

ISSN 1853-6425

REVISTA
trazos
UNIVERSITARIOS

Vol. 4 Núm. 2 (2014)
(Diciembre 2014)

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
REPÚBLICA ARGENTINA



EDICIONES UCSE

REVISTA
trazos
UNIVERSITARIOS

ISSN 1853-6425

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Diciembre 2014

**La práctica deportiva como
mecanismo de construcción corporal del género.
Un estudio de caso en la escuela Ejército Argentino N° 1132**

Gabriel Emanuel Campos

gabemacampos@gmail.com

fce
Facultad de Ciencias
de la Educación


Universidad Católica
de Santiago del Estero
Scientia Deo Et Patriae Servire

Resumen

El presente estudio de caso, pretende describir la construcción corporal del género que se llevó a cabo a través de la disciplina escolar conocida como “Educación Física”, en un establecimiento escolar primario de la ciudad capital de Santiago del Estero en el año 2012. Desde esta perspectiva, la Educación Física como asignatura, haría de la escuela un espacio productor de roles sociales, debido a los usos prácticos de la corporeidad que esta impone. Tomaremos en cuenta, solo un aspecto de sus prácticas “el deporte” para referirnos a este como uno de los varios mecanismos que dicha disciplina emplea para delimitar las relaciones corporales de lo masculino y lo femenino. Los mecanismos –concepto tomado de Michael Foucault- aluden a las formas de sometimiento, técnicas, estrategias o dispositivos de control corporal que una institución disciplinaria –la escuela- ejerce sobre el alumnado para obtener una sujeción o examen de sus actos. Partiendo de esta mirada, es que se concibe a la práctica deportiva como una técnica, dispositivo o estrategia de control discriminatorio de los movimientos del cuerpo, de sus gestos o desplazamientos según la pertenencia a un género. Pues el cuerpo en movimiento al orientarse hacia otros/as, también habla, comunica, se expresa y en algunos casos más que las palabras aquellas funciones sociales de la masculinidad y la femineidad. Por ende, el presente trabajo emprenderá un análisis de las prácticas del fútbol, cesto, vóley, hándbol y softbol como deportes que moldean en los niños/as gestos, movimientos constitutivos de los sentidos sociales del género.

Palabras claves: cuerpo – género - prácticas

Abstract

This case study aims to describe the body's construction of gender that are carried out through school discipline known as "Physical Education" in a primary school in the capital city of Santiago del Estero in 2012 . From this perspective, the Physical Education as a subject, would make the school a space producer of social roles, because of the practical uses of the corporeality that it imposes. We will consider only one aspect of their practices "sports" to refer to this as one of several mechanisms used by this discipline to define the bodily relations of male and female. Mechanisms - concept borrowed from Michael Foucault - refer to forms

of subjection, techniques, strategies or body control devices that a disciplinary institution –the school – has on students for a subjection or examination of their actions. Based on this view, in which sport practices is conceived as a technique, device or discriminatory strategy of control of body movements, their gestures and movements according to the gender. Because as the moving body align with other, also speeches, expresses and communicates in some cases more than words. Therefore, the present work will undertake an analysis of the practices of the football, basket, volley ball, handball and softball as sports that shape in children/as gestures, movements of the constituent social senses of the gender.

Keywords: body – gender - practices

Gabriel Emanuel Campos es licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Introducción

Las instituciones escolares, son unos de los tantos espacios sociales que contribuyeron en el encauzamiento del cuerpo hacia un orden moral genérico clasificatorio de “lo masculino y lo femenino”. Durkheim (1976) ya anticipó esta función de la educación, de internalizar en el individuo ciertas reglas que lo consagran a una tarea particular y limitada, en la que ninguno debe entregarse al mismo género de vida sino desarrollar funciones diferentes adecuándose armónicamente cada cual con las que le corresponde. Pero como consideraba que la educación variaba según los tiempos y los lugares, entonces educar implicaría adecuar a los individuos a hacia roles sociales emergentes, pues para él es la sociedad la que va formando a lo largo de la historia un ideal del hombre, qué es lo que debe ser desde el punto de vista intelectual, moral y físico.

Las improntas de los modelos identitarios de género, se hicieron carne en los ámbitos educativos del Estado, en el caso Argentino, tal como lo plantean Aisenstein y Scharagrodsky (2006), se materializaron con la aparición de un modelo de estado en pleno proceso de modernización, que necesitaba hombres fuertes para el trabajo en la fábrica, en la defensa de la patria como también mujeres dispuestas a una función reproductiva que contribuyan a la eugenesia de la raza.

Según Ainsainstein y Scharagrodsky (2006) de entre tantas disciplinas en las que se valió la escuela, la Educación Física se erigió (en 1880 con la ley 1420) como una más en ejercer sobre los sujetos una vigilancia minuciosa de todos sus actos, con el fin de instruir en cada varón y mujer todo aquello que se considere apropiado a su categoría de género: en el varón cumplir su rol como soldado, obrero fabril, con la mujer su función doméstica, reproductora y maternal. Estos roles distintivos se fueron naturalizando como verdaderos modelos a seguir convirtiéndose en prácticas formadoras de diversos modos de actuar, pensar y sentir que en el caso de la Educación Física, se materializaron en las diferentes maneras de practicar los ejercicios físico; pasividad, moderación en la mujer; dinamismo, energía en el varón.

Para estos autores, la Educación Física, en sus comienzos fines del siglo XIX, comenzó siendo aplicada solamente a los varones, donde lo militar se tornó en el orden

corporal a instruir, mientras que la mujer, de manera tardía, comienza a tener participación en esta asignatura recién a comienzos del siglo XX.

Si bien la gimnasia rítmica, de coordinación, fue lo propicio para ellas, reproduciendo su imagen débil, eugenésica y materna, por lo tanto la Educación Física femenina, con la intención de cuidar y fortalecer sus zonas reproductoras, les relego a estas, ejercicios localizados en las zonas pélvicas, cadera y abdomen. Dichos ejercicios se ejecutarían con movimientos suaves y lentos, maneras de resaltar su delicadeza, la armonía de las formas, la gracia de los movimientos, el encanto, la elegancia, la modestia. Mientras que para ellos, la gimnasia de resistencia y fuerza fue lo adecuado para su cuerpo, por eso se les instruían ejercicios de luchas, la marcha con pesos suplementarios (el transporte de fardos pesados en donde entran en actividad la mayor parte de los músculos sobre todo los de los brazos y los hombros). Esos ejercicios se amoldaron a una descomposición de gestos corporales, que consistieron en el contacto rudo, el movimiento enérgico, violento y fuerte ya que lo que se perseguía para su virilidad era el abandono de la cobardía y del temor al dolor.

Entonces así fue como se delimito para el cuerpo todo un universo de lo deseable y lo posible, haciendo del mismo un objeto de medición biológica, cuando en realidad estuvieron cargadas de convenciones sociales que operaron como constructos simbólicos de identidades. Por ende los gestos corporales se sujetaron a sincronías o movimientos fisiológicos que variaron según el género debido a una cuestión cultural disfrazada en criterios médicos racionales.

A partir de mediados del siglo XX hasta la actualidad, desde esta disciplina, ambos sexos ingresan al ámbito de los deportes, pero sus modalidades de ejercerlo y los tipos de ejercicios siguieron siendo distintos para ambos. A ellos deportes de contacto bruscos (rugby, fútbol, básquetbol, balonmano) mientras que a ellas deportes de contactos leves y no tan continuos (pelota al cesto, basquetbol femenino, jockey entre otras) pues los fines genéricos de un varón fuerte, activo y el de una mujer suave y frágil continuaron vigentes.

Sin embargo, Foucault (1976) ya nos había anticipado de la emergencia de una práctica que encauza la conducta, a partir de un poder disciplinario que se instauró en las escuelas (siglo XVIII) como una tecnología que enviste al individuo para corregirlo, valiéndose de ciertos *mecanismos* que son procedimientos, estrategias o medios de los que se sirve para controlar lo corporal, insertarse en sus gestos, actitudes, discursos, sus aprendizajes, su vida cotidiana. Las *prácticas, normas* y enunciados acompañados de la *vigilancia*, la indagación entre otros

formarían parte de esa mecánica. En ese sentido buscaremos explicitar que la construcción del género es social, al describir la práctica deportiva como un mecanismo de control que operan a través de los ejercicios corporales como constructores de gestos o movimientos clasificatorios de lo masculino y lo femenino.

Teniendo en cuenta esta mirada histórica de la realidad genérica, tendemos a cuestionar nuestras ópticas de reflexión sobre el presente, permitiéndonos descifrar en la actualidad cuales prácticas deportivas son constitutivas del género, como así también las normativas curriculares que las sustenten. Para ello vivenciamos experiencias de campo al tomar como estudio de caso a una escuela pública de la ciudad capital de Santiago del Estero “Escuela Ejército Argentino N° 1132” en el año lectivo 2012. Entrevistar y nada más que observar las relaciones corporales hasta agotar las instancias de recopilación de los datos, fueron nuestras estrategias metodológicas de descripción de los sentidos que se le atribuyen a la práctica corporal masculina y femenina.

Hacia una aproximación teórica de la Práctica como Mecanismo de control discriminatorio del Género

Hablar de la construcción corporal del género, desde una disciplina escolar conocida como Educación Física, es formar una mirada constructiva y contextual de la corporeidad pues las concepciones teóricas de Foucault (1999), de “los cuerpos dóciles”, nos especifica que el control corporal que se ejerce en los/as alumnos/as, se dan a través de mecanismos (normas, practicas, espacios) que elaboran las instituciones disciplinarias del estado.

Yannoulas y Scott (1996) como guías referenciales, nos ayudaron anclar esta concepción a las relaciones de género. Pues al explicitarnos que la delimitación del género es producto de la inculcación de normas, prácticas y espacios socio-culturales, es concretar el panorama disciplinario de Foucault (mecanismos de control corporal) hacia las relaciones de masculinidad y feminidad. Especifican que el termino género, significa desinencia diferencial que indica el sexo de las personas. Sexo alude a separar, dividir, conteniendo términos como a virilis (masculino) y muliebris (femenino). Para esta, el *género* más que una dimensión biológica, es una categoría social que distingue atributos culturales históricamente otorgados a hombres y mujeres. Para la identidad masculina, predominaron en la modernidad la

argumentación *política* para su función productiva y pública que debía desempeñar en lo social, en lo *esencialista* se le atribuían a éstos esencias naturales como la fuerza física, agresividad, racionalidad e independencia. En cuanto a lo femenino, lo *ecológico* por referencia a una función reproductiva (biológica y social) que las mujeres deberían desempeñar en relación al hogar y a los hijos. *Esencialista*, supuestamente por estar presentes en todas ellas las debilidades, afectividad, irracionalidad y dependencia. Esta autora nos estaría especificando que el termino género, connota lo disímil entre lo masculino y femenino reduciendo la corporeidad hacia prácticas (fuerza/debilidad) y ocupaciones espaciales (espacios público “productividad” / espacios privados “el hogar”) divergentes. Entonces aquí es donde se fortalece nuestras miradas activas, constructivas o reflexivas de la realidad genérica, pues con esta autora emprendemos un pensamiento del género, al considerarlo como: “un proceso de construcción social, que se da a través de la inculcación de maneras de hacer, obrar o moverse con el cuerpo.

Entonces teorizar o reflexionar acerca de las teorías de género existentes no es nuestro asunto, no nos incumbe, de que nos valemos de algunos de sus referentes conceptuales, sí, pero solo como guías o lentes de análisis contextual generalizado. Pues Scott (1996) nos respaldaría al considerar que a pesar que el término género aluda a relaciones sociales entre sexos, nada dice acerca de por qué esas relaciones están construidas, *como lo están, cómo funcionan o cómo cambian*.

Entonces Foucault, con sus mecanismos de control corporal que elaboran las instituciones disciplinarias del estado (escuelas, cárceles, hospitales), nos permitirá construir una descripción contextualizada acerca de *cómo están construidas o funcionan* las relaciones sociales de género a través de la imposición de *prácticas, normas y ubicaciones espaciales*. En sí, estos tres últimos conceptos que nos ofrece Foucault, serían las técnicas, los métodos o mecanismos de sujeción de los cuerpos –adecuándolos a nuestra temática de género– clasificadorios de lo masculino y femenino.

Foucault (1999, 1976) concibe los *mecanismos de control* como dispositivos que controlan los cuerpos de los individuos, como formas de sometimiento, *tácticas o estrategia* de poder que construyen con los cuerpos actividades codificadas y aptitudes. Y los especifica a estos mecanismos como instrumentos efectivos de formación y de acumulación de saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y de pesquisa, aparatos de verificación. Pues para Foucault (1979) hablar de mecanismos es referirse a la

mecánica (funcionamiento) del poder disciplinario (escuelas públicas y militares, hospitales, el ejército, las cárceles y manicomios) que alcanza los cuerpos, insertándose en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana. Por lo tanto el poder disciplinario de las instituciones educativas del estado, para este pensador no tienen otra finalidad que la de formar cuerpos dóciles, es decir un cuerpo que puede ser manipulado, sometido, trabajado, transformado y perfeccionado. Entonces cuando Foucault (1999) habla de mecanismos de poder, alude a tácticas o estrategias de disciplinamiento corporal, a la aplicación de métodos o técnicas que trabajan el cuerpo con la finalidad de controlarlo, evitar la alteración civil en si lograr en el individuo una forma de sujeción de sus comportamientos. Para ello las **prácticas** “concepción de los cuerpos dóciles” son una técnica, método, en sí la materialización de los mecanismos o dispositivos de control corporal y las describe como *ejercicios*, que son técnicas por las que se le *imponen* al cuerpo tareas repetitivas, variadas que influyen en su comportamiento en relación con los de más. Elaboración del acto que implica la descomposición de los gestos o movimientos (funcionamiento de los elementos del cuerpo, la posición del cuerpo, de sus miembros y articulaciones) que se le asignan una dirección, amplitud y duración.

Por lo tanto, las *prácticas* que a los términos de Foucault son los *ejercicios* que organizan el acto descompuesto en sus *gestos o movimientos* corporales, a nuestros pareceres inciden en la construcción del género, al inculcárseles a los alumnos/as en las clases de educación física, posturas, movilidades y maniobras corporales divergentes, en si unos usos corporales distintivos de lo masculino y femenino.

Las connotaciones sociales en el cuerpo viril: resistencia, combate y contacto corporal

Presenciar las clases de educación física de los niños, puso de manifiesto que el deporte más requerido por docentes y alumnos fue el fútbol. De esta práctica emerge el contacto corporal brusco, el cuerpo congenia con el desenvolvimiento enérgico, niños que empujan con el torso (hombros, manos), corren apresurados, cuerpos al suelo e impulsos de piernas, ¡todo! para recuperar o propulsar el balón. Evidencia de ello surgen en la minucia de la visión: niños que rechazan el balón impactando en la cara de otros, derribándolos al suelo

(4to año), lesionándoles el ojo (5to), alumnos que caen al suelo por colisionar sus cuerpos para obtener el balón, sin exclamación, se elevan cogiendo la pierna, como expresión de dolencia, denotando relaciones de fuerza que regresan verbal o corporalmente acicaladas de violencia: “¡hijo de puta!” (4to año), “¡hijo de culiadora!” (5to año); “¡ya vas a ver cómo te va quedar la pelada!”; empujar con la mano el rostro del infractor que le detento la falta (6to año).

En sí, movimientos, gestos del cuerpo que se plasman u orientan hacia otros, devienen por inculcación por la transmisión de un orden social. Como lo enuncia Milstein (1999), al tomar de Bourdieu, que en la mayoría de las situaciones cotidianas, no son las reflexiones o las racionalizaciones las que determinan que los sujetos interpreten inmediatamente o actúen de manera adecuada, sino que es el sujeto el que manifiesta con su cuerpo disposiciones duraderas, esquemas, matrices que son internalizados y están en pleno proceso de construcción. Es así que para Milstein las habilidades, destrezas, normas, informaciones se corporizan como disposiciones duraderas que implican u operan mediante relaciones sociales de dominación.

Por lo tanto, a través del deporte, el docente como autoridad, fija en el cuerpo del alumnado (al exaltar, avalar o permitir) ciertos movimientos de contactos o gestos corporales bruscos, una corporización de lo violento y lo fuerte. Deviniéndose así estos movimientos o gestos corporales como disposiciones masculinas que se internalizan mediante el aprendizaje social-escolar, siendo duraderos por acaecer de un pasado social, como vestigios culturales aún vigentes:

“(...) el futbol, decimos hasta el momento que es exclusivo del varón y bueno primero por el machismo nuestro y segundo porque el futbol tiene movimientos masculinos, siempre les digo a las mamás que es uno de los deportes viriles y es verdad el chico se identifica en el futbol como hombre, vos has visto como se juega a veces, fuerte, hay patadas, hay mucho contacto personal (...)”. (Entrevista al docente sobre el tipo de prácticas deportivas que les instruye a los niños).

He aquí, nace de la perspicaz visualización de los actos, la inculcación implícita de ciertas prácticas, que operan como técnicas que moldean al cuerpo reduciéndolo a relaciones

corporales de violencia, impacto fuertes. El obviar, eludir, incentivar o no sancionar ciertas acciones, es la manera sutil en que el docente educa los cuerpos: un niño al caerse por perseguir el balón, se rompe el pantalón, el docente no reacciona, sigue en su lugar, otro caso cuando un alumno que recibió el impacto del balón en la cara el docente contesta “¡no es falta siga!” pero luego de un rato al ver que este no se levantaba recién suspende la practica; lo mismo sucede cuando un alumno gritando se tira al suelo por haber impactado su pierna con la de otro compañero, el docente contesta “¡note hizo nada!”, o cuando un alumno rechaza el balón con su cabeza sintiéndose el fuerte impacto, el docente exclama “¡bien chiquito!” ; dos alumnos que forcejeaban con sus cuerpos empujándose con los hombros, las manos, golpeando sus piernas para poseer el balón, llaman la atención del docente y este les grita : “¡despaciooo!” de repente uno de estos reclama la falta y el docente responde: “¡andá no te hizo nada!” En el caso de los alumnos de 6to, el docente observa que un niño desde atrás le comete falta a su compañero derribándolo desde la pierna, sucumbiendo este al piso, el docente cobra falta pero no sanciona al alumno solo le advierte de su conducta: “¡que sea la última vez!”. En sí, el docente, lejos de obviar o llamar la atención ante estas situaciones, reacciona sólo en ocasiones extremas. Por ejemplo un niño de 5to al recibir un golpe con la pelota en su estómago queda sin respiración. Su docente y compañeros en esos casos paralizan la práctica para auxiliarlo, el niño se retira del campo de juego, se le acerca un compañero preguntándole en qué condiciones se siente, el lesionado responde: “¡vete, vete a jugar!” mientras que el comedido compañero le devuelve la conversación: “¡para que, para que me agarre un infarto!”.

En sí, estos tipos de prácticas, avaladas por los docentes, tendrían una finalidad: “generar en los niños una conciencia y aceptación de los efectos que producen la relaciones corporales masculinas:

(...) cuando vamos hacer fútbol, hay un trabajo en que les hago caminar, les digo que se toquen el corazón ¡vamos a correr! ¿Qué notan, qué diferencia hay? (...) entonces él tiene que aprender solo a discernir, que ellos piensen lo que es un cuerpo en reposo [pasivo] y un cuerpo en actividad y los efectos que produce (...). (Descripción de las finalidades técnicas que el docente persigue en los niños).

Entonces se concientiza a través del juego deportivo lo fuerte, enérgico, violento y hasta incluso doloroso (efectos) que pueden ser las interacciones corporales masculinas,

manera de ir naturalizando estos aspectos como algo propio y normal de la virilidad. Pues la naturalización como lo considera Milstein (1999) no supone que los sujetos actúen ciega y mecánicamente, por el contrario hay olvido o desconocen su origen, pero tienen conciencia de las orientaciones de estas prácticas.

Es así, que los niños al direccionar estos modelos de ejecución corporal hacia otros, sus compañeros-en el desenlace deportivo- construyen relaciones corporales basadas en la euforia corporal. Dicho termino, lo definimos como el uso exacerbado del cuerpo (movimientos, posturas, gestos) y exigencias corporales que se orientan hacia otros resultantes en situaciones de competitividad. Alcanzar el triunfo, materializa el accionar eufórico en una persecución incesante de poseer, quitar el balón, en reclamos ante situaciones de gol que comprometen al equipo: “¡vamos eeee alguien cabe sie!”; “¡je chango que haces!”; “¡suban e bajen no se queden ahí!”. De igual manera la intolerancia a la derrota: “¡mira este equipo pué, che infeliz!” (Exclama un alumno empujando con los brazos a su compañero), otros terminan abandonando a su equipo, saliendo del campo de la práctica, sentándose en un banco, en otros casos, cuando le anotan el gol, agarran el balón, exclaman y con sus pies lo impulsa lejos del campo de juego con enojo: “¡je chango bajen!”, algunos van corriendo apresurados a buscar el balón cuando sale del campo de juego: “¡dale, apuren que perdemos!” Lo descrito, preside en el docente, no existió práctica deportiva que no estuviera controlada y visada por él, si el alumno capta en su cuerpo un uso de ciertos movimientos o gestos, es por el aval del docente, un proceso de aprendizaje que emerge de la persuasión o estímulos de este hacia ellos de una competitividad exacerbada de actos enérgicos, violentos y exasperados del cuerpo: clase de 5to año, ambos equipos empatan el partido y el docente sonriendo en voz alta enuncia: “¡qué partido, que partido dos a dos van!”; clase de 4to año el docente incentiva la dinámica del juego: “¡Vamos hagan gol che, parece que falta ganas!”.

Pues sus estímulos se normalizan en su proyecto curricular institucional, al redactar -el profesor- que uno de los contenidos a enseñar con el deporte será de “aspecto táctico y estratégico basado en los procedimientos de cooperación (entre integrantes de un equipo) y oposición (el otro equipo), ataques y defensas individuales y grupales” (similitud con el ítem “e” de la curricula provincial). Por lo tanto el fútbol como deporte de competencia sería la táctica (procedimiento) de combate grupal con que se los forma a los niños, la práctica que moldearía el carácter bélico en ellos, posible manera de formar ciudadanos aguerridos para la

defensa de las instituciones democráticas, como lo plantearía la Ley Federal de Educación (art. 2, cap. 6).

No obstante, en el centro de la competencia, la euforia del cuerpo se conjuga con la alteración de los movimientos, emergen los llamados cuerpos ultrajados, injuriados por la corporeidad del otro. Las prácticas no se reservan solo para el uso energético del cuerpo, al contacto brusco, a movimientos fuertes, pues los brazos, hombros, piernas se apartan de estos parámetros y adoptan otra lógica: la ridiculización (fragilidad, llanto) con énfasis a su género opuesto. Se violenta el cuerpo del otro ya no a través de los contactos, sino difamando la virilidad del otro con gestos (vinculación al ítem “d” de la curricula provincial): clase de 5to año, un alumno le reprochaba a su compañero: “¡patea como macho!” “¡si la he sacado!” “¡que como hembra pateas así!” (Imitación corporal de gestos propios de la femineidad, levantando las manos, encogiendo los hombros y codos pegados al cuerpo, y moviendo suave y lentamente las piernas para imitar el rechazo del balón que hizo su compañero) “¡pues casi le convierten otro gol!”; repetición del acto, en clase de 4to niño impide una jugada de gol, impulsando el balón hacia afuera, su contrincante a risas lo imita con gestos delicados (movimiento de mano que incluyen flexionar las muñecas hacia arriba y abajo, hombros encogidos y levantamiento de la pierna con movimientos suaves, lentos de pasos cortos, moviendo la cintura y cabeza hacia los costados abriendo los labios). O cuando termina la práctica, el equipo ganador siempre exalta su triunfo agitando los brazos hacia arriba y enunciando a capela: “¡ganamos, perdemos, llorones no queremos!”. En ningún momento el docente sanciona ni llamo la atención a sus alumnos por estas expresiones burlescas, pues la ofensa a la virilidad- según Bourdieu (2000)- es un acto de dominación masculina que consiste en demostrar su superioridad feminizando al otro: “Sabemos que, en muchas sociedades, la posesión homosexual se concibe como una manifestación de «poder», un acto de dominación (ejercido como tal, en determinados casos, para afirmar la superioridad «feminizándola»)” (Bourdieu, 2000; p.19)

Por lo tanto en las clases deportivas de los niños, la superioridad de un equipo sobre otro encontrara sus chances de triunfar eliminando en ellos o encontrando en los de más atributos de inferioridad: movimientos o contactos delicados, débiles y llantos, pues este último, también se contrapone a los parámetros masculinos, en sí son las maneras de denigrar disminuyendo simbólicamente la femineidad, por comparación entre macho y hembra. Por

ende, las perspectivas que se ideen sobre las maneras de usar o mover un cuerpo viril, se esquematizan por contraste a su género opuesto:

“Los muchachos tienen una particularidad, tienen muchas capacidades físicas ¡en relación a las chicas te estoy hablando! Tienen mucha destreza, empujan, mucha velocidad ¡como corren! Y también fuerza ¡los chicos no! (...).” (Entrevista al profesor de Educación Física, descripción de los movimientos corporales de los niños cuando interactúan en su clase).

No obstante, la negación del llanto se fusionó con la concepción del abandono al temor y las privaciones al dolor. Situación que nos llevó a este tipo de análisis es la que observamos cuando en una práctica de 5to año un equipo de alumnos que practicaban el fútbol, perdía por una diferencia de 4 goles, el docente se percató de la situación y exigió que un alumno del equipo ganador pasara al de los perdedores, de repente los compañeros de este niño respondieron “¡e Jesús vení para acá vos!” “¿qué haces ahí?”, entonces el docente exclamo: “¡queeee le tienen miedo!”. El alumno terminó ubicándose en el nuevo equipo; en otro caso, un niño de 4to recibe en su mano el impacto de la pelota, este grita como forma de expresar su dolor y luego sonrío, sus compañeros al igual que el docente comienzan a reírse acercándose este último diciendo: ¡haber, no pasa nada jajaja!. Al terminar la práctica sus compañeros a carcajadas le decían: “¡gordo te dolió el pelotazo! ¡jajajaja!”.

Por ende expresiones tales como: ¡que le tienen miedo! ; ¡... te dolió el pelotazo jajá! o disimular el dolor sonriendo, armonizan en la práctica conformando relaciones que avalan la privación del miedo y del temor al dolor y para ello, forjar los cuerpos en la continuidad de contactos o choques bruscos. Los niños conllevarían su exposición a los golpes conteniendo corporalmente expresiones de dolor (manera de expresar lo fuerte y resistente que es ser viril) habituando así en los demás -mediante las reiteradas prácticas violentas- a no sensibilizarse en la lesión o en el dolor del otro (relaciones carentes de sentimentalismo): un alumno de 5to se lesiono en la práctica, que de regreso al establecimiento caminaba cojo, todos iban delante de él, aun así siendo el último en llegar ni docentes ni compañeros se percataron de su situación como para esperarlo.

Por lo tanto en este contexto escolar, el fútbol es la práctica deportiva ideal a seguir en la construcción corporal de la masculinidad:

(...) Mira en el asunto de la virilidad el fútbol es para mí el trabajo ideal ¿Por qué? Porque en el fútbol los chicos trabajan fuerza, van a chocar una pelota, van a disputar la pelota con fuerza, eso hace a un trabajo que sea masculino y a veces yo digo que hasta hablar malas palabras hace eso no, o sea viril pero no al extremo o no discutir pero si objetar con algunos compañeros o circunstanciales adversarios hace que vos tengas un temperamento viril de hombre. (Docente de Educación Física de los varones).

En si a través de las prácticas se moldearía al cuerpo para formar su temperamento. Expresando a través de estas la imagen de un cuerpo fuerte (contactos corporales o golpes bruscos), resistente (soporta el dolor, no percatarse de la lesión del compañero) que se correlaciona a sensaciones emocionales (no temas, no llores) para formar el temperamento violento y competitivo (enfrentar, objetar a tu oponente) de un varón. Como diría Milstein, el cuerpo habla y comunica con los gestos, movimientos y posturas su personalidad:

El cuerpo lugar de la expresión, entendiendo así al cuerpo como un lenguaje (...) opera también la comunicación no verbal, producida por los gestos, actitudes, posturas, desplazamientos, vestimenta, etc. (...) El cuerpo es así considerado como un medio que deja ver el estado interior del individuo, y por lo tanto a través de la educación corporal, se estarían “educando” los afectos, las emociones y demás rasgos de la personalidad. (Milstein, 1999; p. 28 y 29).

Las connotaciones sociales en el cuerpo femenino. Las fragilidad, moderación y cuidado corporal

En cuanto a las niñas, antes de comenzar las clases, la docente realiza rutinas de precalentamiento que consisten en trotar y elongar las articulaciones del cuerpo, apreciaciones sobre las indumentarias y de más gestos que sus alumnas le atribuyen a su corporeidad, en si las niñas son instruidas bajo una mirada profesional orientada al cuidado de la estética corporal.

Deviene así a la apreciación de nuestras observancia una conceptualización que se fusiona a nuestras descripciones intrínsecas, un juego de palabrerías acordes a nuestros relatos y solo estas congenian, es la estética escolar de Milstein (1999) alusión de normas o autoridades pedagógicas que legitiman y reproducen socialmente predisposiciones a experimentar desde el buen y el mal gusto aspectos de la realidad. Para esta pensadora, la estética, cualificaría rasgos sensoriales y materiales de objetos, mensajes, signos, situaciones, individuos bajo categorías de lo bello, feo, grotesco, ridículo etc. Las cualificaciones estéticas abarcan en si a los discursos (modos correctos de hablar), practicas (comportamientos, tareas escolares, higiene y vestimenta concebidos como lindos, feos, desprolijos, sucios; control de los desplazamientos -movimientos corporales en nuestros casos-: no se corre, no empujen, caminen etc.), ornamentación de los espacios arquitectónicos (paredes, aulas, salones) como así también reconocer la importancia de algunos sucesos, emocionarse y exteriorizar las emociones.

Por ende la docente estetiza a sus alumnas al inscribir en el cuerpo de las niñas que vestimentas, posturas, modelo de silueta, movimientos o desplazamientos son aceptados para ellas, cuales considerados malos o aptos, definiendo así las practicas peculiares de la feminidad (asimilación del ítem “a” de la curricula provincial).

En una clase de 6to año la docente las reúne a todas y les indica qué indumentarias usar: “¡hay que pedirle a la mamá que le compre corpiñitos porque están creciendo y si no tienen nada abajo!” “¿cómo van a poder hacer?”; “¡así de cortito [por alusión a las calzas o pantalones cortos] no chicas estamos en la escuela, de ultima úsenlo para salir!”.

Estos condicionamientos en el uso de la indumentaria, son para exigir en ellas el recato corporal de sus formas íntimas, el mostrar demasiado su cuerpo no está permitido en el establecimiento, la escuela evitaría las insinuaciones con el cuerpo, restringiendo las visualizaciones de sus formas íntimas, manera práctica de recatar los placeres e inmoralidades, trascendiendo la vestidura y alcanzando las posturas de sus cuerpos-siempre discretas-: “¿saben que observo? ¡Que abren mucho las piernas! ¡Las niñas deben cerrar las piernas y si me siento las cruzo!” (Expresión de la docente en una clase de 5to año). Pues como lo expresaría Bourdieu, se estructuran en el cuerpo ciertas concepciones de sexo para lo femenino basadas en el cierre, lo cruzado, apretado como términos que connotarían su imagen de restricción (cuidado):

“... el cierre del cuerpo femenino, brazos cruzados sobre el pecho, piernas apretadas, traje abrochado, que, como tantos analistas han señalado, sigue imponiéndose a las mujeres en las sociedades euroamericanas actuales. Simboliza también la barrera sagrada que protege la vagina, socialmente constituida en objeto sagrado, y por tanto sometido, de acuerdo con el análisis durkhemiano, a unas reglas estrictas de evitación o de acceso, que determinan muy rigurosamente las condiciones del contacto aceptado, es decir, los agentes, los momentos y los actos legítimos o profanadores.” (Bourdieu, 2000; p.15, 16).

Por lo tanto en la escuela no es el lugar ni el momento adecuado para mostrar sus íntimas partes. En sí, protección de las formas íntimas del cuerpo femenino, control en la prudencia de su exposición no es la única implicancia, se cuida también la simetría de las mismas, apreciar en el físico las formas que debe o no adoptar: unas alumnas de 6to año trotaban alrededor del patio interno, la docente las mira exclamando: “¡están gorditas e”! en otro caso la docente se le acerca a una alumna de 5to expresándole: “¡hay que salir a caminar sino después vas a crecer gordita y te va costar bajar!”.

Por lo tanto se estetiza el cuerpo valorando la obesidad como lo malo y para ello hay que ejercitarlo, moldearlo mediante ejercicios físicos orientados a resaltar las formas curvas de las zonas bajas y tonificar las zonas medias. El trabajo de cuádriceps mediante saltos alternados arriba de un escalón, el salto en soga para el trabajo de glúteos, los abdominales para la tonificación del estómago entre otros son los que más hincapié hizo la docente: “¡el salto con soga me da resistencia aeróbica, con eso trabajo piernas y saco cola!” (Instrucciones físicas de la docente hacia las alumnas de 6to año); “¡Tírense al piso vamos hacer abdominales.... Tóquense la panza, tóquense, algunas están gorditas eee”! (enunciación de la docente hacia alumnas de 5to año). Se controlarían las exhibiciones de las partes íntimas no solo con indumentarias (prohibición de prendas cortas), posturas (piernas cerradas) sino que también modelando la simetría de las formas hacia lo curvo (glúteos), lo plano (abdomen) y tonificado (piernas).

Como la currícula provincial (ítem f), establece que la tonificación de los grupos musculares en los/las niños/as, deban ajustarse a las acciones (cuidado estético en este caso) requeridas. En las niñas el trabajo muscular, se basaría en tonificar más que nada las zonas

medias y bajas de sus cuerpos pero solo por una cuestión de imagen estética-corporal. Como diría Foucault, hay una inversión del cuerpo que no se presenta ya bajo la forma de control-represión sino bajo la de control-estimulación: “¡ponte desnudo pero se delgado, hermoso, bronceado!”(Foucault, 1979: p.105).

De manera similar, la docente al inducir en sus alumnas, ciertas prácticas o ejercicios que marcan la dicotomía obeso/delgado, estimularía en ellas, la estética corporal de: “¡No engordes, muéstrate flaca pero tu abdomen sea firme, tus piernas tonificadas y tus glúteos se curven!”.

Modelar su silueta, recato en las indumentarias, posturas discretas. En sí, formas de cuidados estéticos operarían también en la prudencia de los movimientos, de los gestos corporales, manera de cautelar las lesiones físicas: Clase de 4to año, la docente procedía en hacer elongar las extremidades del cuerpo (estiramientos con las piernas abiertas, elongación de brazos, cinturas y abdomen) todo precavido: “¡si no llego, no me esfuerzo!” “¡hasta donde mi cuerpo pueda!”. En si la sobre exigencia al no ser apta en las clases de Educación Física femenina, dio cabida a la reserva de los movimientos, ahorro de la fuerza, de ahí que la implementación de prácticas deportivas no insten demasiado en las niñas a un desarrollo fuerte o violento de los contactos corporales. Pues el cuidado ya no se reduce para el cuerpo de uno sino que hay que tomar las medidas cautelosas en la relación con otros, es así, que del seno de la planificación anual de su signatura, la docente de Educación Física normatiza como contenido a enseñar: “el cuidado de sí mismo y de los de más en situaciones motrices” (correspondencia con el ítem “a” de la curricula provincial). Para ello el vóley, el hándbol, cesto y softball fueron los más propicios para el resguardo físico de las niñas en relación a las de más, ya que estos tipos de prácticas implican solo el uso de las manos y de la distancia del cuerpo del otro. Pues las normas de juego de estos deportes sancionan el mínimo roce como una agresión, que en el caso del vóley, cada equipo se encuentra dividido por una red, y cualquiera que sobrepase ese límite es penalizado:

(...) el cesto es femenino, yo pienso así porque el básquet es masculino, como era parecido solo que aquí no hay que dar vote y la creadora del cesto ha sido una mujer argentina, entonces un poco que estaba relegado solo para las chicas, hay menos contacto personal”. (Cosmovisión del profesor sobre las prácticas que les competen a las niñas)

He aquí, la docente y sus contribuciones a educar, el desarrollo controlado y reservado en el desenvolvimiento del cuerpo: clase de 4to año se les instruye a las niñas como practicar cesto: “¡ no la tomen a la otra si quieren quitar el balón!” impidiendo que alguna avasalle a la que posee el balón ; clase de vóley observa que una niña empuja a su compañera, el reproche: “¡baastaaaaa”!; clase de 6to año, una niña en plena practica de vóley tironear del brazo o a empujar a su compañera para quitarle el balón, la docente exclama: “¡ eeee que niña molesta toda la hora está pegando! o cuando la docente les instruía a las niñas como jugar al cesto: “¡escuchen bien no hay contacto solo presionamos, tapamos!””, en dicha práctica una niña impulsa el balón hacia el techo del establecimiento, la docente ante tal situación prosiguió con la clase con otro balón que tenía a mano. Una vez finalizada la práctica la docente solicito la ayuda de un varón para que le alcanzara el balón pero nunca acudió a una niña. No es de menospreciar que estos actos corporizan aún más la aplicación de la norma (provincial e institucional) en la práctica educativa, pues la profesora ya habría prescripto en su plan de clases una acción motriz a cumplir: “la secuencia y combinaciones de habilidades motoras para el desplazamiento cuidadoso y seguro en espacios acotados” (análogo al ítem “c” de la curricula provincial que previene accidentes). Entonces en el patio interno techado, lugar reducido de la práctica, se cuidan también los movimientos de las niñas al restringir sus accesos a otros espacios (techo escolar). Esto sería una manera práctica de instruir en las niñas, por contraste a su género opuesto, una debilidad corporal: la de cuidarse de toda lesión, total el varón encara los riesgos.

No obstante, el cuidado por el cuerpo trascendió los movimientos en el espacio de la práctica para alcanzar los insumos: clase de softball, niñas de 5to año desarrollan la práctica usando pelotas de tela, el impacto de este objeto en ellas, no genera lesión ni dolencia alguna. Resguardar físicamente, estetiza la práctica no solo prohibiendo el uso de ciertos contactos o movimientos sino que también se los regula al cualificar el uso de ciertos instrumentos como aptos, buenos o malos para ellas. Es así que un balón original de softball, al ser de corcho, forrado en hilo y cuero, por su rigidez amenazaría la integridad física de estas, de ahí que su sustitución por un material de tela valoraría a este último como el más indicado y pertinente.

Por lo tanto, estas maneras de ensalzar el proteccionismo, irá naturalizando en las niñas, que en el espacio curricular de Educación Física, las relaciones interpersonales desde las prácticas deportivas debe caracterizarse por la ausencia de golpes violentos, evitar roces

corporales bruscos, que el desenvolvimiento de la practica deba reservarse a los movimientos controlados (el uso de las manos más que cualquier otro elemento de su cuerpo) y en lo posible distantes del cuerpo del otro. Por ende visualizar que las niñas en las prácticas no se tiraran demasiado al suelo o colisionen sus cuerpos para luchar por el balón o que entre ellas la violencia física o amenazas verbales no fueran evidentes:

Las niñas tienen un movimiento que son propio de su sexo, ¡son femeninas y es lógico! son movimientos suaves, son movimientos de poca fuerza, son movimientos más de movilidad y coordinación contrario a lo que es una fuerza del varón, la potencia del varón por ejemplo cuando saltan, si lo vez en vóley se nota la diferencia, las chicas saltan menos (...). (Respuesta del profesor de Educación Física sobre los movimientos característicos del cuerpo femenino)

Por ende, resguardar el cuerpo de las niñas, haría que estas entren en un estado de inferioridad deportiva o debilidad física comparada con la del varón, hasta tal punto que el cuidado extremo de sus integridades físicas, generen en ellas una apatía por el desenlace deportivo, a continuación otra forma procedimental de trabajar los movimientos: “Desplazamientos: caminar, saltar, realizar suspensiones, esquivar...” (contenido pedagógico a enseñar escrito en el plan anual de clases de la docente) son maneras de trabajar el cuerpo que imposibilitan el contacto brusco o movimientos de impactos, que al ser sobredimensionadas por las concepciones de proteccionismo, hacen de los movimientos de suspensión o esquives ya no fines pedagógicos a instruir, sino convertirse en disposiciones corporales femeninas, de las que algunas niñas los toman perdiendo de vista el desenlace del juego deportivo y centrándose más en la custodia de su corporeidad (apatía por el uso del cuerpo). Clase de vóley de 5to año, una niña le reclama a la docente que una de sus compañeras lesiono su dedo índice por haber impulsado con fuerza la pelota; otras directamente eran más expectantes que participe de las práctica, evitaban el contacto con el balón, se corrían para un costado dejándolo pasar (esquive del balón), otras se ubicaban atrás de sus compañeras de equipo o hasta de incluso se apartaban de la clase sentándose en el pasillo (esquive del espacio de juego); en otros casos, una alumna de 4to año se aísla de clase con lágrimas en los ojos por que el balón toco su rostro, la docente exclamaba: “¡vení es parte del juego!” “¡me hubieses avisado!” mientras le acariciaba la cara. Por lo tanto la protección física se fusiona con el sentimentalismo, pues el llanto no se sanciona sino que se

consuela, afianzando aún más el temor a los golpes, como una cualidad que las caracterizaría como frágiles (relaciones íntimas de autoridad). Llantos y reproches (por contactos del balón en el cuerpo), esquivar los objetos del juego (pelota) no son más que expresiones emocionales del cuerpo orientadas a una corporeidad de lo débil, lo frágil (correlación al ítem d de la curricula provincial) que encuentran su funcionamiento en las planificación anual de la docente quien título: “Las acciones motrices expresivas: sensaciones, sentimientos, ideas”. Solo que las relaciones prácticas del cuerpo y nada más que estas nos permitió desentrañar hacia donde estuvieron orientados esos sentimientos y sensaciones (íntimas de consuelos por sus caricias, frágiles o débiles al contacto por sus esquives y sensibles llantos).

Por lo tanto cabe resaltar que estas concepciones que se van instruyendo en la mujer, de un uso del cuerpo centrado en el control de las fuerzas, contribuirían a la ejecución de movimientos suaves, débiles que fomentan un carente desenlace de las técnicas deportivas. Por eso las técnicas de readaptación al deporte primó en ellas antes y durante el transcurso del desenlace deportivo, por ejemplo el enseñarles como impulsar el balón con las manos (vóley), los pases directos e indirectos (hándbol) o las reglas del juego: “¡hay que dar pases sin caminar!” “¡paren al sonar el silbato!”; “¡esta seña significa caminar, esta tiempo cuando se golpea alguien o pasa algo!” (Explicación de la docente hacia alumnas de 4to); en una clase de 6to la docente al ver que una niña emplea mal la técnica, ubica a todas en filas y comienza a ejercitar junto con ellas el lanzamiento de pases: “¡dale mírame lánzame!” “¡ahora yo dale corre agárrala!” o en una clase de 6to año al ver que las niñas ninguna habían realizado una anotación paraliza la práctica y les exige a todas a que practiquen lanzamientos al aro.

Resaltaremos aquí existe una retroalimentación contradictoria entre protección, efectividad de la técnica e inferioridad deportiva en la mujer. Pues al educar en las niñas el cuidado por el cuerpo, va encarnando en ellas el temor a los golpes haciendo que estas se centren en la integridad de su físico que en el empleo efectivo de las técnicas del juego por lo que el docente debe insistir más en mejorar este último aspecto. Es así que se comienza a crear esas cosmovisiones de inferioridad, de que las niñas no saben mucho sobre el deporte y que por lo tanto las etapas de readaptación o de insistencia en lo técnico contribuirían a mejorar su rendimiento. Por eso las prácticas deportivas encuentran su motor no tanto en la competitividad desmedida, de lucha enérgica cuerpo a cuerpo por el triunfo sino en el disfrute del juego, en el empleo moderado o adecuado de la técnica, como manera de mejorar

las capacidades físicas, pues aquí en este contexto, sería la finalidad técnica a cumplir en las niñas:

(...) las niñas han hecho pelota al cesto y vóley, lo que se quiere perseguir en las chicas con esos deportes es que tengan conocimiento del deporte porque en la secundaria hay materias que las contienen y deben aprender a jugarlos (...) Por ejemplo las mujeres no te sabría decir exactamente la finalidad técnica que se persiguen en ellas, pero bueno si hablamos de vóley, que maneje medianamente, ¡tampoco es! pero medianamente el golpe de arriba (...). (Apreciación del profesor de los varones).

Y en el caso que estas se apartaran de esos usos moderados del cuerpo, adoptando los mismos desenvolvimientos corporales del varón, la feminidad encontrara su respaldo en otra alternativa, que ya no serán sus movimientos, posturas o desplazamientos físicos sino la imagen de una belleza pulcra:

(...) habrá algunas chicas que juegan durísimo pero siguen siendo bien femeninas, son lindas (...) veo con agrado en las chicas, que últimamente en la escuela responden bien al deporte como los varones, dentro de lo que son mujeres algunas tienen contacto como el varón, se parecen al varón por como corren, incluso su físico como empujaban ¡esas garra que ponía esa chica! pero es bien femenina porque después salió, se bañó ¡salió con una pinta del diablo! (...). (Exclamación del profesor de Educación Física).

Por lo tanto, la construcción de la feminidad también sentara sus bases en las prácticas higiénicas. A pesar de no estar presente en el plan de clases de la docente, su instrucción aún se legitima en los lineamientos pedagógicos establecidos por la curricula provincial (ítem c).

Pues a la par de un uso moderado del cuerpo en las posturas, movimientos e indumentarias aparecen el aseo como un cuidado que trasciende el cuerpo para alcanzar el ordenamiento del espacio: “¡antes de empezar levanten lo que hay en el suelo, no podemos empezar estando sucio, cuidemos la limpieza de la escuela!” (Expresión de la docente en una clase de 4to año) “¡les dije que es antihigiénico tomar de la misma botella, se pueden contagiar”! “¡Los grupos perdedores me ayudan a guardar las cosas”! (expresión de la docente en una clase de 6to año). Pues el contagio sinónimo de contaminao, de ensucio infiere en el

entorno en que se encuentra inmerso el cuerpo, de ahí que la preocupación en el uso de los objetos y espacios se relacionen a prácticas domesticas de pulcritud. En sí, estetizar al cuerpo femenino, implicaría también higienizarlo, desde prácticas domesticas como la limpieza, ordenamiento (del patio escolar), aislamientos de las vías de transmisión (compartir de las mismas botellas) como maneras adicionales de preservar la salud, dispositivos prácticos de cuidado o preservación del cuerpo, que al igual que con las posturas (piernas cruzadas), los contactos (moderados, leves, ausencia de lo brusco) y las indumentarias a usar (lo shorts, las calzas), la higiene y la preservación de la enfermedad son una manera práctica más de conservar el cuidado de la estética corporal: como diría Milstein : “ A través del desarrollo de las capacidades físicas, del cuidado de la higiene, de la disciplina postural, se protege el sostén material del individuo” (Milstein,1999: p.27).

Cabe resaltar que lo higiénico, como practica de preservación del cuerpo, en la Educación Física data de hace más de un siglo, pues a fines del siglo XIX- como lo plantea Aisenstein (2006) y Scharagrodsky (2005)- la ligadura entre los ejercicios físicos y la higiene estaban destinados a concepciones eugenésicas de la raza. Perfeccionar la raza no solo implicaba luchar contra la feminización del hombre y la masculinización de la mujer (implementaciones de prácticas delimitadoras de género) sino también preservarla contra el peligro de las enfermedades, enfatizando la importancia y la rehabilitación del medio ambiente. De ahí que las ejercitaciones, movimientos y posturas físicas moderadas junto a la higienización del espacio o ambiente de la práctica, nos lleve a considerar la Educación Física como una práctica escolar que re actúa en el cuerpo de las niñas un pasado social, pensándolo -en términos de Milstein (1999)- como parte de un proceso en transformación (algunas prácticas conservan sus esencias pero ajustándose a la realidad cambiante) que es social e históricamente producido.

Por ende la Educación Física es una disciplina que moldea corporalmente a las mujeres hacia un proteccionismo corporal basado en lo estético (recato en la vestimenta, discreción en las posturas, trabajar las formas curvas, ejercicios de moderación de los gestos o movimientos) que se combinan con lo pulcro (limpieza y ordenamiento del lugar de la practica) haciendo que la practica como mecanismo que moldea el cuerpo, se caracterice no solo por el uso que se hace del mismo sino por las maneras de cómo se trabajan -con el cuerpo- los espacios ocupados.

Conclusiones

Construir un análisis descriptivo de la corporeidad sexuada del alumnado es abarcar aquellas dimensiones sociales que se evidencian en las expresiones corporales del sujeto escolar. Pues esta es la primera instancia de la que partimos, que todo cuerpo imbuido en un contexto institucional, adopta en su primer proceso de enseñanza- aprendizaje, el carácter de sujeción, por estar condicionado o aprisionado a un conjunto de relaciones de autoridad.

Estas relaciones se sustentan en la implementación de técnicas corporales que moldean, estilizan, forman, en si construyen la corporeidad hacia una clasificación social de lo masculino y lo femenino. Entre tantas técnicas (como las normas, los espacios, los discursos etc....) las prácticas, son una dimensión social más que al entrar en actividad mecanizan (en el sentido de poner a funcionar) el disciplinamiento de todo accionar, movimiento o desplazamiento corporal delimitando los roles sociales del género.

Pero poner a funcionar las interacciones de género, implica constituir lo masculino y lo femenino desde una mirada *relacional y complementaria*.

Con lo *relacional* nos referimos a la constante comparación que se hace entre la práctica viril y la práctica femenina, a la hipótesis de que el universo moral masculino solo existe por su contraste con la moral femenina (el niño que aminora a su compañero, comparándolo con movimientos suaves de la fragilidad femenina “el puto” o el que debe patear con fuerza, “como macho” y no como “mina” despacio, para conformar a su equipo,).

En si las distinciones de género, son relaciones que necesitan contrastarse mutuamente, sea para corregir o mejorar sus aptitudes o para legitimar sus fortalezas y debilidades (las niñas que en sus flaquezas del cuidado, solicitan del esfuerzo y la destreza del varón para que trepe y les alcance la pelota o el profesor de los niños, quien justifica el entrenamiento deportivo “futbol” del varón separadamente de las mujeres, por ser poseedores de una gran destreza física “contactos fuertes, velocidad” que no se equipara a la fragilidad o carente potencia de la niñas). Por eso ningún modelo corporal de género es autosuficiente por sí solo, al contrario necesita de la presencia del otro para encontrar sus respaldos.

En cuanto a lo *complementario*, aludimos al complemento de un género en base a otro, complemento como sinónimo de completar, perfeccionar, mejorar, en nuestro contexto es la feminidad la que se complementa (corrige, perfecciona) con el orden masculino:

Por lo tanto, la fragilidad física de la mujer no es una característica omnipresente de la feminidad, porque a veces son revertidas, entonces para que el absolutismo viril este preservado, se pondrá como rasgo oficial de la autenticidad femenina, más que su fragilidad a “la belleza seductora”. Tales casos como: la niña que juega al deporte como el varón “pone garra, empuja, es veloz, corren mucho” pero igual es linda, atractiva “se bañó” y quedo con “una pinta del diablo”. (Profesor de educación física de los varones).

Entonces, complementarse al varón, es estereotipar en sus cuerpos, una dependencia a la moral masculina que las completa (en su fragilidad, la mujer se perfecciona en la destreza del varón, en su seducción, una mujer solo es completamente sensual desde la mirada y los parámetros corporales del varón). De ahí que las ejercitaciones físicas en las niñas, moldeen un cuerpo para ser visto (las curvaturas de los glúteos y las piernas, la tonificación del abdomen).

En sí, el género como producción moral, social o cultural penetra en el cuerpo por un conjunto de prácticas instruidas que funcionarían como dispositivos de estructuración corporo-emocional de la identidad sexuada: los deportes de *contactos bruscos* para formar un temperamento viril sólido, resistente (tolera la afrenta, evade los llantos) o los deportes carentes de contacto, de evitación de los impactos forman un temperamento frágil, sensible orientado a la imagen de proteccionismo hacia la mujer.

Por ende, el cuerpo habla, comunica, expresa un lenguaje que no solo necesita de las palabras, de los discursos para ser entendido, tan solo con visualizar sus actos, sus orientaciones prácticas hacia otros nos permite desentrañar los sentidos sociales plasmados en su comportamiento.

Bibliografía

- Aisenstein Ángela y Scharagrodsky Pablo (2006) “Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880- 1950”. Prometeo libros. Buenos Aires.
- Bourdieu Pierre (1991). El sentido práctico. Madrid. Taurus.
- Bourdieu Pierre (2000). La dominación masculina. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Connell Robert W. (1995). La organización social de la masculinidad. En: Valdes, Teresa y José Olavarría (edc.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Cap. 2, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48.
- Durkheim Emile (1976). Educación como socialización. Ediciones Sígueme.
- Foucault Michel (1999). “Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión”. Siglo XXI. Madrid.
- Foucault Michel (1979). Microfísica del poder. Las ediciones de la piqueta. Madrid.
- Milstein Diana y Mendes Héctor (1999). La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Miño y Dávila editores. Madrid.
- Scharagrodsky Pablo (2004). “La educación física escolar argentina (1940- 1990). De la fraternidad a la complementariedad”. Antropológica volumen 22 N° 22. Lima.
- Scharagrodsky Pablo (2005). Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la educación física escolar argentina (1880-1930). Ethos educativo 33/34. Mayo-diciembre.
- Yannoulas Silvia C (1996) “Educar: ¿Una profesión de mujeres?”. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

Otras fuentes consultadas

- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Talleres Gráficos de “La Ley S.A.E. e l.”. Bs. As. Segunda edición 1995.

- Diseño Curricular EGB 1 y 2. Gobierno de la Provincia de Santiago del Estero. Producción Gráfica Unidad Técnica de Publicaciones y CEI, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Primer versión, febrero de 1997.

- Proyecto Curricular institucional y Planificación Anual del espacio curricular de Educación Física de la escuela Ejército Argentino N° 1132. Santiago del Estero. 2010 - 2012.

REVISTA
trazos
UNIVERSITARIOS

ISSN 1853-6425

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Diciembre 2014

**Juventud, activismo político y
representaciones sociales**

Cynthia Torres Stöckl y María Paula Carreras

cynthiatorresstockl@hotmail.com paulacarreras@hotmail.com

fce
Facultad de Ciencias
de la Educación


UCSE
Universidad Católica
de Santiago del Estero
Scientia Deo Et Patriae Servire

Resumen

En el 2013, la Universidad Nacional de Tucumán se convirtió en un escenario donde se produjo una de las movilizaciones más relevantes de los últimos años. Estudiantes de cinco facultades tomaron posesión de las instalaciones edilicias, impidiendo el habitual desarrollo de actividades académicas y administrativas. Este fenómeno, denominado “Toma”, se desencadenó en repudio a dos casos de abuso sexual padecidos por alumnas en cercanías al predio universitario donde realizaban sus estudios, generando posicionamientos diferenciales por parte de partidos políticos universitarios, estudiantes independientes, docentes y no-docentes. El siguiente trabajo se propone realizar una aproximación desde la teoría de las representaciones sociales a las concepciones que el estrato estudiantil sostiene acerca de las agrupaciones políticas que actuaron en el marco mencionado. Participaron del estudio 236 estudiantes de Psicología, entre 18 a 43 años. Para el relevamiento de los datos se utilizó un test de evocación jerarquizada y para el análisis se realizaron cálculos estadísticos mediante los programas EVOC-2000 y SPSS 17. Los resultados indican que *Franja Morada* es visualizada como una agrupación asociada al Radicalismo, destinada a atender las necesidades estudiantiles, que debido a su accionar indiferente ante la situación considerada, evidenció privilegiar intereses personales y/o partidarios, catalogándose por este motivo como esencialmente corrupta. Por otra parte, *Movimiento Universitario Sur* se prefigura como una agrupación remitida a la conducción del Centro estudiantil, así como a la tarea de bregar por los derechos de este mismo estamento, que por su proceder ambivalente en el hecho abordado se concibió respondiendo a intereses individuales y/o grupales, recibiendo atribuciones desfavorables como: conveniencia, falsedad, oportunismo, traición, mentira y venta. Finalmente *LUE-CEPA*, emerge como una agrupación independiente, no académicamente distinguida, que al haber portado un rol esencial en la ocupación examinada, se diferenció no obstante por ideas de lucha y revolución, orientándose en especial al beneficio del estudiantado

Palabras claves: agrupaciones – representaciones - toma universitaria

Abstract

In 2013, the National University of Tucumán became a stage where there was one of the most important demonstrations of recent years. Students from five academic units took

possession of the building facilities, preventing the normal development of academic activities and administrative.

This phenomenon, called "Takeover", was unleashed to protest two cases of sexual abuse suffered by students at the nearby university campus where they performed their studies, generating differential positioning by college parties, independent students, teachers and non-teachers. This paper aims to make an approach from the theory of social representations to the concepts that the student maintains about the political parties who acted during the mentioned phenomenon. Study participants were 236 psychology students, from 18 to 43 years old. For the survey data, hierarchical evocation test was used and for analysis statistical calculations were performed using programs SPSS 17 and EVOC-2000. The results indicate that *Franja Morada* is viewed as a group associated with Radicalism, designed to meet the students' needs, that hat due to their indifferent actions in the situation considered, evidenced privileging personal and/ or partisan interests, calling it for this reason as essentially corrupt. On the other hand, *Movimiento Universitario Sur* is outlined as a group referred to the driving of the student's center, as well as the task of struggling for the rights of the same estate, that his ambivalent proceed in the addressed fact was conceived in response to individual and/ or group interests, receiving unfavorable attributes such as convenience, misrepresentation, opportunism, betrayal, lying and selling. Finally *LUE-CEPA* emerges as an independent group, not academically distinguished, that having an essential role in the examined occupation, was however differed with ideas of struggle and revolution, especially oriented to the benefit of the students.

Keywords: grouping - representations- university takeover

María Cynthia Torres Stöckl es psicóloga por la UNT. Docotranda del Doctorado en Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Docente de dicha facultad. Es miembro investigadora de numerosos proyectos de investigación del CIUNT y de la SECyT UBA.

María Paula Carreras es psicóloga por la UNT. Doctora en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad del País Vasco. Docente e investigadora de la UNT y de la Ucase. Directora de proyecto de investigación CIUNT y Secyt UCSE.

Introducción

El movimiento estudiantil desempeña un papel activo y comprometido frente a diversas coyunturas que tienen lugar en el país, preservando a la vez un rol protagónico en la vida universitaria. Así, a lo largo de la historia se hicieron presentes sucesivos acontecimientos entre los que se pueden destacar la Reforma Universitaria (Córdoba, 1918) destinada a democratizar y modernizar un espacio de formación hasta entonces elitista y excluyente sostenido por un Estado liberal oligárquico, la Noche de los Bastones Largos (Buenos Aires, 1966), tendiente a resistir a la intervención de procesos autoritarios y regímenes militares, censurantes de los principios reformistas previamente conquistados como la autonomía, el co-gobierno y la libertad de cátedra, en el marco de la instauración de una Doctrina de Seguridad Nacional, el Cordobazo (Córdoba, 1969), el Rosariazo (1969), el Tucumanazo (Tucumán, 1970), abocados a repeler las medidas implementadas por los gobiernos de facto, restrictivas de la gratuidad y el acceso a la educación universitaria, así como de los derechos laborales del cuerpo obrero de la época y por último las movilizaciones ante la Reforma de Educación Superior (1995), orientadas a repudiar la intromisión de organismos internacionales de crédito en el contexto de la implementación de políticas Neoliberales cuestionadoras de pilares institucionales básicos como la independencia del poder político de turno, el financiamiento, el sistema gobierno intra-universitario, el ingreso irrestricto y la enseñanza sin arancel. En este sentido, un hilo conductor une a estos distintos sucesos, prefigurándose una lucha estudiantil centrada en un común denominador: la defensa de una Universidad de carácter estatal, libre, gratuita e inclusiva, -la cual persiste con una fuerza inusitada hasta la actualidad-, tanto como una búsqueda más amplia, motivada por la transformación y sustanciación de un modelo societal justo y equitativo.

Considerando el escenario de la Toma estudiantil acaecida en el año 2013 en la Universidad Nacional de Tucumán, en esta oportunidad se pretende acceder al contenido, estructura y sentido de las representaciones sociales elaboradas por alumnos de la Facultad de Psicología respecto a tres agrupaciones políticas universitarias, las cuales jugaron un rol significativo en una de las protestas que alteraron el devenir académico cotidiano local, permitiendo por esto una concientización, reposicionamiento e implicación de este colectivo

ante dificultades que los atraviesan tanto dentro como fuera del espacio donde reciben educación superior.

La Universidad Nacional de Tucumán: descripción de un territorio conflictivo

El 27 de agosto del 2013, a partir de dos casos de abuso sexual padecidos por estudiantes universitarias a metros del centro Julio Prebisch con una diferencia de escasos días y ante la indiferencia de las autoridades competentes, alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, -luego de una asamblea general-, decidieron manifestar su repudio adoptando una medida denominada “Toma”, procediendo de este modo a ocupar por tiempo indeterminado las instalaciones edilicias de sus unidades académicas¹. A esta medida extrema de fuerza, días después se pliegan otras cuatro Facultades: Psicología, Bellas Artes, Educación Física y Ciencias Naturales².

Originalmente el reclamo dirigido a los representantes de la casa de estudios superiores y el gobierno de la provincia de Tucumán, consistió en el pedido de esclarecimiento y justicia, encabezado por estudiantes independientes o no afiliados políticamente, así como por militantes de agrupaciones políticas estudiantiles³, frente al delito de abuso perpetrado contra las compañeras, exigiendo la declaración de la ley de emergencia de Violencia Sexual, Doméstica y de Género y la puesta en vigencia de las leyes nacionales

¹ Fenómenos de la envergadura y duración como el de este, se presentaron en la UNT en los años 1995, 1996, 1998, 2003 y 2005, suscitados por el rechazo a los aranceles y exámenes de ingreso sugeridos por la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en la década del '90, el pedido de apertura inmediata de los libros de la UNT para tomar conocimiento sobre la situación financiera y económica de la institución, la solicitud de mejoras edilicias, la actualización de bibliotecas, el aumento de presupuesto y becas, el requerimiento de comedores y boleto estudiantil, el apoyo a la protesta docente por incremento salarial, etc. De igual modo, movimientos idénticos se emprendieron en esa época en las provincias de Córdoba, Rosario, Salta y Jujuy.

² También apoyaron al movimiento -mediante actividades alternativas-, las Facultades de Ciencias Exactas, Biotecnología, Derecho, Medicina, Bioquímica, Química y Farmacia, Agronomía, Zootecnia y Veterinaria, Cine, Video y Televisión y Arquitectura. Dentro de las escuelas de nivel medio pertenecientes a la UNT se unieron el Gymnasium, la Escuela Sarmiento, la Escuela de Agricultura y Sacarotecnia y la Escuela de Bellas Artes y Música. Además se hicieron presente adhesiones de diferentes entidades, organizaciones y asociaciones, esencialmente el gremio de docentes e investigadores universitarios ADIUNT, el cual programó una serie de paros.

³ Ambos grupos acordaron un proceder conjunto a condición de una serie de reglas: no uso de remeras, pancartas, carteles tanto como entrega de panfletos o comunicados partidarios en ningunos de los eventos. Solo dos representantes militantes podían hacer uso de la palabra en asambleas para impedir su monopolización y dar lugar a la mayoría. De esta forma los jóvenes independientes consiguieron asumir un lugar en la vida política universitaria, marcando el final de una etapa en la que las posiciones solo estaban representadas por los segundos.

26.150 de Educación Sexual Integral, 26.485 de Prevención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres y ley provincial 8.336 en especial adhesión a esta última⁴.

La primera respuesta de los funcionarios interpelados residió en un plan integral de seguridad, consistente en la incorporación de mayor fuerza policial en la zona, el cual fue rechazado por el movimiento estudiantil como única solución, entendiendo que la violencia de género no constituye una problemática circunscripta esencialmente a la inseguridad, sino que la misma requiere políticas de Estado orientadas a emprender soluciones de base, acusando asimismo a la policía de ser una de las principales cómplices de las redes de trata de personas y al gobierno, el responsable por la corrupción e impunidad reinantes en el lugar.

Ante esta situación y a pesar de los cuestionamientos encontrados⁵, los jóvenes involucrados activamente en esta instancia decidieron apelar a pautas preventivas, incorporando a sus pedidos, la solicitud de reapertura de comedores (que garantizarían la permanencia en la institución educativa) y la concesión del boleto educativo universal y gratuito para el transporte urbano, sub-urbano e interurbano (que permitiría el traslado seguro hasta los espacios de estudio, evitando situaciones de peligro por carecer de recursos en muchos casos). Estos reclamos fueron entendidos no solo como reivindicaciones históricas acalladas durante de la dictadura militar de la década del 70' sino también como medidas sociales inclusivas, que permitirían el ingreso y mantenimiento en el sistema educativo de miles de personas que por cuestiones económicas no pueden estudiar en él, reafirmando de este modo el deseo de sustanciar el proyecto de una Universidad verdaderamente pública e inclusiva, es decir de una real gratuidad y equidad de la educación. Asimismo, estos manifestantes agregaron al pliego -en carácter complementario- otras peticiones como el aumento del presupuesto, el rechazo de cualquier tipo de arancel (en el nivel medio y

⁴ La intención fue ubicar el problema de la violencia contra las mujeres como prioritario en la agenda pública y en la formación de los futuros profesionales. Esta implicó, una demanda a la provincia de presupuesto destinado a la prevención y asistencia a víctimas de este flagelo, además de la capacitación y reconocimiento del mismo en el currículo académico como en el debate político.

⁵ A pesar de la numerosa conformidad expresada por el alumnado, tanto como por algunos egresados, docentes, no-docentes, y alumnos de escuelas secundarias, ciertos grupos manifestaron una clara oposición a la decisión emprendida juzgándola de anti-democrática, ilegal y anti-ética. Una de las expresiones más destacadas de este desacuerdo fue la representada por alumnos de las carreras de Filosofía y Letras y Psicología, quienes, decidieron crear una página virtual denominada "No a la Toma UNT", desde donde difundieron información y actividades, desestimando a la misma, cuestionando su partidización política -principalmente de izquierda-, así como a sus posibles beneficios. Si bien estos estudiantes expresaban un claro respeto por las razones que condujeron a la situación, no acordaban con la práctica desarrollada ya que esta afectaba el derecho al cursado de la carrera, a la educación e incluso al ingreso al establecimiento. En esta dirección, este colectivo -aún activo virtualmente- decidió promover una participación pacífica (ejemplo asistencia a reuniones de Consejo para elevar propuestas y firma de petitorios), con el objetivo de resguardar el dictado normal de clases, sosteniendo los lemas: "luchar, pero con las aulas abiertas y llenas", "la lucha noble y leal de las ideas es la que asegura el progreso", "defender el derecho de una minoría, perjudicando a una mayoría no es y nunca será legítimo", entre otros.

superior), la mejora de condiciones edilicias, mayor representatividad estudiantil en los órganos de gobierno, regularización de carreras de grado y la implementación y regularización de la carrera docente frente a la precarización laboral padecida por los mismos hace tiempo.

La organización interna de la “Toma” –catalogada por sus propios partícipes como una “micro-sociedad”- incluyó la división y el funcionamiento constante de diversas comisiones: Finanzas, Comedor/Cocina, Mantenimiento y Limpieza, Seguridad, Cultura y Educación Popular, Prensa y Difusión, así como de otras comisiones especialmente encargadas de trabajar en las áreas de los reclamos proclamados, con el objetivo de lograr su viabilización. Estos grupos estuvieron destinados en sí mismos a garantizar la permanencia de la medida, ocupándose cotidianamente de un sinnúmero de actividades: restricción de la entrada a los edificios, administración del fondo común producto de las donaciones; limpieza de pasillos, baños y jardines, organización de talleres temáticos pertinentes, charlas, cátedras abiertas, grupos de estudio; debates, ciclos de cine; y difusión periódica de la información en medios de comunicación: redes sociales⁶, prensa escrita, televisión, etc.

En este contexto, el órgano máximo de resolución en cuanto las decisiones fue la asamblea la cual se desarrolló bajo distintas modalidades: por carrera, facultad e inter-facultad, pudiendo asistir a ella los alumnos, en condiciones de igualdad; a los fines de que todas las mociones propuestas fueran escuchadas antes de proceder a la votación correspondiente, la cual determinaría los pasos a seguir. Esta instancia de procedimiento fundamental contó con la elección de voceros, cuya función se basó en transmitir las decisiones consensuadas y participar en las negociaciones con las autoridades. Igualmente en el marco del fenómeno analizado pudieron visibilizarse otras herramientas de expresión colectiva sobresalientes como las clases públicas, los cortes de calles, la firma de petitorios, las intervenciones artísticas, la asistencia a sesiones de Consejo Directivo- órgano de gobierno de cada unidad académica- y marchas a dependencias claves como el Rectorado, Casa de Gobierno y Poder Legislativo.

⁶ Para cumplir con este objetivo –principalmente los cursantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación- emplearon como modo de intervención política clave a las redes sociales. Estos crearon la página de Facebook denominada “La Toma UNT” y un blog con el mismo nombre, además de ofrecer entrevistas y conferencias de prensa a medios locales y nacionales, siendo la cobertura de los primeros, ampliamente cuestionada por ellos, en cuanto a la veracidad de las informaciones difundidas. En este sentido los alumnos se rebelaron contra medios de comunicación hegemónicos generando un espacio de organización, difusión y convocatoria propio.

Luego de un total de más de 50 días de conflicto, la medida contemplada⁷ se levantó entre el 15 y 21 de octubre de manera casi simultánea en todos los establecimientos involucrados, una vez que el Consejo Superior de la UNT- máximo órgano de gobierno a nivel institucional- y dentro de él, el Rector Juan Cerisola, así como los Decanos de las Facultades, asumieron el compromiso de gestionar soluciones a las problemáticas planteadas en lo referente a su competencia y frente a los funcionarios de la provincia y del municipio. Los compromisos contraídos consistieron básicamente en: la reprogramación del calendario académico 2013, la no persecución política ni académica de los protagonistas del proceso, la construcción de cuatro comedores universitarios ubicados en el Centro Prebisch, Centro Herrera, Instituto Lillo y sede céntrica, la gestión y provisión de recursos y condiciones materiales necesarias para el funcionamiento de los mismos, la creación de planes de seguridad y sistemas de monitoreo a instalarse en el Centro Universitario Herrera y finca El Manantial, la concreción de un proyecto de extensión y posterior habilitación de un servicio de formación, atención y prevención de violencia de género, -a funcionar en el actual Centro Universitario de Atención Psicológica (CUAPs) perteneciente a la Facultad de Psicología-, el impulso de las leyes de Violencia de género mencionadas, así como su correcta aplicación y finalmente la solicitud de información y seguimiento del estado parlamentario o no de los proyectos presentados acerca del boleto educativo.

Como logros más inmediatos producto del accionar del estudiantado se registran: la realización del I Primer Encuentro Provincial de Mujeres y LGTBI (lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales) gestionado por la comisión de género, la creación y puesta en funcionamiento de una comisión integrada por miembros del gabinete del Rectorado y representantes del movimiento para evaluar y gestionar los proyectos de comedores ante organismos nacionales -específicamente Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación-, a los fines de obtener el presupuesto

⁷ Circunstancias semejantes tuvieron lugar el mismo año -2013- de manera paralela en las provincias de Jujuy, La Rioja, Salta y La Plata- Buenos Aires, revelando, en general, el estado de fragilidad de la institución universitaria pública en el país. Los motivos giraron en torno a problemas estructurales: recorte y falta de presupuesto educativo, falta de transparencia y de difusión de partidas presupuestarias, necesidad de reforma del estatuto de la Universidad para propiciar mayor representación estudiantil, mejora de situación laboral del claustro docente y no-docente, peticiones de comedores, becas, boleto estudiantil gratuito, derogación de Ley de Educación Superior (LES), y CONEAU, eliminación de aranceles (grado y postgrado), cupos y exámenes de ingreso, incorporación de carreras, compra de material de estudio, concreción de refacciones y ampliaciones edilicias, etc.

necesario⁸ y discutir los presupuestos destinados a comedores transitorios, la inauguración oficial de un comedor provisorio y auto-gestionado, bautizado “27 de agosto: los hijos del Tucumanazo”, a cargo de los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras⁹, la creación de un proyecto de ley de boleto educativo gratuito universal¹⁰ y un proyecto de comedor definitivo¹¹, ambos elaborados en comisiones y asambleas inter-estudiantiles durante la “Toma”.

En la actualidad estudiantes independientes y militantes continúan actuando, para lograr la concreción de las promesas y planes pendientes¹², desarrollando plenarios, vigiliadas, ollas populares, concentraciones y marchas a dependencias universitarias- Rectorado- y no universitarias- Casa de Gobierno-, asistencia a sesiones órganos de gobierno dentro de la Universidad- Consejos Directivos y Superiores-, realización de campañas de donaciones para el comedor auto-gestionado, solidarización con la situación de los docentes, entre otros. Por

⁸ A partir de la creación de dicha comisión las propuestas de algunos comedores se realizaron en el contexto de un pedido de partida extrapresupuestaria a dicha Secretaría, mientras que otras fueron enviadas a concurso en el marco del “Programa infraestructura básica para comedores universitarios”, lanzado en octubre del 2013 por la misma.

⁹ El comedor estuvo en un principio destinado a ofrecer un plato de comida diariamente a más de 200 personas a un precio mínimo de \$5 pesos el menú, cubriendo comida, bebida y limpieza. El proyecto se sostuvo en condiciones materiales muy precarias producto de aportes de ciudadanos y estudiantes, por un total de 4 meses, hasta que a principios del 2014 comenzaron a realizarse las obras –reparación y ampliación- correspondientes a uno solo de los comedores solicitados, cuyo financiamiento fue aprobado a finales del 2013. Actualmente el comedor transitorio al quedar sin espacio físico solo ofrece ollas estudiantiles de carácter semanal.

¹⁰ Este proyecto fue transmitido al Poder Ejecutivo y Municipios de la provincia para por su intermedio elevarlo a la Honorable Legislatura de Tucumán. El mismo incluye entre las normativas más significativas, las siguientes:
Artículo 2. Serán beneficiarios estudiantes, docentes y trabajadores no-docentes pertenecientes a instituciones públicas de gestión estatal y de gestión privada con o sin el aporte estatal que integran el sistema educativo de la provincia, en los niveles primario, secundario, técnico, terciario, especial y superior y todos los estudiantes, docentes y trabajadores no-docentes pertenecientes a Facultades, centros, escuelas, colegios, dependientes de las Universidades públicas y privadas que funcionan en la provincia de Tucumán.

Artículo 4. El financiamiento del boleto correrá por cuenta y cargo de las empresas de transporte. Las mismas no podrán por causa o motivo de dicho financiamiento, bajo ninguna circunstancia, incrementar la tarifa del servicio, afectar el salario ni las horas de sus trabajadores, ni recibir mayores subsidios estatales.

Desde finales del 2013, los estudiantes gestionan encuentros con encargados de las Comisiones de Obras, Servicios Públicos, Vivienda y Transporte y de Educación y Cultura de la Honorable Legislatura, audiencias con el Gobernador y Secretario de seguridad ciudadana para tratar aspectos inherentes al proyecto de boleto estudiantil gratuito para todos los niveles de educación, no registrándose avances al respecto. En Abril del 2014 el boleto de transporte público de pasajeros ascendió (3\$ a 3,90\$), a pesar de que los jóvenes marcharon al Concejo deliberante de la Provincia para impedir el aumento de la tarifa, evidenciando un profundo desentendimiento de las autoridades respecto al reclamo.

¹¹ Entre las normativas del proyecto generado sobresalen: la construcción de las 4 sedes reseñadas y la instalación de los equipamientos necesarios, la garantía del funcionamiento de comedores transitorios mediante el otorgamiento de fondos para refacciones, equipamiento local y contratación de personal no-docente, la responsabilidad de la Universidad de otorgar un subsidio extraordinario para cubrir los insumos necesarios durante los primeros días de iniciada la actividad, pagar al personal y los servicios de cada sede de los comedores definitivos, el ofrecimiento del servicio a todos los miembros de la comunidad universitaria (docentes, no docentes y estudiantes), el otorgamiento de becas de almuerzo, la administración a cargo de una Comisión Organizadora General y Comisiones Organizadoras por sede, compuestas en su mayoría por estudiantes y una minoría de trabajadores, electos mediante asamblea estudiantil, entre otros aspectos.

¹² La falta de respuestas sobre la totalidad de comedores planificados, así como sobre el boleto son resaltados por los opositores de la Toma en los medios de comunicación, quienes además señalan la inexistencia del plan de seguridad, la reiteración de los hechos de inseguridad en la zona, y la lenta construcción de uno de los comedores -proyecto anteriormente elaborado por miembros del gabinete de Rectorado y reflatado a partir del conflicto- para de este modo reafirmar lo infructuosa e ineficaz que resultó la movilización.

último, la difusión recurrente de información a través de redes sociales, el trabajo permanente de las comisiones creadas y la ejecución de asambleas, se suman a las prácticas vigentes, revelando la trascendencia de la lucha emprendida.

Contemplando la magnitud del suceso expuesto, el cual irrumpió el orden institucional vigente, resulta fundamental indagar las construcciones simbólicas de la clase estudiantil, para revelar sus nociones y actitudes específicas respecto a los avatares que atraviesa la casa de estudios superiores de la que forman parte, la cual se inscribe y refleja especularmente una serie de condiciones sociales de mayor complejidad.

La situación de toma en la Facultad de Psicología: intervención de las agrupaciones políticas estudiantiles

Particularmente en la Facultad de Psicología de la UNT, la “Toma” se inició el 28 de agosto, un día después que en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma casa de estudios. La medida de fuerza en cuestión se proclamó mediante asamblea general en la que participaron tanto las agrupaciones políticas que militan en la institución, así como un numeroso grupo de estudiantes independientes¹³, siendo por este motivo resultado de un procedimiento democrático que permitió la expresión de la voluntad popular. Entre las agrupaciones participantes de la situación, se cuentan aquellas tres principales que asumieron posturas diferenciales en el curso del fenómeno bajo estudio:

-FRANJA MORADA¹⁴, brazo estudiantil del Partido Unión Cívica Radical (UCR) con minoría en el Centro de estudiantes (CUEPs)¹⁵ (cuatro secretarías a cargo) y en el Consejo

¹³ Actualmente estos estudiantes integran movimientos como “Inconsciente colectivo”, descrito como una agrupación económica y políticamente autónoma, en permanente construcción. El origen de la misma es atribuido a la crisis de representación vigente en la UNT, operando con criterios de horizontalidad, en asambleas, discusiones políticas y debates, buscando una mayor participación y descentralización de la información para tomar decisiones democráticas y representativas. En esta línea, convocan a la transformación social mediante el posicionamiento crítico, la organización y participación estudiantil.

¹⁴ Franja Morada es una agrupación política universitaria nacida en 1967, contando con una presencia notable en casi todas las Universidades públicas y colegios secundarios a lo largo del país. Este grupo reivindica y actualiza los principios de la Reforma Universitaria, que tuvo lugar en Córdoba durante el año 1918. Entre otros principios subrayan también la libertad individual y colectiva, la construcción de una sociedad más justa y la unidad latinoamericana, entendiendo a la educación como una herramienta igualadora de los pueblos y un instrumento necesario para la movilidad social ascendente de los ciudadanos de una Nación. Ideológicamente se reconoce progresista y de centro-izquierda o socialdemócrata. A pesar de que ésta mantiene un vínculo histórico y político con el partido Unión Cívica Radical (UCR), manifiesta conservar cierta autonomía de criterios, autoridades y decisiones. Desde el retorno de la democracia en 1983 hasta la actualidad, este partido conduce órganos estudiantiles de suma importancia entre los que sobresalen la Federación Universitaria Argentina (FUA), -órgano máximo de agremiación de los estudiantes universitarios a nivel nacional- y la Federación Universitaria de Córdoba

Directivo de la Facultad, reportando desde un inicio una clara oposición a la medida de fuerza, concebida por este grupo estudiantil como un acto opuesto a las instituciones universitarias democráticas de representación oficial y al derecho a la educación¹⁶.

-MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR¹⁷, vertiente estudiantil del Movimiento Libres del Sur, con mayoría en el Centro de estudiantes (6 secretarías y la Presidencia a cargo, integrando junto a la agrupación que abajo se describe, un frente político constituido en el

(FUC), -órgano máximo de agremiación de los estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)-. Esta organización político estudiantil puede considerarse una de las más grandes y antiguas de Latinoamérica. En sus filas han militado cuatro generaciones de ciudadanos argentinos universitarios, los que buscaron siempre defender el ideario reformista que rige las Universidades públicas así como el sistema de gobierno de carácter democrático. El origen del nombre Franja Morada se remonta a principios del siglo XX, exactamente a los agitados días de la Reforma Universitaria, cuando los estudiantes expulsaron de la institución al clero y a la aristocracia academicista que gobernaban en forma cerrada las casas de estudio. Entonces, un grupo estudiantil -que no eran solo Radicales a nivel ideológico-, hace flamear como bandera las estolas de color morado que los sacerdotes usan alrededor de su cuello, como símbolo del régimen que habían derribado y a modo de identificación para aquellos que impulsaban dicho modelo. Resumiendo, desde sus comienzos hasta hoy esta agrupación enarbola la bandera de la Reforma, asumiendo un compromiso atemporal con vistas a la concreción diaria de sus principios a los fines de seguir marchando por esos caminos, es decir continuar defendiendo la Educación pública, laica y gratuita.

¹⁵ El Centro Único de Estudiantes de Psicología (CUEPS) es el organismo gremial que nuclea al estudiantado de la Facultad, brindando diferentes servicios y posibilitando canalizar todas las dudas e inquietudes que este estamento pudiera tener. Este organismo está formado por diferentes secretarías que cubren un amplio espectro de actividades, desde deportivas hasta culturales. Si bien generalmente no se planea con anterioridad qué actividades específicas se realizarán durante el año, la prioridad es siempre luchar por todos aquellos logros del movimiento estudiantil, como lo son la educación pública, gratuita, el ingreso irrestricto, y el co-gobierno en las distintas unidades académicas.

¹⁶ Cabe aclarar, que esta agrupación manifestó explícitamente su acuerdo con los motivos que suscitaron la “Toma” pero su desacuerdo con la metodología implementada a partir de ella. En esta dirección dio a conocer su compromiso con la causa a través de la presentación a las autoridades universitarias y gubernamentales, de proyectos de boleto estudiantil, un plan integral de seguridad y proyectos de comedores en distintas sedes, apelando a una actitud de conciliación y trabajo conjunto con dichas autoridades, mediante la participación de consejeros, Centros de estudiantes y organizaciones estudiantiles a nivel provincial como nacional.

¹⁷ El Movimiento Universitario Sur es un movimiento estudiantil creado en el 2010, el cual forma parte de un partido político de izquierda más amplio bautizado Movimiento Libres del Sur. Su principal objetivo es construir una fuerza protagonizada por los estudiantes que aporte y sea protagonista en el proceso de liberación nacional, desde un profundo sentido popular, antiimperialista, latinoamericano y revolucionario. Expresamente este movimiento lucha por una Universidad Nacional, Popular y Latinoamericana, con políticas de ingreso, permanencia y egreso que garanticen su carácter público y gratuito. Brega por una institución de educación superior, orientada especialmente a promover el sentido crítico, el compromiso social de los profesionales y la conciencia emancipadora contra el colonialismo intelectual vigente en la región hace años. En este marco, expresa su anhelo de que la educación deje de ser un privilegio y vuelva a constituirse en un derecho. Consideran a la Universidad en este proceso de lucha, como una protagonista y un pilar ineludible para la transformación, en tanto institución que puede poner sus recursos humanos, la ciencia y la técnica al servicio de un proyecto colectivo. Ideológicamente se siente parte y heredera de todas y cada una de las batallas que los pueblos de la región dieron contra el Imperialismo. Desde la heroica resistencia de los pueblos originarios contra el colonialismo europeo, pasando por las gestas independentistas de Latinoamérica, los procesos democráticos y populares que marcaron a las jóvenes Naciones, los movimientos de liberación en los 60’ y 70’, la resistencia al Neoliberalismo durante todos los 90’ y los nuevos movimientos sociales. En esta dirección, con la convicción de que los jóvenes son actores principales del cambio del país hacia otra Argentina, esta agrupación se identifica hermanada con todos los héroes y los sin nombre que pusieron su vida al servicio de causas como: justicia, libertad, independencia, socialismo y revolución. Entre los íconos de este relato emancipador sobresalen: Tupac Amaru, Simón Bolívar, el General José de San Martín, Juana Azurduy, Eva Perón, Ernesto Guevara, Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo, entre otros. Esta fuerza pretende ser un poco cada uno de ellos y llevar sus nombres como banderas a la victoria. Para este movimiento, América Latina es actualmente la muestra más clara de las posibilidades históricas que encuentran los pueblos para poner en discusión un proyecto antiimperialista, soberano, nacional y regional que permite volver a soñar con la Patria Grande. Así este grupo trabaja para hacer realidad un modelo de Universidad nacional, popular y latinoamericana del siglo XXI, posible a partir de luchas de liberación que las Naciones del Sur están librando, ya que este tipo de institución es viable no sin antes romper con la dependencia económica y cultural y con el consecuente atraso que han padecido los pueblos de la región.

2012 en los comicios para el organismo gremial representante de los estudiantes) y en el Consejo Directivo de la Facultad, sosteniendo un original apoyo a la determinación resuelta por la mayoría del estudiantado.

- LISTA UNIDAD ESTUDIANTIL (LUE) es una ramificación de la Corriente Estudiantil Popular Antiimperialista (CEPA)¹⁸, con mayoría en el Centro de estudiantes (igual número de secretarías y Presidencia a cargo, que el movimiento recién detallado) y en el Consejo Directivo de la Facultad, manteniendo una fuerte adhesión al proceso de ocupación acordado entre estudiantes en el espacio decisorio común.

En el transcurso de la “Toma UNT”, -que duró aproximadamente dos meses-, las posturas sostenidas por estas agrupaciones variaron radicalmente, es así que en los primeros días de setiembre, el MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR desestima a esta como una opción de manifestación eficaz alegando a que la misma había perdido fuerza y legitimidad a través del tiempo, desvirtuándose en cuanto a sus pedidos iniciales¹⁹, interpretación que devino en la asunción de un rechazo tajante. Este viraje de postura, posibilitó que esta agrupación estudiantil procediera a acompañar en esta instancia posterior a FRANJA MORADA²⁰, fusión de la resultó, una nueva mayoría de representantes del Centro estudiantil

¹⁸ Corriente Estudiantil Popular Antiimperialista (CEPA) fundada en 1991, es una de las agrupaciones estudiantiles universitarias con presencia en la mayoría de las Universidades Nacionales a lo largo y ancho del país. Esta corriente es un frente único integrado por miembros del Partido Comunista Revolucionario y otros de diferentes extracciones e ideologías, unificados alrededor de un programa común, popular y claramente antiimperialista, cuyo principal objetivo es la liberación nacional y social. Independiente política y económicamente, esta agrupación enfrenta sin ataduras las políticas de entrega, de ajuste al pueblo y de destrucción de la Universidad y la educación pública de los distintos gobiernos, así como a las autoridades universitarias que fueron aplicando esas mismas políticas. Este grupo, se creó tomando las mejores enseñanzas del movimiento estudiantil de las décadas del 60’ y 70’, es decir de aquella Federación Universitaria Argentina (FUA) que luchaba junto al pueblo. Es heredero del Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda (FAUDI) que llegó a conducir la Federación Universitaria Argentina (FUA) durante 1967, 1968 y 1969. En la década del 90’, esta fuerza encabezada por los estudiantes cobra un protagonismo relevante dentro de los movimientos que se opusieron al presidente Menem en la Universidad, luchando contra los recortes presupuestarios, los cupos y los aranceles que pretendían privatizar la educación universitaria, a través de la sanción y posterior implementación de la Ley de Educación Superior (LES) del Banco Mundial. En este contexto, peleó por unir a la mayoría del estudiantado contra la política del gobierno Menemista, buscando su confluencia con la lucha sostenida por la clase obrera y popular. Actualmente, la CEPA enfrenta el proyecto de adecuar la Universidad a las necesidades del imperialismo, los grandes monopolios y los terratenientes, pelea por una institución universitaria verdaderamente democrática, científica y popular, denominada la “Universidad del pueblo liberado”. En síntesis, desde el espacio universitario, esta agrupación llama a seguir profundizando la unidad popular, y empujando el camino hacia el Argentinizo y la rebelión agraria, para avanzar en la resolución de las necesidades del pueblo y abrir paso a la segunda y definitiva independencia de la patria.

¹⁹ Este grupo de estudiantes culpó a los líderes de la “Toma” de hacer uso de métodos autoritarios y extender estratégicamente las asambleas para lograr la votación y continuidad de la medida entre una minoría- principalmente de izquierda- en función de intereses ajenos a los del colectivo estudiantil y a los de la comunidad universitaria en general.

²⁰ Cabe destacar en esta dirección, que el reinicio de las actividades, en el mes de noviembre, condujo a una controversia respecto a la realización de las elecciones del nuevo Centro Único de Estudiantes de Psicología (CUEPS), las que por lo general se llevan cabo de manera recurrente a finales de cada año lectivo (octubre) - para renovar representantes estudiantiles en dicho organismo. En una reunión de comisión directiva de este Centro, impulsada a principios de noviembre por LUE-CEPA y estudiantes independientes-quienes podían hacer en esa ocasión uso de voz y no de voto de acuerdo al estatuto-, MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR y FRANJA MORADA- con mayoría de votos, al contar con un número superior de secretarías a cargo y basados en la reglamentación que establece que dicha comisión tiene la potestad de fijar la fecha de

y de consejeros estudiantiles directivos, quienes unidos procedieron a finales del mismo mes, a realizar una convocatoria a una asamblea, la cual se sustanció de manera coincidente a otra asamblea pautada por los integrantes de la “Toma”.

En efecto, el primer dispositivo asambleario citado se realiza, por fuera del edificio de la Facultad (aún tomado por la agrupación LUE- CEPA y estudiantes independientes) contando con la presencia de un sinnúmero de alumnos que por mayoría proclaman el levantamiento de la protesta -haciéndolo constar en acta-, pronunciando asimismo el deseo de dar continuidad a las demandas a través del recurso a otro tipo de metodologías –en esencia marchas-, las cuales garantizarían la continuidad de las actividades académicas y por ende, la preservación del derecho a estudiar. Como efecto de esta decisión, inmediatamente las autoridades de la Facultad de Psicología, -mediante comunicado oficial-, declaran el regreso a la actividad normal. Una vez en la puerta del recinto, dichas autoridades junto a docentes, no-docentes, las agrupaciones mencionadas y estudiantes en general, solicitan el ingreso, siendo este radicalmente negado por los manifestantes, al cuestionar la validez de la resolución lograda, generando esta circunstancia un ambiente de aguda tensión y confusión. Lejos de resolver el conflicto, esta situación endureció la disidencia entre los partidarios y opositores a la “Toma”, por lo que los primeros decidieron desde entonces reiniciar las actividades en dependencias alternativas cedidas para el desarrollo de las clases²¹, culminando el reclamo estudiantil el día 21 de octubre, una vez que comenzaron a concretarse algunas soluciones a través de canales institucionales legítimos.

dicho acto, así como en los antecedentes de este tipo de modalidad existente en otras instituciones del medio-, consideraron pertinente prorrogar el acto electoral hasta mayo del año 2014 y unificarlo con las elecciones a de consejeros directivos de la misma Facultad. Entre los motivos que fundaron esta decisión, estos jóvenes adujeron que debido al proceso de “Toma” -que implicó la pérdida excesiva de clases-, los alumnos estaban sosteniendo una agenda académica apretada con exámenes parciales periódicos y finales pendientes, quedando escaso tiempo para el cursado regular de la carrera, por lo que era inconveniente encarar un proceso de campaña electoral en esta coyuntura, el cual atentaría contra la posible participación del estudiantado en general. Esta decisión resultó sumamente cuestionada en tanto no solo fue interpretada como una desatención al interés de los estudiantes allí congregados sino que también fue completada por éstos como una infracción a las normativas y pautas democráticas inherentes a la vida gremial estudiantil, precisamente al periodo de tiempo pautado por mandato (un año), conllevando según ellos a una inadecuada extensión o prórroga transitoria del mismo. A esto se sumaba la apremiante necesidad de reorganización de la conducción de dicho órgano, a causa de la ruptura del frente compuesto por LUE-CEPA y MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR, luego de los desacuerdos que se produjeron entre ambos grupos durante el proceso en cuestión. Catalogando de anti-democrática a esta resolución, LUE-CEPA en conjunto con alumnos independientes convocaron así a una asamblea extraordinaria donde se pautó un plebiscito el cual se desarrolló mediante encuestas en las que consultó a la comunidad estudiantil sobre esta situación. Los resultados fueron escrutados (mediados de noviembre), en una asamblea, revelándose una mayoría a favor de la realización de dichos comicios. A pesar de haberse difundido la información correspondiente, esta se consideró desestimada generando en consecuencia un masivo descontento de los actores implicados.

²¹ Debido a la falta de suficientes espacios disponibles, se ensayaron aulas al aire libre en las cercanías del predio universitario, denominadas por los alumnos como las “clases del parque”, por su ubicación en el espacio público inherente a un Parque llamado “9 de Julio”.

La teoría de las representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales, fue sistematizado por Moscovici en el marco de la Psicología social, después de haber sufrido un largo eclipse en la Sociología, donde tuvo sus orígenes a partir de la idea de “representaciones colectivas” formulada por Durkheim (1893/1994). Señalando a la propuesta durkheimiana rígida y estática, tal como la sociedad tradicional en que se había desarrollado, Moscovici pretendió otorgarle una naturaleza más dinámica y fluida relacionada con la intensidad y ritmos típicos de la modernidad. De este modo, la investigación empírica en área comenzó en el siglo XX en Francia, cuando en “El psicoanálisis, su imagen y su público” (1961/1976) -obra derivada de su tesis doctoral- Moscovici se dedicó a mostrar el pasaje de esta nueva teoría a una sociedad determinada, es decir, cómo fue entendida y transformada por las personas y como la misma modificó, a su vez, la visión de los sujetos de sí mismos y del entorno circundante.

Representante de una psicología social europea, que buscaba una identidad académica propia que le permitiera erigirse como una disciplina alternativa a la psicología social norteamericana positivista y experimentalista, -abocada a los procesos psicológicos individuales-, dicho autor intentó restituir la consideración de la dimensión social descuidada en la investigación psicológica. Así, son diversos los esfuerzos científicos que pretenden dar cuenta de la magnitud del fenómeno representacional, en tanto, “producto y proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de una elaboración psicológica y social de esa realidad” (Jodelet, 1989: 37), de modo que este tipo de universo simbólico se concibe como una textura psicológica autónoma y a la vez propia de nuestra cultura, en otras palabras como una forma de conocimiento particular de nuestra sociedad. Al decir de Moscovici (1981) "por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común" (p. 181)

La teoría de las representaciones sociales ha dado lugar a un número importante de desarrollos teóricos y proposiciones metodológicas. Fundada en Francia a mediados de la década del 70', la Escuela de Aix en Provence constituye una de las líneas de investigación más sobresalientes en el área desde la cual se erige un “enfoque estructural” que privilegia el

estudio de los mecanismos cognitivos que posibilitan la organización interna o estructuración de las representaciones. La más importante aportación hasta este momento dentro de esta perspectiva es la “teoría del núcleo central” (Abric, 1976), a partir de la cual se concibe un campo representacional configurado alrededor de dos sistemas con características y funciones diferentes, pero al mismo tiempo, complementarios: un sistema nuclear y un sistema periférico.

El sistema o núcleo central está compuesto por uno o unos pocos elementos cognitivos que son responsables de la estabilidad, rigidez y el carácter consensual de la representación. Son innegociables. Estos elementos -que pueden ser creencias, opiniones, actitudes- se encuentran ligados a la memoria colectiva y a la historia del grupo y son por ende resistentes a los cambios y pocos sensibles a la modificación del contexto social inmediato. Entre las funciones propias de este sistema se destacan específicamente la generación del sentido global de la representación social y la organización de toda su estructura (Abric, 1994/2001).

El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación, los cuales son responsables de la movilidad, flexibilidad y diferencias entre individuos. Permite la integración de las experiencias individuales y se apoya en la evolución, las contradicciones y la heterogeneidad del grupo. A diferencia del sistema central, este es más sensible al contexto inmediato. Entre las funciones propias de este sistema se destacan específicamente la adaptación del contenido representacional a situaciones concretas, la regulación del mismo en base a las evoluciones del contexto, así como la defensa de la matriz nuclear -a modo de un “paragolpes” (Flament, 1987, 1989)-, integrando información nueva y contradictoria proveniente del entorno social (Abric, 1994/2001).

Sustentándose en la hipótesis de una polifasia cognitiva formulada por Moscovici (1961/1976), es la existencia de dicho doble sistema lo que permite entender a la contradicción como uno de los principales rasgos de las representaciones sociales, al ser éstas estables y movibles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas, en tanto determinadas por un núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartidos por los miembros de un grupo. Móviles y flexibles, porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de relaciones y de las prácticas sociales en las que los individuos y grupos están inscriptos (Abric, 1998). Reflexionando sobre el carácter paradójico de estas producciones mentales, Spink (1993)

explica que las mismas son simultáneamente “la expresión de la permanencia cultural y el solar de la multiplicidad y diversidad” (p. 48).

Rescatando el valor de la teoría de las representaciones sociales en el abordaje de temáticas de relevancia social como la aquí tratada, -en tanto la misma constituye una especie de Antropología del mundo contemporáneo (Moscovici, 2003)-, se procuró en esta ocasión detectar y detallar el contenido, estructura y sentido de las configuraciones representacionales, mediante un muestra de estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Método

Tipo de estudio y diseño: exploratorio-descriptivo, transversal, no experimental.

Muestra: intencional no probabilística. N=236 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNT. Las edades de los participantes oscilaron entre 18 y 43 años, siendo 24 años la edad promedio (DE=4,12). El 80,4% eran mujeres y el 19,6% varones. El 7,0% cursaban el primer año de su carrera, el 18,7% el segundo, el 3,9% el tercero, el 7,0% el cuarto y el 63,5% el quinto.

Instrumento: Cuestionario autoadministrable compuesto por la siguiente técnica y por preguntas sobre aspectos socio-demográficos y psicosociales.

Test de evocación jerarquizada con justificaciones: Difundido principalmente por Abric (2003) y Vergés (1992), este test está destinado a obtener por un lado los elementos que pueden constituir el núcleo de la representación y por otro las diferentes periferias y su naturaleza.

En tanto elaboraciones subjetivas e inter-subjetivas, las representaciones sociales son generadas en el proceso de comunicación y expresadas a través del lenguaje, siendo posible conocerlas en estudios empíricos a través de producciones verbales o materiales discursivos²², es decir de formas de interacción hablada formal e informal, así como todo tipo de textos escritos, dotados de sentido o significado personal y grupal (Perera Pérez, 1998). Apoyada en

²² Según Alfonso Pérez, (2007) es preciso acotar que los discursos no deben erigirse como expresión directa y vertebrada ora de las representaciones, sino que ellos son vehículos de las mismas, correspondiendo al investigador construirlas en un cuidadoso y complejo proceso de análisis en sucesivas aproximaciones.

manifestaciones verbales -que se pretenden más naturales, libres y por eso más auténticas-, ésta técnica reduce las dificultades o limitaciones de la expresión discursiva. Consiste, a partir de un o una serie de términos inductores, -vinculados de manera directa al objeto o fenómeno cuya representación social se quiere identificar-, en pedir los sujetos que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu (Abric, 1994/2001, 2003, Roussiau y Bonardi, 2001).

El carácter espontáneo- por lo tanto, menos controlado- y la dimensión proyectiva de la producción, deberían permitir así el acceso mucho más fácil y rápidamente que una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término u objeto estudiado. La asociación libre permite entonces actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas (Abric, 1994/2001, 2003). Ciertos autores como De Rosa (1988) van más lejos, al afirmar que además del hecho de que hacen “aparecer las dimensiones latentes que estructuran el universo semántico, específico de las representaciones estudiadas... las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de las mismas. Son por esto, más aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales, mientras que técnicas más estructuradas, como el cuestionario, permitirían destacar las dimensiones más periféricas...” (p. 31, 32).

Dicho instrumento se aplicó en tres fases:

-Fase I: donde se solicita la emisión de las primeras palabras o expresiones que se asocian a un término inductor específico afín a los intereses de la investigación. En este caso se pidió a los encuestados la producción de las cuatro primeras palabras²³ que se le ocurriesen cuando se pronunciaban los términos inductores “FRANJA MORADA”, “MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR” y “LUE-CEPA”, orientados a examinar los saberes colectivos elaborados en torno a estas agrupaciones políticas estudiantiles universitarias..

- Fase II: donde se solicita la ubicación de las palabras o expresiones mencionadas, en un orden de importancia para definir al objeto en cuestión, contemplando un rango de mayor a menor en el que las mismas deben ser colocadas. En esta oportunidad se requirió el ordenamiento de la producción en un rango de 1-representado por la máxima importancia a

²³ El número de palabras requeridas se fijó en cuatro, siguiendo el criterio de limitación del material sugerido por Oliveira *et.al* (2005) a los fines de facilitar las evocaciones así como el análisis e interpretación de las mismas. Esta autora explica que la cantidad de palabras o expresiones a ser evocadas, debe ser previamente establecida por el investigador, recomendando que no exceda las seis, pues a partir de siete hay una disminución de la rapidez de las respuestas, descaracterizando la técnica en lo que se refiere a su naturalidad y espontaneidad

4- representado por la menor importancia.

-Fase III: donde se solicita la aclaración del sentido de las palabras reseñadas y jerarquizadas con anterioridad a través de una pequeña justificación o texto. A la versión original del test se agregó esta fase, con el objetivo de lograr la producción de material que permitiera captar las significaciones de los términos asociados libremente²⁴.

-Técnica de análisis de datos:

Para el tratamiento de los datos recolectados se realizó el “análisis prototípico y categorial” (Abric 2003; Vergés, 1992,) mediante el auxilio del software *EVOC* (Ensemble des programmes permettant l'analyse des évocations) versión 2000. A partir de la lista de las palabras evocadas se procedió a efectuar un examen de prototipicidad o prototipicalidad (Larrañaga, Valencia y Vergés, 2007), destinado a identificar los elementos del contenido representacional, así como su organización, cruzando dos indicadores²⁵:

a) frecuencia media de evocación (saliencia): entendida como la media aritmética calculada a partir de la sumatoria de las frecuencias obtenidas para cada una de las categorías dividida en el total de las mismas. Esta variable permite la inclusión de una dimensión colectiva ya que propicia la detección de términos fuertemente consensuales (Pereira de Sá, 1996a, 1996b, 2002)

b) media de los rangos medios de importancia²⁶: entendida como la media ponderada calculada mediante la suma de los rangos medios de importancia inherentes a cada una de las categorías- producto de la atribución de órdenes diferenciados-, dividida en el total de las mismas. Esta variable permite la inclusión de una dimensión individual o subjetiva ya que se

²⁴ Tal agregado puede verse también en Alves-Mazzotti (2007) y Marques Magalhaes, Maia y Alves-Mazzotti (2009)

²⁵ Según Abric, (2003) en una población determinada se encuentran disponibles un corpus de ítems y dos indicadores por cada elemento producido: frecuencia de aparición y orden de importancia concedido por los sujetos a cada ítem. Por el papel que desempeña en la representación, un elemento central, tiene todas las posibilidades de estar muy presente en las verbalizaciones de los sujetos. Su frecuencia de aparición (saliencia) es por lo tanto, un indicador de centralidad a condición de ser complementado por una información más cualitativa, es decir por la importancia que el sujeto le concede. De acuerdo a Vergés (1994) el investigador añade al criterio de saliencia (frecuencia de evocación), un criterio individual de significación (rango de importancia), en la medida en que ciertos términos guardan más relación que otros, con el tema de representación social. Lo que equivale a decir que a la propiedad cuantitativa se añade una propiedad más cualitativa aún si ésta se presenta en forma numérica. Finalmente Roussiau y Bonardi, (2001) afirman que son los términos más destacados y significativos (más frecuentes y más importantes) los centrales. Por lo tanto, estos autores combinan un dato de naturaleza colectiva (el número total de evocaciones de cada categoría por parte de un grupo de personas) con un criterio subjetivo o individualizado (el orden en el que la categoría aparece en la tarea de ordenamiento realizada por cada sujeto).

²⁶ Vergés (1992) propone originalmente el término “rango medio de aparición de las evocaciones”, interpretándolo como indicador de la mayor importancia de un tema para los sujetos. Dicho de otro modo, en la libre evocación, las palabras o ideas más importantes serían enunciadas primero. No compartiendo este supuesto, Abric (1994/2001, 2003) establece que es evidente que este postulado no es factible a nivel psicológico, ya que se sabe perfectamente que en un discurso las cosas esenciales no aparecen a menudo rápidamente, sino tras un período más o menos largo de puesta en confianza, o de reducción de los mecanismos de defensa, por lo que este autor propone la sustitución del criterio original por el de “rango de importancia”, resultante de una jerarquización efectuada por los sujetos mismos.

trata de una medida estadística obtenida en base a un orden o jerarquía de importancia establecida por cada uno de los individuos consultados (Pereira de Sá, 1996a, 1996b, 2002)

A partir de la intersección de la frecuencia media de mención con el promedio de los rangos medios de importancia se identifica un “Cuadro de Cuatro casas” (Abric, 2003; Vergés, 1992) en base a las cuales se confiere diferentes grados de centralidad a los componentes representacionales asociados al término inductor inicial, agrupándolos alrededor de un núcleo, zona de contraste, primera y segunda periferia (Figura 1)²⁷

Figura.1 Análisis de las evocaciones jerarquizadas según el modelo prototípico y categorial

| | Rango bajo | Rango elevado |
|--------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Frecuencia Elevada | NÚCLEO CENTRAL Casa 1 | PRIMERA PERIFERIA Casa 2 |
| Frecuencia Baja | ZONA DE CONTRASTE Casa 3 | SEGUNDA PERIFERIA Casa 4 |

(Abric, 2003; Vergés, 1992)

Casa 1

El cuadrante superior izquierdo corresponde al “núcleo central o figurativo” de las representaciones sociales, en tanto está compuesto por elementos más frecuentes y más importantes. En esta área se encuentran los términos superiores a la frecuencia media de evocación e inferiores a la media de los rangos medios de importancia calculada²⁸. Estos componentes nucleares “están eventualmente acompañados de elementos sin gran valor significativo: los sinónimos o los prototipos asociados al objeto de la representación.” (Abric, 2003: 64).

²⁷ La significación asignada a estas cuatro zonas, está estrechamente conectada a la concepción teórica del núcleo central destinando una envergadura superior a ciertos grupos de elementos más que a otros. Concretamente es posible dar cuenta de estos agrupamientos de palabras con el auxilio de este “Cuadro de Cuatro casas”, mencionando conjuntamente la frecuencia y el rango de aparición de cada una de las expresiones emitidas (Roussiau y Bonardi, 2001). Cabe recordar en esta línea, que las concepciones más actuales establecen que no es el contenido sino la organización del mismo en un sistema coherente, lo que caracteriza una representación social, por lo que la disposición de los datos obtenidos por el análisis prototípico y categorial corresponden plenamente a esta concepción de estructuración de la representación (Flament 1994/2001a). Por lo tanto, -en el marco de la teoría del núcleo central-, esta técnica tiene por objetivo estudiar la manera en que se estructuran las asociaciones libres y por consiguiente determinar los elementos concernientes al núcleo y a la periferia representacional (Moliner *et.al*, 2002).

²⁸ En esta casa 1 se ubican los elementos que se pretenden centrales, ya que se sitúan en una casilla donde hay una congruencia positiva entre los dos criterios mencionados (muy frecuentes y bien situados) (Roussiau y Bonardi, 2001; Vergés, 1992)

Casa 2

El cuadrante superior derecho corresponde a la “primera periferia o periferia próxima al núcleo”, en tanto está compuesto por elementos más frecuentes y menos importantes. En esta zona se ubican los términos superiores a la frecuencia media de evocación y superiores a la media de los rangos medios de importancia estimada. Estos elementos periféricos son los más importantes de la representación y al igual que la zona de contraste, resultan adyacentes y complementarios del núcleo figurativo, representando una zona fluctuante, ambigua, potencialmente desequilibrante o posible fuente de cambio por cuanto se compone de elementos en tránsito que con el tiempo pueden pasar a constituir la matriz nuclear o a reforzar el sistema periférico (Bonardi y Roussiau, 1999; Oliveira, *et.al*, 2005, Vergés, 1992)²⁹.

Casa 3

El cuadrante inferior izquierdo corresponde a los “elementos de contraste”, en tanto está compuesto por los elementos menos frecuentes pero que al mismo tiempo muy importantes. En esta área se encuentran términos inferiores a la frecuencia media de evocación e inferiores a la media de los rangos medios de importancia calculada. Esta configuración puede revelar “la existencia de subgrupos minoritarios portadores de una representación diferente...” (Abric, 2003: 64), podría considerarse a esta zona como la estructura nuclear de la representación social de una minoría, encontrándose también aquí, por supuesto, un complemento de la “primera periferia” (Graca, Moreira y Caballero, 2004, Oliveira, *et. al.* 2005)

Casa 4

El cuadrante inferior derecho corresponde a la “segunda periferia”, en tanto está compuesto por elementos menos frecuentes y menos importantes. En ésta zona se ubican los términos inferiores a la frecuencia media de evocación y superiores a la media de los rangos medios de

²⁹ Esta casa 2 y la siguiente, casa 3, ofrecen información ambigua puesto que en la primera la frecuencia es alta, pero el rango de aparición no es importante y en la casa 3 a la inversa. Según Vergés (1994) esta ambigüedad se interpreta, planteando que las dos casillas consideradas constituyen una zona potencialmente desequilibrante, fuente de cambio de la representación. Sin embargo los elementos de la casa 2 (más frecuentes) corresponden mejor que los de la casa 3 a una hipótesis de cambio, debido a que un elemento periférico saliente representa un tema nuevo en una representación social en mutación, lo que constituye una situación de interacción entre el centro representacional tradicional y el centro representacional nuevo -aún utópico- que se fusionarán (quizás) para dar lugar a una configuración (Flament 1994b).

importancia estimada³⁰. Estos componentes son complementarios de la “primera periferia” y están relacionados con el entorno social más próximo de los sujetos bajo estudio (Abric, 2003; Oliveira, *et.al*, 2005).

Procedimiento: La participación de los individuos fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. La aplicación del cuestionario fue colectiva. Se efectuaron análisis estadísticos mediante el paquete SPSS-17.

Resultados: Representaciones sociales de las agrupaciones políticas estudiantiles universitarias

La mirada de los estudiantes sobre FRANJA MORADA

En base al término inductor “FRANJA MORADA” se lograron un total de 847 evocaciones de las cuales 345 resultaron diferentes. Se fijó una frecuencia mínima de evocación de 6, una frecuencia media de evocación de 17 y un orden de mención de 2,4, a partir de cuyo cruce pudo identificarse que el núcleo de la representación social estudiada estaba integrado por: “*agrupación*”, “*corrupción*”, “*política*” y “*Radicalismo*”, como las categorías más relevantes. De igual manera cabe destacar a las categorías “*estudiantes*” e “*intereses*” ubicadas en la primera periferia a modo de complemento del universo representacional en consideración (Figura.2).

³⁰ En esta casa 4 son reagrupadas las palabras poco citadas y situadas en último lugar, siendo éstas más bien características de una zona periférica de la representación social (Roussiau y Bonardi, 2001).

Figura 2. Representaciones sociales de “FRANJA MORADA” portadas por los alumnos interrogados

| Rang Frec | < 2.4 (Rango importancia) | | | | | | =o > 2.4 (Rango importancia) | | | | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|--|----|-------|------------------|--|---------------------------------|-------|------------|----|-------|-------|-----------------|----|-------|
| = o > 17 (Frecuencia evocación) | NUCLEO CENTRAL | | | | | | PRIMERA PERIFERIA | | | | | | | | |
| | PALABRA agrupación | | | F | Rang | | PALABRA estudiantes | | | F | Rang | | | | |
| | corrupción | | | 30 | 1,767 | | intereses | | | 23 | 2,565 | | | | |
| | política | | | 19 | 1,579 | | | | | 26 | 2,577 | | | | |
| | Radicalismo | | | 50 | 1,980 | | | | | | | | | | |
| < 17 (Frecuencia de evocación) | ZONA DE CONTRASTE | | | | | | SEGUNDA PERIFERIA | | | | | | | | |
| | PALABRA | | F | Rang | PALABRA | | F | Rang | PALABRA | | F | Rang | | | |
| | anti_Toma | | 7 | 1,714 | oficialistas | | 10 | 1,900 | grupo | | 6 | 3,167 | Rector | 8 | 2,875 |
| | ayuda | | 9 | 2,222 | oportunistas | | 9 | 2,222 | lucha | | 14 | 2,643 | representación | 6 | 2,500 |
| | Centro estudiantes | | 13 | 2,154 | organizados | | 10 | 1,900 | mentirosos | | 12 | 2,583 | responsabilidad | 12 | 2,417 |
| | compromiso | | 14 | 2,143 | partido político | | 7 | 2,000 | poder | | 7 | 2,571 | | | |
| | derecha | | 7 | 1,714 | respeto | | 6 | 2,333 | | | | | | | |
| | gobierno | | 7 | 1,429 | seriedad | | 7 | 2,000 | | | | | | | |
| | militantes | | 6 | 1,667 | | | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

-FRANJA MORADA en la voz de los estudiantes

Considerando las significaciones atribuidas por los participantes interrogados a cada uno de los términos asociados anteriormente citados, se elaboró un relato que posibilitó observar el contenido de los componentes de las representaciones sociales en estudio. El fragmento logrado es el siguiente:

“...Franja Morada...es un grupo de personas que asumen el compromiso de trabajar por el bien de la UNT...es una agrupación que fue en contra de la lucha estudiantil (Toma)...es un grupo de pares que tienen un fin...un grupo de jóvenes con objetivos concretos, que buscan beneficios para los estudiantes...si bien quieren lo mejor para los estudiantes también tienen intereses propios como toda agrupación ...es una agrupación política que está dentro de las Facultades, que persigue un fin que es la Presidencia del Centro de estudiantes ...es una agrupación política que responde a un partido político...un grupo de estudiantes militantes... una agrupación que representa los derechos de los estudiantes.../... se mueve con corrupción...trabaja para los intereses de las autoridades mediante intercambio de favores y no por ideales o convicciones políticas ...no hay claridad en su accionar... usan sus emblemas a cambio de contratos u ofertas desleales ...solo sirven a intereses de las autoridades que se llenan los bolsillos sin importar el bienestar de los estudiantes ...es una agrupación y un movimiento...que durante un tiempo estuvieron en el Centro de la Facultad y se manejaron bajo parámetros de corrupción...funcionar por los intereses de un partido que nada tiene que ver con los intereses de los estudiantes, los lleva a

recurrir a la corrupción para mantenerse al mando de los órganos que representan a aquellos...históricamente registra hechos de corrupción públicamente conocidos ...solo quieren hacer plata y no les importa venderse al mejor postor.../ ...es una agrupación política, por lo tanto también busca sus propios intereses...sostienen una ideología política ...sus intereses responden a políticas externas a la Facultad, las que plantearon un accionar dentro de esta medida de lucha (Toma) que en sí iba en contra de intereses como los del Rectorado de haya actividad normal, intentando silenciar esto ...están unidos por intereses políticos ...y en conexión con las autoridades lo que impide el progreso en ciertos casos y van en contra del estudiantado...hacen política universitaria, se confrontan con el resto de las agrupaciones para ocupar un cargo en el CUEPS y en el Consejo ...están dominados por partidos políticos que los manejan y les dicen que hacer.../...son parte del partido Radical ...tienen una ideología política con la que se identifican ...porque es una rama estudiantil de la UCR,...,la Franja Morada tiene por ideología, la ideología de los Radicales que nuestro país siempre han militado para un sector elite de la sociedad, sin políticas inclusivas...el Radicalismo es la línea política que representan...dependen de la UCR .../ la Franja...está formada por estudiantes de la UNT, porque son integrantes de la Facultad, además de militar ...son personas que vienen a estudiar a la Facultad y piensan en los derechos de los compañeros ...son un conjunto de estudiantes que hacen de voceros de otros estudiantes ...estudiantes con un mismo ideal.... ...suelen priorizar cuestiones académicas, necesidades de los estudiantes en base a la carrera, obviamente no siempre, pero hay una que otra respuesta a inquietudes que tienen que ver con la carrera... ...siempre están pensando en los estudiantes y en conseguir cosas para poder sobrellevar las carreras.../buscan un Centro de estudiantes por interés propio y los beneficios que reciben los estudiantes solo son una pantalla...defienden sus propios intereses que son siempre económicos...no creo que estén 100% por el bien del estudiantado ...aparte del fin (que es ayudar a los estudiantes) también hay otros intereses ...,cuidan su grupo frente a otros grupos y como siempre sus intereses frente al bien común...manifiestan y defienden los intereses y el bolsillo de los que gobiernan, son la mano derecha de todo ese sistema corrupto...solo hacen política por interés ...son ellos mismos los que se benefician y el resto no...su postura solo se basa en mantener los beneficios que reciben por parte de autoridades superiores...se “supone” que luchan por los intereses de los alumnos de la Facultad...”.

La mirada de los estudiantes sobre MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR

A partir del término inductor “MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR” se obtuvieron un total de 773 evocaciones de las cuales 323 resultaron diferentes. Se estableció una frecuencia mínima de evocación de 6, una frecuencia media de evocación de 14 y un orden de mención de 2,4, cuyo cruzamiento permitió detectar que el núcleo de la representación social examinada incluía a las categorías: “Centro de estudiantes”, “lucha”, “oportunistas”, “panqueques”, “política”, “traición” y “vendidos” como las más significativas. Asimismo resulta fundamental subrayar a las categorías “agrupación”, “estudiantes”, “intereses” y

“*mentira*” pertenecientes a la primera periferia en términos de complemento del campo representacional puesto en consideración (Figura.3).

Figura 3. Representaciones sociales de “MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR” portadas por los alumnos interrogados

| Rang Frec | < 2.4 (Rango importancia) | | | | =o > 2.4 (Rango importancia) | | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|----------|-------------|--------------------|---------------------------------|-----------------|----------------|----------|-------------|----|-------|
| = o > 14 (Frecuencia evocación) | NUCLEO CENTRAL | | | | PRIMERA PERIFERIA | | | | | | |
| | PALABRA | F | Rang | PALABRA | F | Rang | PALABRA | F | Rang | | |
| | Centro estudiantes | 15 | 1,667 | agrupación | 15 | 2,600 | | | | | |
| | lucha | 15 | 2,333 | estudiantes | 15 | 3,000 | | | | | |
| | oportunistas | 15 | 1,600 | intereses | 23 | 2,826 | | | | | |
| | panqueques | 14 | 1,786 | mentira | 22 | 2,591 | | | | | |
| | política | 35 | 2,114 | | | | | | | | |
| | traición | 15 | 1,867 | | | | | | | | |
| | vendidos | 16 | 2,125 | | | | | | | | |
| < 14 (Frecuencia de evocación) | ZONA DE CONTRASTE | | | | SEGUNDA PERIFERIA | | | | | | |
| | PALABRA | F | Rang | PALABRA | F | Rang | PALABRA | F | Rang | | |
| | conveniencia | 10 | 2,200 | incoherentes | 10 | 1,600 | compromiso | 10 | 2,500 | | |
| | corrupción | 8 | 2,125 | no representativos | 6 | 2,167 | conflicto | 8 | 3,250 | | |
| | | | | | | contradictorios | 10 | 2,500 | falsos | 11 | 2,818 |
| | | | | | | | | | informantes | 7 | 2,429 |
| | | | | | | | | | vagos | 6 | 2,667 |

Fuente: Elaboración propia

-MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR en la voz de los estudiantes

Tomando en cuenta las significaciones otorgadas por los estudiantes consultados a cada uno de los términos asociados previamente mencionados, se construyó un relato que permitió revelar el contenido de los componentes de las representaciones sociales en examen. El fragmento resultante es el siguiente:

“Movimiento Universitario Sur...actualmente conduce el Centro de estudiantes...es el Centro que elegimos como estudiantes para que nos represente ...conforman la Presidencia del Centro de estudiantes.../...constantemente tratan de conseguir beneficios para los estudiantes...unen fuerzas y persiguen objetivos ...en la lucha por los estudiantes (Toma) consiguieron más divisiones entre los compañeros que otra cosa ... mostraron una postura de lucha pero después ...poca valentía, poca seriedad...lucharon junto a Franja para terminar la Toma...luchan por lo que creen... ..luchan por los estudiantes.../... hacen alianzas con quien les conviene, ven a los estudiantes como votos...buscan la posibilidad de perpetuar su ambición de poder... llamaron a elecciones de Centro de estudiantes en Abril del 2014, donde se contará con una gran cantidad de alumnos de primeros años... que desconocen la política universitaria ...se unieron a la CEPA para ganarles a la Franja en las elecciones de Centro de estudiantes... / ...al comienzo de la Toma apoyaban la lucha de los

estudiantes pero al avanzar...se sometieron a la crítica y al repudio de la sociedad en general al ponerse contra los estudiantes, a quienes ellos se supone que representan ...antes eran Sur y CEPA un frente unido, ahora son Sur y Franja un solo corazón, patéticos!!!...comenzaron acompañando la lucha (Toma) e incluso la promovieron y luego se dieron vuelta .../ ...responden directamente a un político que les dice que hacer...,tienen una ideología política ...son un partido que tiene intereses y busca beneficios exteriores a la Facultad...obran según mandatos externos... abiertamente muestran sus intereses por hacer política en beneficio propio ...responden a los ideales de una determinada línea política...../...traicionaron al movimiento estudiantil abandonándolos en un momento clave ...estuvieron en un principio a favor de la lucha de la Toma y después fueron apretados por sus superiores y cambiaron de visión porque a sus bolsillos les convenía...no escucharon la voluntad de los estudiantes y decidieron en pos de sus intereses como agrupación...traicionaron a sus aliados políticos (CEPA) ...con su accionar ante el proceso de lucha estudiantil demostraron responder a intereses propios, reaccionaron de acuerdo a su conveniencia y por lo tanto no nos representaron como Centro de estudiantes.../...apoyan al ladrón del Rector que tenemos, después luchan contra él, toman la Facultad luego se arrepienten, son como un banderín que cambia con el viento ... cambian las alianzas de manera incoherente, pasando de una ideología a otra ...no puede ser que tan rápido dejaran a los estudiantes para unirse a Franja...primero estuvieron de acuerdo con la Toma y cuando vieron que podían perder las próximas elecciones se bajaron..../...son una agrupación unida... sostiene un mismo ideal... tiene sus propios intereses...son un conjunto de estudiantes que representan a otros...un grupo de estudiantes militantes...quieren llegar a poder representar a todo el estudiantado.../... piensan en los estudiantes... son estudiantes los que componen las agrupaciones...personas que estudian una determinada carrera, iguales a los demás .../...responden a la UCR actual y a intereses personales y no del estudiantado ...responden a los intereses de su organización y parece solo importarles ganar las elecciones ...sus intereses son siempre particulares jamás les importo el estudiantado, no nos representan...cambian sus decisiones según intereses propios que quedaron en evidencia... /...nos mienten constantemente y venden una imagen de algo que no sonmuestran una posición y una inclinación que luego desaparece o cambia ... en el marco de la Toma daban comunicados que solo respondían a su opinión y que no eran correctos ...llegaron al Centro de estudiantes con mentiras y lo sostuvieron con mentiras por eso no quieren ir a elecciones ahora... mienten que les interesan los estudiantes ...”.

-La mirada de los estudiantes sobre LUE-CEPA

En base al término inductor “LUE-CEPA” se lograron un total de 778 evocaciones de las cuales 322 resultaron diferentes. Se fijó una frecuencia mínima de evocación de 6, una frecuencia media de evocación de 14 y un orden de mención de 2,4, a partir de cuyo cruce pudo identificarse que el núcleo de la representación social estudiada estaba integrado por: “agrupación”, “independientes”, “lucha” “política”, “revolucionarios”, “Toma” y “vagos” como las más categorías más relevantes. De igual manera cabe destacar a la

categoría “*estudiantes*” ubicada en la primera periferia a modo de complemento del universo representacional en consideración (Figura.4).

Figura 4. Representaciones sociales de “LUE-CEPA” portadas por los alumnos interrogados

| Rang Frec | < 2.4 (Rango importancia) | | | | | | =0 > 2.4 (Rango importancia) | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|----|-------|-------|------------------------|--|---------------------------------|----------------|----------------|---|-------|-------|
| = 0 > 14 (Frecuencia evocación) | NUCLEO CENTRAL | | | | | | PRIMERA PERIFERIA | | | | | |
| | PALABRA | | F | Rang | PALABRA | | F | Rang | PALABRA | | F | Rang |
| | agrupación | | 15 | 1,800 | estudiantes | | 14 | 3,000 | | | | |
| | independientes | | 15 | 1,800 | | | | | | | | |
| | lucha | | 45 | 2,178 | | | | | | | | |
| | política | | 37 | 2,135 | | | | | | | | |
| | revolucionarios | | 19 | 1,842 | | | | | | | | |
| | Toma | | 16 | 2,125 | | | | | | | | |
| vagos | | 16 | 2,125 | | | | | | | | | |
| < 14 (Frecuencia de evocación) | ZONA DE CONTRASTE | | | | | | SEGUNDA PERIFERIA | | | | | |
| | PALABRA | | F | Rang | PALABRA | | F | Rang | PALABRA | | F | Rang |
| | compromiso | | 9 | 2,000 | izquierda | | 11 | 2,364 | derechos | | 6 | 2,500 |
| | conflicto | | 7 | 1,857 | movimiento estudiantil | | 6 | 2,000 | desorganizados | | 8 | 2,875 |
| | desconocidos | | 10 | 2,300 | violentos | | 11 | 1,727 | hippies | | 8 | 2,625 |
| | idealistas | | 13 | 2,308 | zurdos | | 6 | 2,000 | intereses | | 12 | 2,500 |
| | | | | | | | | irresponsables | | 6 | 2,500 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

-LUE-CEPA en la voz de los estudiantes

Considerando las significaciones atribuidas por los participantes interrogados a cada uno de los términos asociados anteriormente citados, se elaboró un relato que permitió observar el contenido de los componentes de las representaciones sociales en estudio. El fragmento logrado es el siguiente:

“LUE- CEPA...son personas que están juntas trabajando por un fin ...son un grupo de estudiantes independientes...un conjunto de estudiantes que dicen representar a los demás...un grupo de estudiantes militantes ...una agrupación política.....muestran mayor preocupación en relación a los estudiantes.../...aparentemente no responden a ninguna figura política como explícitamente se conoce de otras agrupaciones...son independientes de las autoridades de la UNT, ...no responden a los intereses de otros sectores...siempre los vi auto-gestionándose, es un partido que tiene menos financiamiento ... dieron cuenta de no depender del Rector y militar independientemente .../fueron los únicos de los partidos en Psicología que lucharon por las reivindicaciones estudiantiles... pelean por cambios en la Facultad...a pesar de que sus ideas sean poco creíbles, cerradas, siempre están firmes en sus ideales...se

muestran interesados por el bienestar estudiantil ...en la Toma decidieron poner freno a la situación y luchar... sostienen una lucha más que nada social, militan por muchas causas sociales más que centrarse únicamente en lo estudiantil ...tienen convicciones y no son vendidos...tuvieron un papel activo en la Toma y en la realización de talleres y comisiones de organización, ...desde un principio acompañaron la lucha estudiantil (Toma) ... se caracterizan por una lucha constante y por hacer tomar conciencia sobre muchas problemáticas en la Facultad...se quedaron hasta el final de la Toma reforzando sus ideas.../como a todas las agrupaciones los lidera un partido político...persiguen un interés político...usan la política como instrumento/la política en la Universidad es un espacio de negociación ...tienen un discurso político bien marcado...una ideología política de izquierda...responden a ideales de determinada línea política....se movieron por intereses propios generados por su ideología políticahacen política por los cargos dentro del Centro de estudiantes y del Consejo ...suelen hacer más política que ayudar a los estudiantes y suelen agredir a la competencia ...solo persiguen sus propios intereses y no tienen en cuenta las propuestas de otros partidos políticos.../...su pensamiento es original y distinto, pero no sé si sean lo suficientemente responsables ...siempre andan revoltosos y protestando, interrumpen las clases...sostienen ideas de cambio profundo...por su postura, y su manera de actuar ante los hechos ocurridos en relación a nuestra Facultad, especialmente la inseguridad, tienen una manera de actuar drástica...siempre buscan el cambio, más allá de las malas consecuencias...consideran la posibilidad de revolucionar las cosas...quieren la revolución en la UNT...dicen luchar contra el Imperialismo.../ ...fueron quienes llevaron a cabo la Toma de la facultad junto a compañeros independientes...encabezaban la Toma ...en un principio la Toma estuvo compuesta por estudiantes independientes pero después la CEPA estuvo muy involucrada ...estaban a favor de la Toma...se apropiaron de algo que nos pertenece a todos ...usaron la fuerza...ellos fueron los principales involucrados en la Toma.../...todos los que están en la agrupación... están en la Facultad hace años, haciendo nada más que militar...evidencian vagancia en su proceder...son estudiantes crónicos que no poseen saber alguno sobre su carrera ... la mayoría no son estudiantes regulares y no se los conoce....solo hacen problemas, no estudian.../...escuchan las necesidades del estudiante y son estudiantes... forman parte de la Facultad...son estudiantes independientes como todos nosotros... personas que cursan una determinada carrera, igual que los demás...estudiantes con un mismo ideal... ”.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en la investigación señalan que la agrupación FRANJA MORADA es visualizada como un grupo asociado al Radicalismo, destinado a atender las necesidades estudiantiles, que debido a su accionar indiferente ante la situación considerada- “Toma de la UNT”-, evidenció privilegiar intereses personales y/o partidarios, catalogándose por este motivo como esencialmente corrupta. Por otra parte, la agrupación MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR se prefigura como un grupo remitido a la

conducción del Centro estudiantil, así como a la tarea de bregar por los derechos de este mismo estamento, que por su proceder ambivalente en el hecho abordado se concibió respondiendo a intereses individuales y/o grupales, recibiendo entonces atribuciones desfavorables tales como: conveniencia, falsedad, oportunismo, traición, mentira y venta. Finalmente la agrupación LUE-CEPA, emerge como un grupo independiente, no académicamente distinguido, que al haber portado un rol esencial en la ocupación examinada, se diferenció no obstante por ideas de lucha y revolución, orientándose en especial al beneficio del estudiantado.

Poniendo énfasis en la Universidad, como territorio de disputas por la hegemonía política, donde se libran conflictos y enfrentamientos que impactan en las estructuras de poder establecidas y dentro de ella, como protagonistas fundamentales a las agrupaciones estudiantiles que en este marco de lucha y confrontación mutua, expresan la diversidad y heterogeneidad política, se ha demostrado, como el cuerpo estudiantil elaboró configuraciones simbólicas –representaciones sociales- disímiles sobre dichas agrupaciones, su ideología y actuación, reflejando el posicionamiento variable de las mismas, ante una circunstancia de crisis e inestabilidad institucional, vinculada a la afección y por ende, a la intención de resguardar el derecho a la educación, al que estos no pudieron mantenerse ajenos en tanto actores políticos que encarnan un poder instituyente y disruptivo capaz de ejercerse mediante la articulación de acciones colectivas cuestionadoras del orden social instituido.

Concluyendo, desde este artículo se pretendió aportar al conocimiento científico, sobre el movimiento estudiantil a nivel local, a los fines de reconstruir su realidad, dinámica y particularidades en una trayectoria siempre orientada por concretar una aspiración basada en la “Universidad de las mayorías”- en esencia popular, pública, gratuita y democrática-, comprometiéndose desde este lugar con la responsabilidad de ser partícipes privilegiados en la construcción y afianzamiento de una Nación signada por la libertad, solidaridad y justicia social, evidenciando éste mismo movimiento una relación dialéctica e indisociable entre una lucha de naturaleza reivindicativa y específica y una lucha de índole política y nacional. En este sentido, será tarea de los científicos sociales, seguir desandando este camino, encarando la aventura de pensar al espacio universitario, sus miembros y sus problemáticas, para así contribuir a la transformación social y en consecuencia, al necesario mejoramiento de la educación superior en el país.

Bibliografía y fuentes

- Abric, J. C. (1976) *Jeux, Conflits et représentations sociales*, these D'Etat. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Abric, J. C. (1994/2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Abric, J. C. (1998). "A abordagem estrutural das representações sociais". En A.S.P. Moreira y D.C. de Oliveira (orgs.) *Estudos inter disciplinar es de representação social* Goiânia: AB Editora, pp. 27-38.
- Abric, J. C. (2003) "La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales". En J. C, Abric (Ed.) *Méthodes d' étude des Représentations Sociales*. París: Eres, pp. 59-80.
- Alfonso Pérez, I (2007) *La teoría de las representaciones sociales*. Psicología on line. Disponible en http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml.
- Alves Mazotti, A. (2007) "Representações da identidade profissional docente". En B. Camargo y A. Silva Paredes Moreira (Orgs). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. Paraíba: Joao Pessoa, pp 297-317.
- Argüello, S. (2006) "Movimiento estudiantil, política de educación superior y exclusión educativa". *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. N° 30, pp. 13-40.
- Arriondo, L. (2011) "Universidad y Política: el movimiento estudiantil en los 80". *La revista del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*. N° 11. Disponible en <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/209/>.
- Blogspot oficial "La Toma UNT": <http://latomaunt.wordpress.com/>
- Bonardi, C. y Roussiau, N. (1999) *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bonavena, P. A.; Califa, J. S. y Millán, M. (comps.) (2007). *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*. Buenos Aires: Cooperativas.
- Buchbinder, P., Califa, J. y Millán, M. (comps.) (2010) *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino*. Buenos Aires: Final abierto
- De Rosa, A.S. (1988) "Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale". *Connexions*, N° 51, pp 27-50.
- Diario digital El Intransigente: <http://www.elintransigente.com>

- Diario digital El Tribuno de Tucumán: <http://www.tribunodetucuman.com.ar>
- Diario digital La Gaceta de Tucumán: <http://www.lagaceta.com.ar>
- Durkheim, E. (1893/1994) *La división social del trabajo*. Barcelona: Planeta
- Facebook oficial agrupación estudiantil universitaria Franja Morada. Facultad de Psicología de la UNT <https://www.facebook.com/franjamorada.psicotucuman?fref=ts>
- Facebook oficial “La Toma UNT”: <https://www.facebook.com/latomaunt>
- Facebook oficial agrupación estudiantil universitaria LUE- CEPA. Facultad de Psicología de la UNT <https://www.facebook.com/luecepa.protagonismoestudiantil?fref=ts>
- Facebook oficial agrupación estudiantil universitaria MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR. Facultad de Psicología de la UNT <https://www.facebook.com/surpsicologia?fref=ts>
- Flament, C. (1987) “Pratiques et représentations sociales”. En J. L. Beauvois, R.V. Joule y J. M. Monteil (Eds). *Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflicts cognitifs*. Cousset: DeVal, pp. 143-150.
- _____ (1989) Structure et dynamique des représentations sociales. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris: PUF, pp 204-219.
- _____ (1994/2001a) “Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales”. En J. C., Abric (Comp) *Representaciones y prácticas sociales*. México: Coyoacán, pp. 33-52.
- _____ (1994b) “Aspects périphériques des représentations sociales”. En C. Guimelli (Org.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 85-118.
- Fernández, Plastino. A. (2010a) “Juventud universitaria y movimiento estudiantil: ¿organizaciones o multitudes políticas?”. *Revista Ánfora* - Año 17. Número 29, pp. 131- 145.
- _____ (2010b) “Movimiento estudiantil: de la política a lo político; de las organizaciones a la multitud.”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea.
- Graca, M.; Moreira, M.A. y Caballero, C. (2004) “Representações sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo exploratório”. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*. Nº 9 (1) Disponible en <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.

- Larrañaga, M. Valencia, J. y Vergés, P. (2007) “Representaciones sociales y desempleo”. En T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel (Coords). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. México: UDG, pp. 311-328.
- Marques Magalhaes, E. Maia, H y Alves-Mazzotti, A. (2009) “Representações sociais de trabalho docente por professores de curso de pedagogia”. *Trabalho y Educação*, Vol. 18, N° 2. Minas Gerais: UFMG, pp. 10-26.
- Moliner, P., Rateau, P. Cohen-Scali, V. (2002) *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*. Rennes: Presse Universitaire de Rennes
- Moscovici, S. (1961/1979) *La psychanalyse, son image, son public*. París: Presse Universitaire de France.
- _____ (1981) “On social representations”. In J.P. Forgas (Ed.) *Social Cognition perspectives on everyday knowledge*. London: Academic Press, pp. 181-209.
- _____ y Marková (2003) “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici”. En J. A. Castorina (Comp) *Las representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pp. 111-152
- Mendonça, M. (2010). “Reseña de Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)”. *Revista Conflicto Social*, Año 3, N° 4, pp. 216-219.
- Oliveira D.C., Marques S.C., Gomes A.M.T. y Teixeira M.A.T.V. (2005) “Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais”. En A.S.P. Moreira, B.V. Camargo, J.C. Jesuíno y S.M. Nóbrega (Eds) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, pp. 573-603.
- OSAL Observatorio Social de América Latina (2012). *Movimientos estudiantiles*. Año. XIII N° 31.
- Página oficial Facultad de Psicología de la UNT: <http://www.psicologia.unt.edu.ar/>
- Página oficial agrupación estudiantil FRANJA MORADA: <http://www.franjamorada.org.ar/>
- Página oficial agrupación estudiantil LUE-CEPA: <http://www.pcr.org.ar/nota/movimiento-estudiantil/declaraci%C3%B3n-cepa-nacional-pongamos-de-pie-al-movimiento-estudiantil>
- Página oficial agrupación estudiantil MOVIMIENTO UNIVERSITARIO SUR: <http://libresdelsur.org.ar/>
- Página noticias de la UNT: <http://untnoticias.unt.edu.ar/>
- Pereira de Sá, C. (1996a) *Núcleo central de las representaciones sociales*. Petrópolis: Vozes.

- _____ (1996b) “The central nucleus approach to social representations”. (Artículo inédito).
Río de Janeiro: Universidad del estado de Rio de Janeiro.
- _____ (2002) *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Perera Pérez, M. (1998). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Material inédito. CIPS.
- Rico, R. E., Grenno, F., López Mac Loughlin, M. . (2010) *¿Nuevas formas de hacer y entender la práctica política estudiantil?* III° Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano
- Romero, R. (1998) *El movimiento estudiantil argentino en el siglo XXI*. Buenos Aires: Eudeba
- Roussiau, N., Bonardi, C. (Eds.). (2001). *Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives*. Belgique: Mardaga.
- Spink, M. J. (1993) “Qualitative research on social representations: the delightful world of paradoxes”. *Papers on Social Representations vol 2 (1)*, pp. 48-54
- Twitter oficial La Toma UNT: <https://twitter.com/LaTomaUNT>
- Vergés, P. (1992) “L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation”. *Bulletin de psychologie*. N° spécial: nouvelles voies en psychologie sociale, N° 405, XLV, pp 203-209.
- Vergés, P. (1994) “Approche du noyau central: propriétés quantitative et structurales”. En Ch. Guimelli (Ed) *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé, pp 233-353.

Anexo. La Toma UNT: protagonistas, acciones y escenas³¹



Estudiante expresando sus pedidos en el centro de la ciudad.



Alumno clamando justicia por los casos de abusos sexuales padecidos por sus compañeras universitarias.



Joven universitario solicitando el boleto estudiantil gratuito para el transporte urbano.



Grupo estudiantil participando de una manifestación en el marco de la "Toma".



Estudiantes protestando por sus derechos en las cercanías de uno de los predios universitarios.



Un sinnúmero de alumnos haciendo escuchar su voz en las calles de la capital tucumana.

³¹ Las fotos incluidas en este artículo fueron cedidas por el grupo de estudiantes analizado en esta ocasión.



Universitarios exigiendo la garantía de sus derechos en Plaza Independencia.



Convocatoria estudiantil masiva demandando un modelo de Universidad gratuito e inclusivo



Alumna sosteniendo uno de las consignas de la "Toma UNT"



Requerimientos del estudiantado difundidos en el espacio público aledaño a una de las unidades académicas



Numerosa protesta de alumnos implorando justicia frente a la violencia de género sufrida por dos de sus pares.



Estudiante embanderando uno de las principales solicitudes del movimiento.



Estudiantes reunidos en asamblea para tomar decisiones conjuntas.



Sillas vacías como símbolo de la lucha emprendida por el estudiantado.



Conjunto de alumnos repudiando el papel desempeñado por las autoridades dentro y fuera de la institución universitaria.



Dos jóvenes universitarios emitiendo sus peticiones en los alrededores del Rectorado.



Marcha multitudinaria organizada por los referentes estudiantiles de la "Toma UNT".



Imponente reclamo de alumnos de distintas unidades académicas frente a la mirada atónita de ciudadanos tucumanos.

REVISTA
trazos
UNIVERSITARIOS

ISSN 1853-6425

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Diciembre 2014

La red americanista en Santiago del Estero

Hector Daniel Guzman

daniel672010@hotmail.com

fce
Facultad de Ciencias
de la Educación


Universidad Católica
de Santiago del Estero
Scientia Deo Et Patriae Servire

Resumen

En este artículo se analiza la conformación de una corriente de ideas que llamaremos americanismo, a lo largo de la década del veinte en Santiago del Estero. El grupo de intelectuales que focalizó este ideario fue La Brasa, la cual fue el pasador de distintas variantes de americanismo que habitaron el país en esos años. El Aprismo, el mariateguismo, la Unión Latinoamericana, y el nacionalismo cultural de la Universidad de Tucumán, articularon en Santiago del Estero una forma de intervención intelectual que, a través de viajeros y conferencias, difundió el americanismo ante un público muy diverso, logrando un impacto en el mundo cultural de aquella época. Este recorrido se llevó a cabo gracias a las distintas fuentes consultadas: revistas, periódicos, y cartas de la época. Nuestra perspectiva de la historia de las ideas nos permite explorar el origen del americanismo en los veinte en Santiago del Estero, como una respuesta al papel que tuvo el reformismo local en la construcción identitaria de la región.

Palabras claves: Americanismo – aprismo – intelectuales – mariateguismo - unión latinoamericana

Abstract

This article analyzes the creation of a stream of ideas we call Americanism, along the twenties in Santiago del Estero. The group of intellectuals that I focus this ideology was La Brasa, which pin variants of Americanism which inhabited the country in those years: the aprismo, the mariateguismo, the Latin American Union, and University of Tucuman's cultural nationalism. In Santiago del Estero took place a form of intellectual intervention, through travelers and conferences, spread Americanism to a diverse audience, having an impact on the cultural environment. This research looked into different sources, like magazines, newspapers, and letters. The history of ideas allows us to explore the origin of Americanism in the twenties in Santiago del Estero, as a response to the role played by the local reformism in the construction of identity in the region.

Key words: Americanism – aprism – intellectuals – mariateguism – latin american union

Héctor Daniel Guzmán es historiador y magister en Estudios Sociales para América Latina por la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Es integrante del Proyecto de Investigación Historia de las Ideas en Santiago del Estero, de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Unse. Ha publicado numerosos libros sobre el tema. Los últimos son “El antifascismo en Santiago del Estero” e “Historia crítica de la historiografía de Santiago del Estero”.

Introducción

En la década del veinte en América Latina la nueva generación condensaba a la intelectualidad modernista y a la vanguardista. En un escenario de confrontación con regímenes oligárquicos y en apoyo a las luchas sociales, la politización fue un sello de estos grupos que operaron en todo el continente. En el Noroeste Argentino, los intelectuales se nutrieron de la revolución mexicana, la rusa, y la reforma universitaria, y eso los impulso hacia una “proyectividad social” que los hizo interpretar este cúmulo de ideas, para leer una realidad donde había una fuerte necesidad de fortalecer la identidad cultural (Beigel 2003). La proximidad al mundo andino le dio unidad a esta búsqueda y facilitó la llegada de ideologías indigenistas y sociales como el aprismo, la Unión Latinoamericana, y el mariateguismo. Esta especie de americanismo en el NOA, fue el modo por el cual las vanguardias universitarias, junto a los modernistas y algunos sectores sociales y políticos, articularon una propuesta identitaria, que es lo que estamos por analizar en este trabajo. Por otro lado, indagaremos qué tipo de sectores recibieron y se apropiaron del mensaje americanista. Contamos con el estudio de Beigel en el Perú, donde “las masas obreras y campesinas” se movilizaban detrás del americanismo peruano (Beigel 2006). Las condiciones en Santiago del Estero nos llevan a preguntarnos si hubo relaciones entre los intelectuales y los grupos políticos o sociales, y si las hubo, qué modalidad asumieron.

En Buenos Aires se estaba desarrollando un importante movimiento americanista que tuvo su epicentro en la música, y Manuel Gómez Carrillo intervino en el mismo en 1922, con adaptaciones musicales de poesías de Manuel Ugarte, y Álvaro Melian Lafinur, las cuales fueron publicadas por la Universidad Nacional de Tucumán (Gómez Carrillo 1922), donde los intelectuales de esta provincia estaban construyendo una propuesta regional. En 1924 Luis E. Valcárcel llevó a Buenos Aires uno de sus conjuntos compuestos de 40 personas. La misión peruana de arte incaico obtuvo un éxito resonante al presentar en el Teatro Colón la música, la poesía, el drama y la danza del antiguo Perú y el actual. Este admirador de Mariátegui, difundió en el mundo cultural porteño un indoamericanismo incaico que prendió en muchos intelectuales argentinos. Esta recuperación del legado incaico tuvo mucha relación con un nuevo nacionalismo que tuvo raíces americanistas, y eso impactó especialmente en Santiago del Estero. Manuel Gómez Carrillo y Enrique Almonacid, estaban en campaña de difundir la

música nativa en la capital santiagueña, con sendos recitales en 1924 en el Colegio Nacional, y estaban apoyados por la Sociedad Inca Huasi¹ filial local, una entidad americanista, formada por damas de la sociedad, y reconocidos intelectuales del medio. Por otro lado se había formado una agrupación de estudiantes antiimperialistas contra Estados Unidos y la doctrina Monroe, que respondía al Congreso de la Juventud de América, entidad ligada al grupo Renovación.

En 1924 el grupo Renovación de José Ingenieros, estaba luchando en Buenos Aires por formar la Unión Latinoamericana, una organización antiimperialista, que buscó llevar la educación popular a toda la sociedad, unir a todos los pueblos americanos en una confederación, bregar por la justicia social y la verdadera democracia, y la no dependencia espiritual de la metrópoli. Estas banderas cercanas a la Reforma Universitaria, tuvieron el apoyo de estudiantes, y conocidos intelectuales. Según la investigadora Alexandra Pita, en 1924 este grupo recorrió las provincias del interior difundiendo su ideario. Gabriel Moreau, universitario de Renovación, estuvo en Salta dando una conferencia sobre antiimperialismo, siendo presentado por Juan Carlos Dávalos, y la plana del gobierno salteño (Pita 2004). Esta gira muestra que en las provincias del norte, como Salta, y Santiago del Estero, existieron grupos de estudiantes que simpatizaron con la Unión Latinoamericana.

La Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) se formó en 1924, en México, bajo la influencia de la revolución mexicana, la revolución rusa, y el antiimperialismo norteamericano. Cuestiones como la reforma agraria, la situación del indio, y lo nacional, fueron la agenda de este movimiento que se extendió por toda América. En 1928 según la revista Claridad, hubo un comité aprista en Buenos Aires, y células en Bolivia, y en el Perú (Ferreira 2008). Las ideas que impulsaba era la formación de un “frente unido internacional de trabajadores manuales e intelectuales” (Manrique 2009:28) y esta sería el arma para luchar contra el imperialismo norteamericano. Cuando este ideario llegó a Santiago, de la mano de algunos reformistas de La Brasa, tuvo un público muy diverso que iba desde intelectuales a docentes y obreros.

Lo que veremos en este recorrido es como el americanismo en Santiago tuvo un tipo de recepción que derivó en una interpretación de las raíces culturales de la provincia en clave

¹ Figaro, 28/11/24, p. 6

indigenista, es decir, la provincia entraba a formar parte de una región cultural: la inca. Este rasgo sería central para relacionar a todas las provincias del NOA con el mundo andino. De esta manera se configuró una forma identitaria que tuvo sus bases en la música nativa, la lengua quechua, y la arqueología de una civilización prehispánica. Pero este movimiento de ideas culminó dándole forma a una formación de intelectuales que comenzaron a pensar a Santiago dentro de una región con un pasado cultural en común, y de este modo encontró en la vecina Tucumán un sólido apoyo en el nacionalismo cultural que la Universidad y La Sociedad Sarmiento de la vecina provincia venían imprimiéndole a sus políticas culturales con mirada regional. Así, hubo una cuarta faceta del americanismo santiagueño, que tuvo cercanía con los intelectuales tucumanos, que visitaron nuestra provincia desde principios del siglo XX, encontrando en la Sociedad Sarmiento y el Colegio Nacional de Santiago, bases para la difusión de su propuesta nativista. Nuestro recorrido por el americanismo tiene distintas estaciones, entre las que se cuentan Buenos Aires, Perú, y Tucumán. Este último tramo nos obliga a repensar la conexión Santiago-Tucumán, y su impacto en nuestra provincia.

La Brasa, su origen y el movimiento americanista

Los estudios actuales sobre La Brasa responden a dos lecturas distintas sobre el grupo. En la primera Alberto Tasso, en su último estudio sobre el grupo (2014), realiza un recorrido por todos los grandes debates que La Brasa impulsó, que son muchos porque atravesó distintos momentos en la historia de las ideas en la provincia. Y destaca la construcción de “redes de comunicación”, entre Santiago y la metrópoli, un objetivo que se cumplió durante un tiempo largo de logros, y el resultado fue que la provincia marchó en paralelo con las capitales culturales del país.

Luego están los estudios de Ana Teresa Martínez (2013), sobre este grupo al cual compara con “una especie de secretaria de cultura”, por la cantidad de emprendimientos culturales que llevaron adelante en esos años. Para Martínez, los brasistas son el traspaso de un tipo de diletante cultural que era el notable (un letrado apegado a su blasón social, más que a su creación artística) a otro más moderno, el intelectual. Se trata de un proceso que pone en relación con otros cambios estructurales de Santiago en las primeras décadas del siglo XX.

Para nuestro trabajo, ubicamos a la citada agrupación como una facción de los grupos intelectuales que la Reforma Universitaria había creado en Santiago del Estero desde 1918. En otro trabajo abordé la relación de La Brasa y la Reforma Universitaria. Es necesario decir que hubo dos grupos reformistas locales en 1925 en el momento de nacer el citado cenáculo (Guzmán 2014). Los que operaban en la Sociedad Sarmiento, y que tenían afinidades con los nacionalistas culturales de Tucumán y de Santiago; y los que militaron en el Asociacionismo, una formación reformista numerosa y con contactos con el PS, y los sectores obreros.

Ambos grupos reformistas eran americanistas, como todas las agrupaciones intelectuales locales que convivieron con La Brasa, por lo que el telón de fondo en el que surgió esta formación cultural, fue el americanismo, como una ideología que atraviesa toda esta primera parte del recorrido brasista. Por lo tanto, La Brasa fue formada por reformistas asociacionistas, en su gran mayoría, y pocos nacionalistas culturales, hasta quedar estos últimos relegados ante la hegemonía asociacionista. La Brasa fue un grupo americanista, como los que habitaron el ambiente de los 20 en Santiago del Estero. Su particularidad fue que se ligaron a la red aprista, latinoamericanista, y mariateguiana, estableciendo conexiones con Tucumán, Salta, y Jujuy. De esta manera tuvieron un ideario identitario y social, pues no sólo buscaron integrar la identidad de la provincia a la región, sino organizaron la educación popular, y colaboraron con los sectores populares en la intervención política. Fue un centro cultural formado por universitarios reformistas, artistas y escritores americanistas, que con el tiempo sumaron a más intelectuales interesados en los proyectos de cambio que impulsaron. Bernardo Canal Feijóo, uno de los líderes de La Brasa, estuvo muy ligado a la vanguardia americanista del Río de la Plata. El epistolario de Canal nos muestra esos contactos, y nos ofrece un panorama de cuáles fueron sus políticas en la citada red. En la carta de Evar Mendez a Canal de 1944, el primero le relata que los tiempos de la vanguardia fueron de “lucha por el arte y nobles ideas”². Una de esas ideas pudieron ser las que provenían del Perú. La relación de Canal con el peruano Juan Parra del Riego, y los uruguayos Pedro Ipuche, Vicente Maglio, y Carlos Sabat, en 1922, tuvo como rasgo la “rebeldía” que este grupo reflejó a través de un americanismo muy ligado al mundo andino. La carta de Tristán Marof, un seguidor de Mariátegui, a Canal, lo a la red del Amauta. Marof le dedica un “homenaje”³ al

² .Carta de Evar Mendez a Bernardo Canal Feijóo, Buenos Aires, 1944.

³ Carta de Tristán Marof a Bernardo Canal Feijóo, Buenos Aires, 1934.

intelectual santiagueño, sospecho por la tarea de Canal en la difusión de Mariátegui en su provincia, y nos da pistas de los nexos de las ideas peruanas en Santiago del Estero.

La revista *Martin Fierro*, una de las más influyentes en el norte, nos da un panorama de la red vanguardista y sus alcances en el interior. Guillermo Ara, en su recopilación de los colaboradores de la revista *Martin Fierro*, ubica a Bernardo Canal Feijóo entre los vanguardistas, y con ello tenemos la prueba de la pertenencia de Canal a esta agrupación (Ara 1968). En 1924 *Martin Fierro* publicó la declaración de “Haya de la Torre”⁴ a los estudiantes de América, y con este manifiesto, el americanismo se difundió entre la joven vanguardia. Esta posición, y la llegada de la publicación a Tucumán en 1925 gracias al diario “*El Orden*”⁵ permitió a los martinfierristas y a sus ideas hacerse conocer en la vecina provincia, y fue Evar Mendez el promotor de esta política de difusión. Mendez estaba en contacto con el grupo de la revista *Cruz del sur* de Montevideo, con el cual Canal tuvo sólidos contactos. Esta publicación, además de ser de vanguardia, difundió la “música autóctona”⁶, pues estaba muy interesada en mostrar la cultura americana, y en este sentido se entiende la buena relación de Canal con sus pares uruguayos. En este recorrido se observa que el aprismo por el lado de *Martin Fierro*, y el mariateguismo por el de la *Cruz del sur*, llegaron a Santiago por la vía de Canal. En 1925 la Universidad y el gobierno provincial de Tucumán, auspiciaron el segundo álbum de música nativa de Andrés Chazarreta, y por lo que nos dice la prensa de ese entonces, Chazarreta no tuvo mucho apoyo del gobierno santiagueño, por lo que tuvo que buscar en la vecina provincia el recurso económico para llevar adelante su proyecto musical. Ese mismo año, Chazarreta actuó en Córdoba, apoyado por Marcos Figueroa, quién le permitió dar espectáculos en el Teatro 25 de Mayo.

En 1925 en ese contexto vino a Santiago Ángel Guido, discípulo de Ricardo Rojas, para establecer con Carrillo una compañía de arte americano que difundiera por toda la nación el americanismo de las provincias del interior. Gracias a Carrillo, vino Juan B. Terán a dar una conferencia en la Biblioteca Sarmiento, quien desarrolló el tema el federalismo, y con este acto los americanistas ligados a la UNT configuraron su espacio cultural. Manuel Gómez Carrillo, en 1925, fue otro epicentro de *La Brasa* (Senillosa 1958). Había recorrido todo el

⁴ *Martin Fierro* N°1, “Haya de la Torre”, 1924, p.9.

⁵ *Martin Fierro* N°14/15, “*El Orden* y los nuevos escritores” 1925, p.7.

⁶ *Cruz del Sur* N°9, “Telémaco Morales y la música nativa”, 1925, p.17.

NOA, investigando el folklore de sus provincias. Con el apoyo de la Universidad de Tucumán, Leopoldo Lugones, y Ricardo Rojas, había difundido su obra en Buenos Aires, en el Instituto Popular de conferencias, y la Universidad de Buenos Aires, y de allí en todos los centros culturales del país, y de alguna forma estableció nexos con los grupos americanistas de toda la nación. Por sus estudios realizados en Buenos Aires, tuvo mucha relación con los artistas nacionales y extranjeros, y estuvo en primera fila en el movimiento americanista que La Brasa impulsó, porque coincidía con la lucha que venía sosteniendo desde 1916, por difundir la cultura del NOA.

Mientras el citado grupo de intelectuales se fortalecía en Santiago, en la Asociación vecinal del barrio Alberdi, Jesús María Suarez daba la primera conferencia sobre José Ingenieros, y con ello los reformistas que luchaban por llevar la educación a toda la sociedad, establecieron también un americanismo más social que cultural, como lo pregonaba la Unión Latinoamericana, con la que simpatizaban. De esta manera, vemos como en La Brasa confluyen tres grupos americanistas en el momento de su fundación: por un lado los ligados a los apristas y mariateguistas, los relacionados con la UNT, y los que respondieron a la Unión Latinoamericana.

Esta diversidad de grupos la vemos a través de su público, que estuvo formado por “intelectuales, artistas, y familias”⁷, por lo que podemos suponer que sus actos estaban restringidos a un pequeño público selecto. La idea de los reformistas americanistas, fue ampliar la propuesta cultural a un ámbito más masivo, por eso las conferencias en el barrio norte estaban formadas por obreros, y vecinos, una línea de acción que los latinoamericanistas buscaron profundizar en La Brasa. En 1926 sus miembros están atravesados por la influencia del americanismo que se hace sentir entre los intelectuales argentinos en la década del 20. Samuel Glusberg y sus emprendimientos editoriales lograron articular un grupo americanista, que preparó la llegada de Waldo Frank, intelectual norteamericano que buscaba la unión americana, y de José Mariátegui, escritor peruano muy influyente en este grupo de escritores modernistas que militaron en el citado proyecto (Tarcus 2009). Tanto las revistas Babel (1921-1928), como Vida literaria (1928-1932), reunieron a Ezequiel Martínez Estrada, Horacio Quiroga, Luis Franco, Leopoldo Lugones, Alfonsina Storni, Arturo Capdevila,

⁷.Santiago, 23/9/25, p. 3.

Alberto Gerchunoff, y José Ingenieros. Bernardo Canal Feijóo perteneció al grupo de Glusberg (Leoni Pinto, 1997), lo que lo ubica como pasador de las ideas de este emprendimiento mariateguiano. En 1926 La Brasa tuvo sólidos nexos con el grupo de la revista Cumbre de Tucumán, la cual tuvo un marcado rasgo americanista, y muy ligado a los apristas que llegaron a esa provincia. Este grupo registra las varias visitas a Tucumán de Manuel Gómez Carrillo, quién tenía afinidad con el citado cenáculo ya que compartían el mismo fin: la difusión de la cultura regional. En una entrevista realizada por la revista Cumbre a Manuel Gómez Carrillo, éste indica la pertenecía al grupo La Brasa, formado por intelectuales y artistas, con fines culturales, y que organiza reuniones periódicas en casas de los brasistas, donde hay poesías, cuentos, y música, y conferencias en la Biblioteca Sarmiento.

En la entrevista Carrillo desarrolla sus ideas americanistas que representa a una facción de La Brasa. Considera al norte una región no contaminada por el cosmopolitismo, y a su música nacionalista⁸. Destaca su relación con Juan B. Terán, y la universidad tucumana, que ya le había permitido publicar dos colecciones de música nativa regional. Carrillo buscaba con su obra la independencia artística, investigando los rastros incaicos, y gauchos en la música popular, como así también estrechar lazos con las políticas culturales de la universidad tucumana. En 1926 Bernardo Canal Feijóo trajo a Fernán Cisneros, militante aprista peruano, quién dio una conferencia sobre poesía peruana en el Teatro 25 de Mayo. Mientras, Horacio Rava y Atilano Fernández se unían al asociacionismo en el centro reformista del norte capitalino, donde Rava ofreció una conferencia sobre Ingenieros. Fernández era un conocido americanista local, y Rava un militante socialista y americanista que se había unido a La Brasa. La militancia americanista, que fue muy marcada en los reformistas de Santiago, permitió a La Brasa, reclutar miembros en esos grupos, fuera del ámbito de la Sociedad Sarmiento, en la cual se movía el seno inicial brasista. Es evidente que la Unión Latinoamericana de Ingenieros fue muy importante en los reformistas de las asociaciones barriales, y los apristas en La Brasa.

En 1927 vino a Santiago Héctor Ruiz Díaz, pianista argentino, y difusor de la obra de José Mariátegui en Argentina, y perteneciente al grupo americanista de Samuel Glusberg. Por los lugares en donde dio conciertos, y el contacto que tuvo con el público, siempre

⁸ La Cumbre N°15, “Manuel Gómez Carrillo”, 1926, p. 17

acompañado por Manuel Gómez Carrillo, y Orestes Di Lullo, le permitió compartir varias veladas con los miembros de La Brasa. También llegó a Santiago Arturo Capdevila, otro difusor de Mariátegui (Tarcus 2001), con lo cual la red peruana se fortaleció en la provincia. Y a esta difusión del amauta en Santiago, se agregó Alfonsina Storni, quién estaba en gira por el norte, como todos los mariateguistas, que buscaron establecer nexos en las provincias con los grupos intelectuales locales. Storni, acompañada por Ruiz Díaz, venía de visitar Jujuy, y Tucumán, provincias de la red del amauta en el NOA. Ruiz Díaz fue clave, pues fue el gran organizador de contactos para que los mariateguistas se movieran por las provincias con más relación con el mundo andino.

Díaz acompañó a Santiago a Horacio Rega Molina, un poeta mariateguiano, perteneciente al grupo de la revista Martín Fierro, y dieron recitales en Capital, y la Banda, lo que significa que de paso entraron en contacto con los intelectuales bandeños, un signo de la expansión de los americanistas de La Brasa. Rega Molina y Díaz, con el auspicio de los brasistas, dieron espectáculos en los colegios de la capital, con la intención llevar a los estudiantes el mensaje americanista. Esta presencia de los mariateguistas en Santiago del Estero estaba en relación con su gira por el norte, y con las políticas de Samuel Glusberg de traer a Mariátegui a la Argentina. La venida en septiembre de 1927 de Julio Barcos, educacionista argentino anarquista, y militante de la Unión Latinoamericana, gracias a Antenor Ferreyra, presidente del Consejo de Educación provincial, y simpatizante brasista, y de la Reforma, despertó mucho interés en algunos centros intelectuales, y fue promocionada con un manifiesto, una visita al diario El Liberal, y a través de una reseña de la figura de Barcos por Jesús María Suarez, anarquista de la asociación barrial del norte, e integrante del comité provincial del magisterio santiagueño. Para Suarez, Barcos representa a la nueva generación argentina, y lo compara con José Ingenieros, Agustín Álvarez, y Carlos Vergara. Barcos dio varias conferencias. La primera fue en el Teatro 25 de mayo, ante un público numeroso y diverso. Fue presentado por Horacio Rava, y disertó sobre “un injerto de idealismo en nuestra vieja política utilitaria”⁹. Según El Liberal, Barcos expresó con su valentía característica la falsa orientación de la política, y elogió a La Brasa, definiéndola como el núcleo más interesante formado por la juventud intelectual del interior de la República, pues había producido no solo “un movimiento intelectual ponderable, sino

⁹ El Liberal, 13/9/1927, p. 4.

también social, puesto que sus reuniones han servido para un acercamiento entre las personas”¹⁰. Esta es una de las miradas más interesantes de un viajero intelectual sobre La Brasa, pues no la definía como una cofradía cerrada, sino abierta a todo tipo de ideas, y mostraba las estrategias del grupo americanista de extender su propuesta cultural a un público más amplio.

Barcos cosechó elogios de Antenor Ferreyra, de docentes, y literatos locales. Sus otras conferencias fueron en la Escuela Centenario, sobre “transformaciones para la escuela”, en la Escuela Laprida, sobre “el maestro de la juventud americana: José Ingenieros, a pedido de la Asociación Barrial del Norte, y la última fue en la Banda, sobre “la internacional del magisterio”. Estas últimas conferencias marcan la influencia de la Unión Latinoamericana filial local, que buscaba llevar el americanismo a los sectores obreros. En el mismo año estuvo Carlos Parra del Riego, poeta peruano aprista, que dio conferencias sobre “la nueva sensibilidad”, una bandera de las vanguardias. Lo hizo en el Colegio Nacional y en el Centenario, ante un público nutrido de estudiantes. En 1927 La Brasa tuvo contacto en Buenos Aires con el grupo artístico de la revista *Aurea*, a través de su colaborador Ramón Gómez Cornet¹¹. En la misma podemos observar dos detalles muy interesantes, por un lado se promociona al grupo nativista *La Peña*, y por otro hay una crónica de la obra del Ateneo Nacional Peruano de Lima, que impulsaba el arte nacional, un tema que atraviesa a la publicación, preocupada por reflejar toda la actualidad artística del país, de América, y de Europa. Gómez Cornet, fue un vanguardista pero que concentró su arte en el Noroeste (Brughetti 1958), y esto lo ligó a grupos artísticos americanistas, y su estadía en Buenos Aires lo convirtió en el enlace directo para el grupo brasista.

En 1927 podemos observar dos rasgos en las políticas de La Brasa: la llegada de los mariateguistas, que junto a los apristas, y la Unión Latinoamericana dieron conferencias a estudiantes, obreros, intelectuales, y docentes de la Banda, en la búsqueda por ampliar su público; y por otro lado la relación de La Brasa con grupos nativistas, que tuvieron nexos con la cultura andina. En 1928 vino nuevamente Héctor Ruiz Díaz, invitado por La Brasa, dio varios conciertos, y tuvo reuniones con los brasistas (Tarcus 2001). Este militante mariateguiano venía del norte. En Tucumán había establecido vínculos con los grupos amauta

¹⁰ El Liberal, 16/9/1927, p. 4

¹¹ *Aurea* N°3, 1927, p. 19.

de la vecina provincia. En 1928 vino la aprista boliviana Ana Rosa Tornero, quien tuvo una reunión con el grupo La Brasa. Dio varios recitales poéticos en Santiago y La Banda, acompañada por Horacio Rava, y se puso en contacto con los grupos socialistas de Santiago y La Banda. La visita de Tornero impulsó la participación de La Brasa en la Convención Internacional de Maestros a realizarse en Buenos Aires, enviando como delegados a Horacio Rava y Ana Rosa Tornero, junto a delegados del asociacionismo, y a organizaciones docentes locales. En Buenos Aires en el citado encuentro La Brasa fue presentada como “centro cultural”¹², en un evento al cual asistieron, muchos apristas y americanistas. Esta política brasista fue exitosa porque logró con la difusión del americanismo, articular detrás de esta idea, a todo el reformismo local.

En 1929 vino el pintor argentino Buitrago Carilla, seguidor de Mariátegui, y estuvo acompañado por Luis Cuevas, un pintor tucumano amauta. Juntos dieron una exposición de sus pinturas con auspicio de La Brasa. Carilla estuvo mucho tiempo en Bolivia y Perú, en esos países se cruzó con Héctor Ruiz Díaz, con el cual fueron amigos. Por lo que nos cuenta Carilla, La Brasa fue conocida en Tucumán, Jujuy, Salta, y el Perú. En 1929 la llegada de Waldo Frank, un importante aliado de Mariátegui en la Argentina, fue un acontecimiento crucial para los americanistas locales. Manuel Gómez Carrillo, estuvo entre sus seguidores, Frank visitó Tucumán, Salta, y nuestra provincia, es decir, la región donde era más fuerte la prédica americanista. Bernardo Canal Feijóo, lo acompañó en toda su estadía, y lo puso en contacto con los grupos de arte nativo, que Frank quiso conocer. Este declaró en un diario local “que solo en nuestra provincia encontró la nota de arte puro y de noble espiritualidad”¹³.

Estos datos son una prueba de la red americanista a la cual La Brasa se había integrado, siendo pasadora de las ideas de Mariátegui, la Unión Latinoamericana, y el APRA. La Brasa en 1929, era muy conocida según el diario Santiago, en “Tucumán, Córdoba, y Buenos Aires”¹⁴, tres centros culturales, donde existieron militantes americanistas, con los que este grupo tuvo mucha comunicación mediante los intelectuales viajeros que hicieron posible la formación de esta red. En 1930 los reformistas americanistas de Santiago auspiciaron la venida de Roberto Téllez Girón, enviado del gobierno mexicano en gira por

¹² La Convención internacional de maestros (1929), Buenos Aires, s/e, p. 60.

¹³ Santiago, 4/11/29, p.3.

¹⁴ .Santiago, 26/6/29, p. 5.

América para promocionar la revolución mexicana. En sus conferencias tocó temas como la idiosincrasia india y razones históricas, la vida de Gabriela Mistral, la reforma educacional de México, la nueva universidad, la verdadera democracia, y nuevas bases pedagógicas. México fue el gran aliado del aprismo en los 20, y con este evento que fue apoyado por Consejo General de Educación, podemos ver la unión de fuerzas en La Brasa, tanto de los apristas, como de los seguidores de Ingenieros. Esta alianza se debió a que los reformistas estaban ubicados en todas las instituciones culturales de la provincia, lo que permitió dialogar a los distintos americanismos que habitaron Santiago del Estero en los veinte.

Tucumán y sus conexiones con Santiago del Estero en los años veinte

Tucumán fue punto de reunión de toda la región desde 1914, cuando comenzó a funcionar su universidad (Martínez Zuccardi 2012a), y mucho antes con la Sociedad Sarmiento, de tal manera que su vida cultural se nutrió de muchos letrados de otras provincias del NOA. Tanto Juan B. Terán, como Ricardo Rojas motorizaron un “nacionalismo cultural” (Martínez Zuccardi 2012b) cuyas bases estaban en la región, y las ondas expansivas de este proyecto encontraron muchos seguidores en Santiago del Estero. La revista Cumbre, que nació en Tucumán en 1925 auspiciada por industriales tucumanos, fue un proyecto regional que, según reza el manifiesto, nació porque “Tucumán y todo el norte argentino carecía de una revista ilustrada que satisficiera las necesidades de difusión y elevado comentario requeridos por los acontecimientos de nuestra vida moderna”¹⁵. Fue un medio con representantes en Santiago del Estero, Catamarca, Jujuy, y Salta. Y en sus filas estuvieron Juan B. Terán, Juan Heller, Manuel Lizondo Borda, Ernesto Padilla, Leopoldo Lugones, Luis Franco, Pablo Pizzurno, Benjamín Villafañe, y Juan Carlos Dávalos, y la idea de unir la región con el país, y las naciones latinoamericanas, los acercó al movimiento hispanoamericano iniciado en el congreso americanista de 1921 realizado en Sevilla, y que tuvo en la Unión Iberoamericana su brazo institucional en Argentina. Esta revista fue un medio del nacionalismo cultural muy fuerte en la UNT, y colaboraron Baltasar Olaechea y Alcorta, Andrés Figueroa, Manuel Gómez Carrillo, y Miguel Contreras Lugones, quienes eran intelectuales de la Sociedad Sarmiento de Santiago. El homenaje a José Ingenieros por su

¹⁵ La Cumbre N°1, 1925, p. 1.

fallecimiento, y su tarea por la unión americana¹⁶, y la colaboración de apristas en la revista, marcan cómo en la vecina ciudad las ideas americanistas comenzaron a fortalecerse en el ambiente intelectual.

La visita de Eugenio Noel, literato español, a la provincia tucumana donde alentó la unión de la raza hispana¹⁷, permite ver la política cultural de esta revista en articulación con la Sociedad Sarmiento local, que fue la de difundir la confraternidad americana frente al cosmopolitismo extranjero. La visita de Fernán Cisneros en 1926, quien dictó conferencias en la Sarmiento, y la de Habib Estefano, muestran la presencia de militantes apristas en el NOA, facilitada por el movimiento constante de intelectuales peruanos exiliados que recorrían nuestro país comunicando las nuevas ideas de su país al mundo cultural argentino. En Santiago del Estero, en 1925, en la Sociedad Sarmiento la figura de Teodomiro Bravo Zamora, comenzó a fortalecerse como un puntal reformista que nucleó a Luis Soria, Santiago D. Herrera, y Victor Alcorta. Estos profesionales ligados a la reforma universitaria, comenzaron a articularse a través de la revista Cumbre al grupo de intelectuales tucumanos que buscaba darle una identidad cultural a la región. Desde la fundación de la filial tucumana de la Sociedad Sarmiento, ésta compartió con la de Santiago del Estero los intelectuales viajeros que dieron en ambas provincias sus conferencias, estableciendo una conexión que se reforzó en 1925 con Miguel Contreras Lugones¹⁸ que había estado en la Sociedad Sarmiento de Santiago, y estaba ese año en Tucumán. Tanto Lugones como el diario El Liberal fueron canales por donde ambos mundos culturales establecieron fines parecidos, facilitados por sus intelectuales que compartieron los mismos objetivos y estrategias culturales.

En 1926 la revista Cumbre ya estaba decididamente ligada a otros medios nacionalistas, como Nativa. De esta manera se acercaron a este grupo santiagueños como Marcos Figueroa, poeta interesado en el terruño, que junto a Ciro Torres López, que dio conferencias en Tucumán, formaron un grupo de intelectuales que junto a Carrillo y Andrés Figueroa, venía trabajando por darle a la región un sustento cultural identitario.

De todos estos nativistas que colaboraron con La Cumbre, Marcos Figueroa fue el más conocido en las revistas de ese tiempo, por la difusión de leyendas e imágenes rurales de

¹⁶ La Cumbre N°3, 1925, p.5

¹⁷ La Cumbre N°7, 1925, p.4.

¹⁸ La Cumbre N°13, 1926, p.7.

Santiago del Estero. De esta manera su poesía traspasó las fronteras provincianas, y se unió a las voces santiagueñas en Buenos Aires, que hicieron conocer la riqueza cultural prehispánica de Santiago del Estero. Carrillo, que era amigo de Juan B. Terán desde 1918 colaboró con la UNT en los estudios de música regional, y fue un asiduo visitante de Tucumán. Con su aporte el nacionalismo cultural santiagueño unió a intelectuales que trabajaron en común con la vecina provincia en un programa afín para restaurar las raíces de la cultura regional. Cirro Torres López, un salteño radicado en Santiago del Estero, era muy conocido por sus artículos nativistas en Caras y Caretas, por sus viajes por el NOA, y por los países limítrofes. Así La Cumbre unió a distintos tipos de intelectuales de Santiago del Estero, que compartieron con el movimiento identitario que se daba en el país, especialmente en el NOA, una política cultural de escribir y estudiar toda manifestación identitaria de las provincias del interior, que mantenían vivas sus conexiones con el pasado aborigen.

Notas finales

Podemos afirmar que, entre 1925 y 1929, La Brasa se formó por el empuje de dos grupos americanistas de distinto origen. Los apristas y mariateguistas, que llegaron por los vanguardistas, y los americanistas ligados a la Universidad de Tucumán; y por los simpatizantes de la Unión Latinoamericana, que estaban vinculados con la reforma universitaria. Como resultado de esta formación, La Brasa paulatinamente fue extendiéndose en ámbitos y en público. Si bien su centro fue la Sociedad Sarmiento, en forma gradual estuvieron actuando en escuelas, bibliotecas populares, y centros obreros. Estas políticas culturales americanistas tendrán en los 30 un resultado inesperado, no sólo los grupos intelectuales en Santiago del Estero aumentarán, sino que a los integrantes de La Brasa, que originariamente fueron profesionales, se unirán ahora docentes y periodistas. Esta amplitud de base social e intelectual de la agrupación brasista, tuvo su origen en los nexos que se constituyeron en los 20, al fragor de la Reforma, que permitió alianzas entre obreros e intelectuales, y entre estos y la política, que también estuvo atravesada por los reformistas. La relación con la provincia de Tucumán fue importante por la propuesta regional que desde la vecina provincia, se proyectó a todo el NOA. Así el americanismo fue un movimiento de integración que movilizó a la cultura de todas las provincias involucradas en un mismo eje de tradición cultural. El papel de los viajeros por las provincias fue el canal privilegiado que

usaron las ideas para expandirse en un momento en que el proyecto regionalista tucumano se nutrió de un momento histórico propicio, con la emergencia del aprismo, Mariátegui, y la Unión Latinoamericana. De esta manera se explica la congruencia de distintas generaciones en un programa común. Este recorrido por el americanismo santiagueño, es un aporte para entender la formación de La Brasa, y su itinerario cultural a lo largo de la década del veinte, marcando de esta manera su primer periodo de vida como formación intelectual.

Bibliografía

- Ara, Guillermo (1968), Los poetas de florida, CEAL, Buenos Aires.
- Brughetti, Romualdo (1958), Geografía plástica argentina, Nova, Buenos Aires.
- Beigel, Fernanda (2003), El itinerario y la Brújula. El vanguardismo estético-político de José Mariátegui, Biblos, Buenos Aires.
- (2006), La epopeya de una generación y una revista: las redes editoriales de José Carlos Mariátegui en América Latina, Biblos, Buenos Aires.
- Ferreira, Florencia (2008), El APRA y su proyección americana a través de la revista Claridad (1926-1941), Taller Antenor Onego, Perú.
- Guzmán, Daniel (2014), “La Brasa y la Reforma Universitaria 1925-1930”, en Carreras, Gustavo (Comp.), Historia de las ideas en Santiago del Estero en el siglo XX, Al Margen, La Plata, pp. 311-329.
- Leoni Pinto, Ramón (1997), Obra y pensamiento historiográfico de Bernardo Canal Feijóo, UNT-Barco editó, Tucumán.
- Manrique, Nelson (2009), Usted fue aprista. Bases para una historia crítica del APRA, CLACSO, Buenos Aires.
- Martinez Zuccardi, Soledad (2012a), En busca de un campo cultural propio. Literatura, vida intelectual y revistas culturales en Tucumán, Corregidor, Buenos Aires.
- (2012b), El norte como instrumento de equilibrio nacional. Juan B. Terán, Ricardo Rojas y la Universidad de Tucumán, en Laguarda, Paula, y Fiorucci, Flavia (eds.), Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX), Prohistoria, Rosario.

Manrique, Nelson (2009), *Usted fue aprista. Bases para una historia crítica del APRA*, CLACSO, Buenos Aires.

Martinez, Ana Teresa (2013), *Cultura, sociedad y poder en la Argentina. La modernización periférica de Santiago del Estero*, EDUNSE, Santiago del Estero.

Pita, Alexandra (2004), *El Boletín Renovación y la Unión Latinoamericana, intelectuales, y revistas*, Universidad de Colima, México.

Senillosa, Mabel (1958), *Compositores argentinos*, Lottermoser, Buenos Aires.

Tarcus, Horacio (2001), *Mariátegui en la Argentina o las políticas culturales de Samuel Glusberg*, *El cielo por asalto*, Buenos Aires.

----- (2009), *Cartas de una hermandad*, Emecé, Buenos Aires.

Tasso, Alberto (2014), “Un caso de localismo globalizado. La Brasa de Santiago del Estero (1925-1950)”, Coloquio *La Pampa, la Selva el Ande*. ISES-UNT. 25 a 26 de Junio 2014, San Miguel de Tucumán, pp.1-16.

Fuentes

Canal Feijóo, Bernardo (1922), “Cita”, en Sabat Ercaasty, Carlos, *Eglogas y poemas marinos*, Colón, Montevideo.

Carrillo, Manuel Gómez (1922), *Colección de Motivos, danzas y cantos regionales del norte argentino*, UNT, 1º serie, septiembre.

La Convención internacional de maestros (1929), Buenos Aires, s/e.

Valcarcel, Luis E. (1945), *Ruta cultural del Perú*, FCE, México.

Diarios

Figaro (1924).

El Liberal (1927)

Santiago (1925-1929).

Revistas

Martín Fierro, Buenos Aires, (1924-1925).

Cruz del Sur, Montevideo, (1925).

La Cumbre, Tucumán, (1925-1926).

Aurea, Buenos Aires, (1927).

Epistolario

Carta de Evar Mendez a Bernardo Canal Feijóo, Buenos Aires, 1944.

Carta de Tristán Marof a Bernardo Canal Feijóo, Buenos Aires, 1934.