios.

La *hipérbole* es una figura retórica que consiste en exagerar o disminuir en extremo aquello de lo que se habla. Los Bermúdez utilizan este recurso para referirse a la Academia a la que identifican como: «docta corporación», «sabio cuerpo», «docta Academia Española», «ilustre cuerpo», «insigne sociedad». Lo hacen generalmente con el objetivo de ridiculizar el purismo que impulsan sus acciones y

31 Bermúdez y Bermúdez, cit., p. 11.

32 Ibídem, p. 23.

provocar que el lector interprete la ironía del enunciado en el que se insertan. Los autores utilizan la hipérbole para ironizar también sobre algunos hablantes a los que llaman «seudos cultiparlistas» pues para parecer más cultos imitan el habla de España.

El *oxímoron* es una figura retórica que consiste en combinar dos expresiones de significado opuesto o contradictorio para conseguir, en este caso, un efecto comunicativo irónico. En los siguientes ejemplos «... la *cómica tortura* a que someten su lengua...»,³³ «... los americanos [...] somos los *inocentes propagandistas*»,³⁴ la ironía es evidente pues es difícil imaginar que un acto de tortura pueda llegar a ser cómico o suponer que la propaganda sea inocente y carezca de intencionalidad.

D. C. Muecke (1978) afirma que la ironía será efectiva desde el punto de vista comunicacional solo si el hablante y el oyente —en nuestro caso, los autores y el lector del prólogo— comparten la percepción del mundo. El diccionario es el producto de un momento histórico particular e implica una serie de saberes lexicográficos y lingüísticos propios de su naturaleza como género, si el lector no comparte estos saberes, difícilmente entienda la ironía. Por otra parte, los temas sobre los que se ironiza son aquellos en los que se ha instalado la polémica. En este sentido, lector y autor deben compartir información temática e información sobre los avatares sociales, ideológicos e históricos que enmarcan a esos temas.

Hasta aquí, en este último apartado hemos reconocido algunas de las marcas lingüísticas que provocan un efecto irónico en relación con lo que se dice y analizamos la intención discursiva de los autores al usar este recurso. Podemos concluir que la fuerza de la ironía recae sobre dos grandes temas extremadamente polémicos en ese momento histórico: la función de la Academia en relación con el español de América y el papel que los hablantes desempeñan en la aparición de determinados rasgos en el español del Río de la Plata.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo pudimos analizar el diccionario (sus textos de presentación) a la luz de los aportes teóricos del análisis del discurso y reconocer en los Bermúdez un estilo (Genette, 1989) determinante de sus particularidades como sujetos de discurso (Pêcheux, 1975). Esto nos permitió confirmar nuestro principal supuesto: los autores del *LRP* en tanto sujetos discursivos lexicográficos se inscriben en un estilo particular al que Narvaja de Arnoux (2008) denomina «dialogismo generalizado expuesto».

Para ello, reconocimos las elecciones lingüísticas (Schaeffer, 1995) que hacen y los niveles en los que estas operan a partir de identificar un haz de rasgos de distintos niveles: semánticos, sintácticos, enunciativos que comparten una base histórica común en la medida en que se vinculan con la marcha de los procesos

33 Bermúdez y Bermúdez, cit., p. 28.

34 Ídem.

políticos y sociales. Podemos concluir, en relación con el análisis efectuado, que ese haz de rasgos discursivos evidente en la superficie textual construye un efecto de memoria recurrente propio de una subjetividad históricamente situada. Este efecto se logra a través de las marcas de un estilo particular al que pudimos reconocer por las opciones que hacen los autores, las equivalencias y oposiciones que establecen, por las repeticiones que introducen y los desplazamientos enunciativos que realizan. El tono conversacional se logra con un uso frecuente de la pregunta retórica, con la interpelación a la Academia y al lector y con la inclusión de reformulaciones intradiscursivas. A su vez, el dialogismo generalizado se muestra en la fuerte presencia de la heteroglosia social con la inclusión de enunciaciones colectivas, de enunciados socialmente marcados y de otros procedentes de lugares diferentes al lexicográfico. La polémica atraviesa los prólogos y se canaliza discursivamente mediante el uso reiterado de la ironía en el tratamiento que dan los autores a temas que estaban en el centro de la polémica en el momento histórico que enmarca los diccionarios. Es que, sin lugar a dudas, la posición sujeto (Foucault, 2005; Mariani, 2004) desde la cual los Bermúdez construyen el estilo está determinada por el momento histórico que les tocó vivir.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

BERMÚDEZ, W. P. y BERMÚDEZ, S. W. (1885-1947). *Lenguaje del Río de la Plata* [inédito]. Disponible en: <www.bermudezlrp.uy> [Consultado el 15 de junio de 2018].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, B. (2006). «Las marcas de la ironía». *Interlingüística*, n.º 16, pp. 1-11. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8076/3/marcas_de_la_iron%C3%ADa.pdf> [Consultado el 15 de junio de 2018].
- AMOSSY, R. y HERSCHBERG, P. (2010). *Esteriotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- ANSCOMBRE, J. C. (1995). *Teoría de los topois*. París: Kimé.
- ARISTÓTELES (1999 [-350--335]). *Retórica*. Madrid: Gredos. Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). «Hétérogénéité(e) énonciative (s)». *Langages*, n.º 73, pp. 98-111. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/41681984?seq=1#page_scan_tab_contents> [Consultado el 15 de junio de 2018].
- BAJTÍN, M. (1982). «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- y VOLOSHINOV, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Ensayo sobre Freud*. Buenos Aires: Almagesto.
- BORETTI, S. (1997). *Estructuras interrogativas. Análisis de actos de habla coloquiales*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

- DA ROSA, J. y LUCIÁN, E. (2016). «Lenguaje del Río de la Plata: rescate de un diccionario dialectal desconocido». *Thesaurus*, n.º 58, pp. 128-154. Disponible en: <<http://thesaurus.ca-roycuervo.gov.co/index.php/thesaurus/article/view/580>> [Consultado el 15 de junio de 2018].
- DUCROT, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- ESCANDELL VIDAL, M. (1984). «La interrogación retórica». *Dicen-da-Cuadernos de filología hispánica*, 3, E3, pp. 9-37.
- FOUCAULT, M. ([1979] 2005). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- LAURENT, J. (1997). «Sur le style littéraire». *Littérature*, n.º 118, pp. 92-101. Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/23799775>> [Consultado el 15 de junio de 2018].
- LAURIA, D. (2010). «La producción lexicográfica monolingüe Argentina del Centenario» en NARVAJA DE ARNOUX, E. y BEIN, R. (comps.) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- MANGONE, C. y WARLEY, J. (1992). *El manifiesto: un género entre el arte y la política*. Buenos Aires: Biblos.
- MARIANI, B. (2004). *A Colonização Lingüística*. Campinas: Pontes.
- MUECKE, D. (1978). «Ironymarkers». *Poetics*, vol. 7, n.º 4, pp. 363-375. doi:10.1016/0304-422X(78)90011-6.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2002). «El discurso gramatical: lectura desde la perspectiva glotopolítica» en MUÑOZ NÚÑEZ, M. D. y otros (eds.) *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, vol. IV, 3 al 6 de abril de 2000. Cádiz y Alcalá de Henares: Universidad de Cádiz y Universidad de Alcalá de Henares.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2008). *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Biblos.
- NUNES, J. H. (2006). *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. P. (2000). *Análise de discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1975). «Mises au point et perspective a propos de analyse automatique du discours». *Languages*, vol. 9, n.º 37, pp. 7-80. Disponible en: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1975_num_9_37_2612> [Consultado el 5 de octubre de 2017].
- PESSOA DE BARROS, D. L. (2000). «O discurso do dicionário». *Alfa*, vol. 44, pp. 75-96.
- (2006). «Contribuições de Bakhtin as teorias do discurso» en BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construções do sentido*. Campinas: Unicamp.
- PLANTIN, CH. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, 2 vols. Madrid: Espasa Calpe.
- REYES, G. (1984). *Polifonía textual: la citación y el relato literario*. Madrid: Gredos.
- SCHAEFFER, J. M. (1995). «Styke» en DUCROT, O. y SCHAEFFER, J. M. (dirs.) *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Ciencias du Langage*. París: Éditions du Seuil.
- SCHOENTJES, P. (2003). *La poética de la ironía*. Madrid: Cátedra.
- ZAMORANO, A. (2004) «El prólogo, en la historia de la gramática española de la segunda mitad del siglo XIX. Tipologías y argumentos conceptuales y formales» en HAJJLER G. y VOLKRNANN, G. (eds.) *History o Linguistics in Texts and Concepts*, vol. 1, Münster: Nodus Publikationen.

Como señalan las bases del último llamado, en los trabajos seleccionados se expresa la pluralidad de áreas de conocimiento, disciplinarias e interdisciplinarias, concentradas en la FHCE y se admiten avances parciales o más desarrollados de las investigaciones, realizadas tanto en forma individual como grupal, buscando a través de ello generar antecedentes que promuevan nuevas producciones de los autores, tanto en formato impreso o digital, alentando al progreso en sus carreras.

Asimismo, la colección constituye una de las ediciones institucionales permanentes de la Facultad [...] definida como una prioridad editorial dentro de su profusa agenda de publicaciones que incluye, entre otras, la edición de la *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* en su segunda etapa histórica, así como los distintos esfuerzos por consolidar y mejorar el impacto de las revistas académicas digitales publicadas por las diversas unidades académicas de la institución para fortalecer la función de investigación. En ese sentido, los tomos editados de la colección Avances representan un esfuerzo permanente por presentar y difundir el libro universitario, la publicación de calidad sin fines de lucro, que acerque la reflexión de las humanidades a públicos lectores más amplios y especializados.

Los dos tomos de Avances de Investigación que presentamos en esta oportunidad cierran un complejo y extenso proceso que comenzó con el llamado a la presentación de trabajos, que continuó luego con la evaluación académica por parte de las áreas correspondientes, su devolución a los autores para introducir correcciones y, finalmente, la aprobación definitiva para su publicación. El proceso de evaluación y devolución a los autores de los trabajos presentados, en algunos casos para incorporar distintas correcciones que mejoraran su contenido y estilo, fue pensado para lograr que las iniciativas individuales de investigación en Facultad, desde sus inicios, se encuentren vinculadas a las unidades académicas disciplinarias e interdisciplinarias y contribuyan así a acumular y renovar un conocimientos especializado que las identifica.

ISBN: 978-9974-0-1603-3

