



FHUC

Facultad de Humanidades y Ciencias

Tesis de Doctorado: Teorías, sentidos y prácticas de la educación.

Título: Experiencia de un maestro con los Wichí en el Impenetrable. Una interpretación del libro *Tierra de indios* de R. Benabentos Gómez.

(Escuela Auxiliar N°203. La Paz. Salta. 1944 – 1948)

Doctoranda: Mg. Adriana Estela Hereñú

Directora: Dra. Teresa Laura Artieda

2022

Dedicatoria:

Para Gimena y Manuel. Con amor.

Agradecimientos:

A la Prof. Laura Tarabella. Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral, por su apoyo sostenido a este Doctorado.

A la Dra. Graciela Frigerio que siempre encuentra modos de inventar oportunidades de formación y comunidad intelectual.

Al Comité Académico por su presencia junto a los doctorandos en todos los seminarios, su compromiso y entusiasmo. Especialmente a la Dra. Victoria Baraldi por su atenta lectura y sugerencias.

A la Prof. Sara Scaglia por su presencia, su alegría y disponibilidad a resolver los múltiples problemas que se nos presentaron en estos años cruciales.

A la Dra. Carolina Kaufmann que posibilitó mi encuentro con el libro y la experiencia del maestro, por sus enseñanzas y su ética.

A la Dra. Teresa Laura Artieda por sus sugerencias y por abrirme un mundo apasionante, desconocido y conmovedor.

A mis colegas de la “Comunidad del borde” que en la Mesa de Mirto desplegaron encuentros gastronómicos con discusiones políticas y alegrías imprescindibles.

A la “Compañía del estribo” que en momentos próximos a la entrega de la Tesis logró crear múltiples modos de mantenernos con atención, calma y a resguardo.

A Laura Corral que siempre sabe cómo gestionar las dudas y contener los sobresaltos.

A Michael Parada Bello con quien es tan grato mantener conversaciones y visitas a las librerías en un tiempo que se vuelve, de pronto, infinito.

A María Silvia Cobián que es una biblioteca inteligente y solidaria a todos los requerimientos.

A Diana María Posada por tantas charlas compartidas y afectos alegres a la distancia.

A todos y todas los/las compañeros/as de esta cohorte por las charlas sostenidas que han enriquecido nuestro pensamiento y nuestra sensibilidad.

Resumen

Esta tesis se centra en una lectura e interpretación de la experiencia de Roberto Benabentos Gómez que escribió un libro titulado *Tierra de indios* narrando su trabajo en la Escuela auxiliar N°203 de la Paz, Salta, frente a un grupo de niños de zonas aledañas y también niños de la comunidad Wichí que vivían cerca de la ribera del río Bermejo.

El relato de esa experiencia está enmarcado por discusiones nodales dentro de la historiografía de la educación argentina. Todas las líneas de discusión teórica que se despliegan surgen de su propia escritura, de lo que ese testimonio permite pensar. Para abordar estas cuestiones se consideran algunas conceptualizaciones en cuatro planos: filosófico, político, pedagógico y antropológico, que se cruzan y articulan en la propia escritura del maestro.

Esta tesis presenta el análisis de la experiencia del maestro y la interpretación de los interrogantes que se desprenden de su escritura, desde la perspectiva de los cuatro planos descriptos a través del aporte de los distintos autores que abordan estos conceptos y la indagación en fuentes documentales. Los textos de autores, el escrito del maestro y los documentos de archivo se complementan con fotografías, libros de la biblioteca del maestro y entrevistas.

Summary

This thesis focuses on a reading and interpretation of the experience of Roberto Benabentos Gómez who wrote a book entitled *Tierra de indios* narrating his work in Auxiliary School N° 203 of La Paz, Salta, in front of a group of children from surrounding areas and children of the Wichí community who lived near the banks of the Bermejo River.

The story of that experience is framed by nodal discussions within the historiography of Argentine education. All the lines of theoretical discussion that unfold arise from his own writing, from what that testimony allows us to think. To address these issues, some conceptualizations are considered in four planes: philosophical, political, pedagogical, and anthropological, which intersect and articulate in the teacher's own writing.

This thesis presents the analysis of the teacher's experience and the interpretation of the questions that arise from his writing, from the perspective of the four planes described through the contribution of the different authors who address these concepts and the investigation of documentary sources. The authors' texts, the teacher's writing and the archive documents are complemented by photographs, books from the teacher's library and interviews.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: GESTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA

| | |
|--|----|
| 1.1- Presentación..... | 6 |
| 1.2- Inquietudes preliminares | 9 |
| 1.3- Preguntas problematizadoras..... | 17 |
| 1.4- Estrategias Metodológicas..... | 21 |
| 1.4.1- Enfoque biográfico - narrativo..... | 28 |
| 1.4.2- Estudio de caso..... | 35 |
| 1.4.3- Qué se entiende por historia de vida..... | 37 |
| 1.4.4- Qué se entiende por experiencia..... | 42 |
| 1.4.5- Importancia de las narrativas pedagógicas en el país..... | 51 |
| 1.6- Posicionamiento filosófico como andamiaje..... | 59 |
| 1.6.1- El legado spinoziano..... | 58 |
| 1.6.2- La prudencia de Spinoza..... | 76 |
| 1.6.3- Hay muchos modos de existir..... | 83 |
| 1.6.4- Recobrar lo perdido..... | 87 |

CAPÍTULO 2: FORMACIÓN. NARRATIVA Y EXPERIENCIA

| | |
|--|-----|
| 2.1- Experiencia del maestro desde su propia escritura. | 92 |
| 2.2- Filiación sarmientina..... | 109 |
| 2.2.1- Sarmiento y la educación popular..... | 122 |
| 2.2.2- ¿Qué educación para los indígenas?..... | 130 |
| 2.3- La Ley Láinez. Relevancia e implementación..... | 141 |
| 2.4- Formación como maestro en la Escuela Normal de Adaptación Regional | 149 |
| 2.4.1- Formación de maestros para la ruralidad..... | 155 |
| 2.5- La escuela rural. Relaciones sociales y pedagógicas con la comunidad..... | 170 |
| 2.6- Política educativa del Peronismo. Herencia sarmientina e indigenismo..... | 186 |

CAPÍTULO 3: MUNDOS DISTINTOS

| | |
|---|-----|
| 3.1- Primer Congreso indigenista | 200 |
| 3.2- Encuentro con otros mundos. Camino a lo desconocido..... | 214 |
| 3.2.1. Naturaleza y cultura. El “giro ontológico”..... | 221 |
| 3.2.2. Perspectivismo y multinaturalismo..... | 225 |
| 3.3- Descripciones intuitivas. La nostalgia wichí..... | 241 |

CAPÍTULO 4: FINAL DE LA EXPERIENCIA

| | |
|---|-----|
| 4- Quizás el maestro pudo bajar de la tarima..... | 252 |
| 5- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 266 |
| 6- ANEXO DOCUMENTAL Y FOTOGRÁFICO..... | 276 |
| 7- ENTREVISTAS..... | 293 |

CAPÍTULO 1: GESTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA

Presentación

Esta tesis se centra en la experiencia de un maestro en una escuela rural en el Chaco Salteño en los años 40. El análisis está basado en el propio escrito del maestro que, con la pretensión de salvar dicha experiencia del olvido, escribió un libro treinta años después llamado *Tierra de indios*. En ese texto narra su trabajo como maestro único de la Escuela auxiliar N°203 de la Paz, Salta, frente a un grupo de niños de zonas aledañas y también niños de la comunidad Wichí que vivían cerca de la ribera del río Bermejo. Algunos caminaban o llegaban a caballo internándose en el Impenetrable, recorriendo de seis a diez kilómetros todos los días.

El relato de la experiencia está enmarcado por discusiones nodales dentro de la historiografía de la educación argentina. Para abordar estas cuestiones se consideran algunas conceptualizaciones en cuatro planos: filosófico, político, pedagógico y antropológico, que se cruzan y articulan en la propia escritura del maestro. Las coordenadas espacio-temporales están definidas en el lugar y tiempo de la experiencia tal como la narración lo especifica: la década del 40 en el Chaco Salteño. Todas las líneas de discusión teórica que se despliegan surgen de su propia escritura, de lo que ese testimonio habilita pensar.

El plano filosófico se refiere principalmente al posicionamiento desde el cual se lee y analiza la obra del maestro. Se especifica en el inicio de la tesis y resuena a lo largo de toda la escritura como eje de la coherencia en el abordaje de las categorías en cada uno de los otros planos. La tesis se apoya en la filosofía de Spinoza, específicamente en su ética y menciona también a otros filósofos que componen un corpus capaz de sostener esta indagación.

En el plano político, se analizan las políticas educativas de los inicios del sistema educativo a partir de la Ley de Educación Común 1420, las posiciones que se discutían en los albores de esa construcción política, los matices del movimiento normalista, la creación del tipo de escuelas normales donde el maestro estudió. También se hace referencia al peronismo, focalizando en la educación primaria, elemental o básica y la educación del indígena. Se considera especialmente la declaración final del Primer Congreso Indigenista de Pázcuaru, México 1940, en su contexto político internacional y americano como inauguración del indigenismo y de las cláusulas que, en su declaración final, establecieron las bases de las reivindicaciones indígenas. También la Ley Láinez (1905) ya que la escuela donde el maestro se desempeñó era una escuela

nacional en territorio salteño y él, como director a cargo de la institución, realizaba gestiones ante la Inspección Seccional de escuelas Láinez en la ciudad de Salta desde donde recibía instrucciones y controles.

En el plano pedagógico, se estudian las tendencias y discusiones dentro del normalismo, las propuestas educativas para la educación indígena y las particularidades de la enseñanza en las escuelas rurales con multigrado y personal único. En referencia a su formación como maestro, se indaga acerca del plan de estudios de una modalidad de “Escuelas Normales de Orientación Regional” que eran de doble escolaridad. Allí los futuros maestros estudiaban también ciertos oficios definidos por las particularidades de la región donde estas escuelas se encontraban.

Otra referencia histórica que tiene relación con la formación del maestro, sus ideales y convicciones, es la obra de Domingo F. Sarmiento. El maestro Benabentos Gómez admiraba a Sarmiento y se vinculaba con él por dos vías: su formación normalista y su árbol genealógico (una hermana de Sarmiento había estado casada con un Gómez, antepasado de su madre llamada Renée Gómez).

En el plano antropológico, las discusiones se adentran en la tensión naturaleza y cultura, consideraciones que están presentes de forma intuitiva en el escrito del maestro y que, por momentos, toma relieves dramáticos y de profundo temor por un mundo circundante que no puede entender. Cuando este maestro se interna en el Chaco Salteño se encuentra en el corazón de su propio país, en medio de un espacio de extranjería. ¿Quién es el extranjero? Este extrañamiento produce una relación con lo insondable que es la naturaleza que lo rodea y con ese otro que es la comunidad Wichí. Alrededor de este punto nodal se teje el trabajo de interpelación, reflexión y análisis porque el maestro transmite en su texto cómo se representa para sí mismo esa alteridad, en qué medida intenta entenderla y cuáles son sus profundas frustraciones respecto de hacer efectiva su “misión” educadora. En esta instancia, se considera relevante el desarrollo del denominado “giro ontológico” especialmente en las discusiones que provienen desde el campo de la etnología. Aquí se evidencia la conexión con la filosofía, como sustento de esta otra ontología que plantea el “giro ontológico” como ruptura de la dicotomía moderna naturaleza-cultura.

Estos planos, como se dijo, se articulan a partir del libro *Tierra de indios*, de donde se extraen algunos párrafos textuales para ejemplificar, destacar, focalizar, testimoniar el porqué del análisis de tal o cual concepto o discusión teórica. No se trata de una intención clasificatoria

porque como puede advertirse, los temas consignados requieren de un tratamiento articulado de esas áreas del saber, que en lugar de delimitarse se entrecruzan entre sí para lograr una composición. Los planos seleccionados no son excluyentes pero se consideran ineludibles para un mejor ordenamiento y límites necesarios de la indagación.

Esta tesis presenta el análisis de la experiencia del maestro y la interpretación de los interrogantes que se desprenden de su escritura, desde la perspectiva de los cuatro planos descritos a través del aporte de los distintos autores que abordan estos conceptos y la indagación en fuentes documentales. La triangulación expresada entre los textos de autores, el escrito del maestro y los documentos de archivo se complementan con fotografías, libros de la biblioteca del maestro y entrevistas.

1.2- Inquietudes preliminares

Un desarreglo, un más allá de las reglas que ordenan cada cosa en un lugar y un lugar para cada cosa. Desquicio de las correspondencias. Un más allá de lo reglado que no es exceso, sino intensidad.

Un exceso, desafío del límite, batalla imposible contra la muerte. Intensidad, potencia de una sensibilidad que crea otros posibles.

Un anuncio de otro mundo: incitación al porvenir. Porvenir, no como futuro, sino como tentación de lo otro. (Diego Stutzwart)

Este es un prelude para dar cuenta de las intenciones inaugurales, los deseos de búsqueda, la alegría de los hallazgos. Estas impresiones están escritas en primera persona porque expresan mis intereses y mis sobresaltos. También delimitan mi posicionamiento frente a la descripción, interpretación y posibilidad de discusión acerca de la experiencia narrada por este maestro.

Pensar en la experiencia como algo afectador fue una primera idea que apareció claramente al leer el libro del maestro Roberto Benabentos Gómez titulado *Tierra de indios*¹. Esa será, la razón de ser, la inspiración, el material analizado y problematizado en esta tesis. Un maestro que escribe su experiencia en una escuela rural ubicada en el remoto e insondable Chaco Salteño para dejar un testimonio que no pueda borrar el olvido. Lo dice así:

El recuerdo permanente que golpea las instancias de los primeros años de mi vida de maestro, la certeza de que si no lo digo será un episodio que se perderá en la nebulosa del tiempo y muchos compatriotas ignorarán la tremenda realidad en que vive el indio argentino, que muere en un ocaso verde preñado de orfandad y de miseria, sin esperanzas de una vida mejor en pleno siglo XX. Las leguas cabalgadas que sumaron miles en cinco años de ejercicio, en pleno corazón del monte. Las noches bajo la techumbre de un cielo perforado de estrellas luminosas, asombrados por el tamaño inmenso de una luna tropical, teñida de sangre. Los desvelos puestos al servicio de una niñez desamparada. La lucha permanente ante la falta de los medios más elementales para subsistir. El peligro de la vida

¹ Anexo 1: Foto portada del libro *Tierra de indios* de Roberto Benabentos Gómez.

amenazada permanentemente por la naturaleza bravía y despiadada de una parte de la República a la que todos hemos contribuido para hacerla inhóspita y desolada, en fin, todos los episodios que se agolpan en mi mente, trataré de volcarlos aquí, sencillamente, sin deteriorar la realidad, sin pretensiones literarias, sin buscar el elogio ni la fama, tan solo para poner de relieve el problema indígena actual, la lucha del maestro, la vida del niño, en suma, una realidad que crece dolida aun en muchos rincones de mi patria. (Benabentos Gómez, 1978, p 5)

Aunque la obra del maestro refiera a un pequeño lapso de su vida, está escrita en clave de una ficción que inaugura algo más interesante que lo vivido. Cada vez que alguien emprende la tarea de contar algo que ha vivido intensamente, asegura Braunstein (2008), se ve obligado a justificar su método de exposición y a “explorar las inquietantes diferencias entre lo que sucedió en «la realidad» y lo que su memoria ha registrado” (p. 240). Hay una aspiración de transmitir el pasado lo más fielmente posible, una especie de ilusión de objetividad historiográfica, sin embargo, siempre se trata de una ficción.

Quizás Benabentos Gómez, en su escritura, rescatando de su memoria esa experiencia afectadora pretendió tender puentes entre aquel maestro que fue y el hombre maduro que es al escribirla, unos puentes comunicantes que sirven para dar sentido a las decisiones de vida y sellan, de alguna manera, las junturas de las épocas, recreando con fervor, con entusiasmo, los momentos vividos.

Benabentos Gómez es un maestro poeta, su prosa lo revela y su libro de poemas *Pájaros del alma*², lo confirma. Desearía que mi propia escritura, al indagar en su experiencia, en las conexiones teóricas que es posible desplegar a partir de su relato, se tornara también poética; con la convicción de que es necesaria la metaforización, el sostenimiento de las paradojas y el desplazamiento de ciertos conceptos viajeros que se trasladan de unas disciplinas a otras: la política, la filosofía, la pedagogía, la antropología, en conexiones ineludibles. Aspiro a que mi propia escritura dé cuenta de esos matices, de esos desplazamientos; no solo conceptualmente, indicando dónde esas conexiones se hacen evidentes, sino también en el modo de la escritura. Explicitando esta intención, tomaré algunas licencias conceptuales con la certeza de su íntima relación con el modo y con el contenido de lo que esta tesis pretende desarrollar.

² Anexo 2: Foto de la portada del libro *Pájaros del alma* de Roberto Benabentos Gómez.

Es acertado definir aquello que nos rodea como una crisis de lo poético, de la posibilidad de crear algo nuevo, de habilitar espacios y tiempos al servicio de una sensibilidad enlazada al pensamiento. En medio de una desazón, de un hastío, de una mirada extrañada por un mundo que se vuelve cuasisurrealista, azotado por pandemias, guerras, y al borde de un colapso económico, hecho mano de lo vivido en las aulas donde, desde hace algunos años, los tránsitos compartidos, ponen a disposición lo poético, la creación de una belleza, un paradigma estético y ético que remite y fuerza a un trabajo del pensamiento. Un ir y venir entre disciplinas, un juego, un movimiento, un acto político. Romper la trinchera, el cerco cognitivo; aceptar más de una lengua, más de una filiación simbólica. Desaprender, transportarse a lo no sabido, conversar con otros colegas y con autores hasta el momento desconocidos es hacer una prueba de extranjería. Enseñar es esa obstinación duradera y, en esa insistencia, aprender y compartir saberes y visiones. Es una condición que implica hacer la propia diferencia, si acordamos que la transmisión permite un espacio de libertad y, en la paradoja, poder olvidar para mejor reencontrar³.

En este doctorado, las inquietudes de quienes viven esta nueva ceremonia del encuentro como una comunidad de enseñanza y aprendizaje y de fraternidad intelectual, se enmarañan en zonas que muestran la gama cromática de diversos intereses, poniendo en juego esas dimensiones y sus posibles relaciones: cuerpos, tiempos, espacios, vínculos, instituciones, contextos, como categorías posibles de ser analizadas en una experiencia pedagógica y de vida.

Una dimensión poética abierta a la práctica de la interpretación vuelve, una y otra vez, de la mano de una tensión ineludible: la posibilidad-imposibilidad de una traducción. ¿Cuáles son las lenguas que aquí juegan? Se investiga siempre en una brecha de interpretación. ¿Una traición? En este sentido, de qué modo se expresan ciertas contradicciones en la propia escritura del maestro que manifiesta su entusiasmo por la posibilidad de enseñar al indígena, de comprender sus costumbres, pero su modo de nombrarlos no condice con el respeto por su cultura e identidad. Debemos entender su propio tiempo y ubicarlo en su contexto para desentrañar históricamente la época en la que vivió su experiencia. Manifestados en su propia tarea pedagógica, aparecen sus

³ Hassoun, J. (1996) “lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y, sin embargo, es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos” (p. 17)

desvelos por la enseñanza de la lengua castellana a los niños indígenas que “no aprenden”. Esto constituye su gran frustración de maestro misionero, signado por el sacerdocio y el sacrificio.

Hay un metatexto en tanto toda narración habla de sí misma. Se trata de narrativas complejas e interdisciplinarias. Esta premisa de complejidad textual se cumple en este texto aparentemente liso y llano, aunque con componentes metafóricos e imágenes que lo vuelven literario y poético. Distintas lecturas evidencian nuevas posibilidades de inmersión en una escritura inquietante que está presentada en una linealidad cronológica que se manifiesta en escenas que bien podrían convertirse en un guion cinematográfico para un filme al que no le faltaría drama, intriga, suspenso, aventura y romanticismo expresado en una intensa historia de amor.

En relación con el tiempo y el acontecimiento, habría que prestar atención a los micro acontecimientos. A golpes de martillazos se quiebra lo instituido y se cuelan por los intersticios capilares que toda concepción hegemónica indefectiblemente posee; líneas de fuga creativas hacia lugares desterritorializados; hacia los bordes que se vuelven espacios para habitar. No puedo precisar, aunque advierto esa posibilidad, que el terremoto de San Juan pueda entrar en la categoría de acontecimiento que signó la vida de muchas personas y la obra de los maestros destinados a los “confines de la patria”, a encontrarse con otros humanos en medio de una geografía exótica.

Al iniciarse el año 1944 nadie podía suponer que una inmensa tragedia se cernía sobre nuestra provincia. Yo recuerdo que era un atardecer de enero del día 15, y gozando estábamos con mi novia, hoy madre de mis dos hijos, de un silencio de cerros inmutables en la quietud de un atardecer arrebolado y de pronto hubo un gran sacudón, ¡parecía que la tierra se había despertado sobresaltada! ¡Tiembla!, este era un grito común a nuestros oídos, pero lejos estábamos de imaginar que, a 150 kilómetros al sud, en la capital de nuestra provincia, la tragedia costaría miles de vidas, destruiría el 95% de las viviendas y dejaría temblando el alma ante ese río de sangre inocente desparramada por doquier. Esa misma noche acudía a buscar a mis hermanos que residían en la capital. Tardé dos días en encontrarlos, felizmente bien. (Benabentos Gómez. 1978: 7, 8)⁴

⁴ El terremoto de San Juan de 1944 ocurrió el 15 de enero de 1944 a las 20:52 (hora local), y tuvo su epicentro a 20 km al norte de la ciudad de San Juan, en las proximidades de La Laja (departamento Albardón).

Experiencia de extranjería por excelencia de este maestro que manifiesta en su escritura desde el momento en que emprende su viaje hacia el Departamento Rivadavia de la provincia de Salta, en plena región chacosalteña, para hacerse cargo de la dirección de la escuela auxiliar N°203.

Volví a mi pueblo en donde conseguí una suplencia en la escuela nacional N°79 de la propia ciudad de Jáchal por casi todo el año 1944, allí el terremoto no había ocasionado mayores daños. Cuando estaba finalizando el año y la desesperanza se volvía a hacer eco en mi alma, fui designado maestro a cargo de la dirección de la escuela N°203 que tenía la denominación de escuela auxiliar, en la provincia de Salta. Era llevar mi destino y mis sueños muy lejos de donde vivía. (Benabentos Gómez. 1978, p. 8)

¿Qué conceptos habrá que inventar para explicar los nudos que se pretenden analizar en esta tesis?

Las teorías son ficciones, construcciones coyunturales; se trata de establecer relaciones donde no las hay, son temporales. *Tierra de indios*, como se dijo, es susceptible de ser leído como una ficción. Deleuze⁵ dice que la creación de conceptos es tarea noble, propia de filósofos⁶.

Todo concepto provoca efectos, implica una toma de posición y modifica el territorio de lo posible o de aquello que hasta ese momento creíamos posible. Alguien puede hacerse una nueva reconfiguración a condición de volverse un visitante en su propio mundo conocido. El maestro se adentra en un territorio insondable a través de una cartografía que, en parte, él mismo

⁵ Este video: Deleuze, contrario a conceder entrevistas en este medio, permitió que se llevase a cabo con la condición de ser realizada por su alumna y amiga Claire Parnet y de ser emitida cuando él hubiese fallecido. En ella la entrevistadora le pregunta sobre una serie de términos cuyas iniciales (en francés) están ordenados de la A a la Z, Deleuze argumenta su postura filosófica y personal al respecto de cada uno de los siguientes conceptos: animal, beber, cultura, deseo, infancia, fidelidad, izquierda, alegría, historia de la filosofía, idea, literatura, enfermedad, neurología, ópera, profesor, pregunta, resistencia, estilo, tenis), uno, viaje, Wittgenstein, desconocidos, zigzag. Disponible: <https://cargocollective.com/jbono/filter/video/Documental-El-abecedario-de-Gilles-Deleuze-De-la-A-a-la-z>

⁶ Hace unos años, cuando trabajaba como maestra de sexto grado sucedió que un niño le dictó una oración a otro, ya que estaban resolviendo juntos una actividad, éste escuchó y escribió otra palabra distinta: “alumnación”. Por eso le dije filósofo a ese niño que por error me regaló esa palabra inventada y las múltiples maneras de entender la aventura de hacerse alumno. Para Nietzsche, el hombre se vuelve niño después de una larga transmutación del espíritu; para la escuela, el niño se vuelve alumno. Podemos imaginar ese recorrido en esta pequeña escuela en medio del monte, y también sus sublevaciones.

va trazando con coordenadas muy arraigadas en su formación familiar y escolar. Vive esta experiencia como una misión que debe cumplir al servicio de la educación y en nombre de una tradición familiar de abnegados maestros. Si bien es cierto que lo familiar es temible y aterrador en la medida en que nos cerca en una visión determinada del mundo y de la vida, es lo extranjero lo que posibilita, rompe la trampa de lo familiar y protege igual que el exilio. Otra vez la paradoja, en palabras de Frigerio, “exmatriar es una orden de vida; disolver todo resto de endogamia como posibilidad a otras filiaciones múltiples; aceptar lo inconfortable para poder aprender” (Frigerio, 2019). En ese límite casi doloroso se leerán algunos pasajes de profundo pesar del maestro que añora, recuerda y sufre pérdidas irreparables a la distancia, con la sola posibilidad de una despedida que se efectiviza oníricamente cuando su madre se le aparece en un sueño para un último saludo. En ese borde hace un espacio, un intersticio habitable. Las instituciones tienen una textura intersticial, dice Frigerio: “Si sucede algo, si se mueve, tiembla en todo el sistema: un tembladeral”. Y el maestro se recupera de esa triste pérdida en la tarea, en el quehacer cotidiano con los niños de su escuela. Siente, actúa, piensa.

Para Rancière (2012) la ética no se define como ley o valor sino como “estadía” e incluye una manera de ser que esa estadía implica. De este modo puede pensarse en qué medida la ética está anclada a un lugar y a unas circunstancias. “La manera de sentir y de pensar que se adapta a aquel que ocupa un determinado lugar” (p. 286). Y respecto de la estética que define como una “finalidad sin fin” significa que una obra, cualquiera sea, un placer, un gusto, está separado y es ajeno a toda ciencia de los fines, de modo que permite distanciarse y desdoblarse del saber sobre la fabricación o el funcionamiento de algo, o del orden social que implica.

Al referirse a la disciplina explica que no se trata de definirla como un conjunto de métodos apropiados para un determinado campo o conjunto de objetos, sino que “la constitución misma de ese objeto como objeto de pensamiento, es la demostración de una cierta idea de conocimiento, es decir, una cierta idea de la relación entre el conocimiento y una distribución de posiciones (p. 287). No se trata solo de la exploración de cierto campo de saber sino de la constitución propia de ese campo, de ese territorio.

La ciencia no se limita a ser un método de estudio de ciertos fenómenos, es más que eso, está situada, tomando posición de antemano en cada momento histórico y se presenta como una “máquina de guerra”. “Y es que la sociología, antes de ser una disciplina enseñada en la universidad junto a algunas otras, es, en primer lugar, una máquina de guerra inventada en la era

de la estética, que es también la era de las revoluciones democráticas, como respuesta a las perturbaciones de esta época” (p. 287). El autor plantea este ejemplo con la sociología, pero luego también con la historia donde se encuentran los hechos de los que no han tenido voz constituyendo otra historia posible. Puede entonces aplicarse a otras ciencias también y de lo que se trata es de entender que “funciona como principio ético de adherencia, definiendo lo que los ocupantes de un espacio y un tiempo pueden sentir y pueden pensar. La nouvelle histoire, la Historia de la vida material y de las mentalidades pertenece a la misma guerra que la sociología” (p. 288).

Como toda disciplina constituye su territorio y no se reduce a sus procedimientos, métodos, técnicas y fines, se introduce en el modo de pensar y de decir de los humanos en cada tiempo histórico e implica el establecimiento de cierta distribución de lo pensable, sostiene Rancière. A pesar del deseo de una sociedad ordenada donde cada cual tiene las percepciones, sensaciones y pensamientos que le corresponden, lo cierto es que circulan libremente las palabras y los discursos que desvían a los sujetos de sus caminos o destinos predeterminados por su condición. Por eso Rancière plantea una necesidad de ignorar las fronteras entre las disciplinas. Cuando se refiere al ejemplo del obrero de la construcción que se queda contemplando el paisaje desde la ventana de la casa que está construyendo, gozando de ese momento de belleza como si fuera el propietario, en verdad, presenta un mito antiplatónico desquiciando la correspondencia entre condición y pensamiento. “Todo esto supone la creación de un espacio sin fronteras que es también un espacio de igualdad donde el relato de vida del obrero entabla un diálogo con el relato filosófico de la división de las competencias y de los destinos” (p. 289).

Cada disciplina delimita su territorio con sus procedimientos específicos y sus objetos de estudio.

“Y la filosofía dice a los saberes asegurados de sus métodos, los métodos son historias que se cuentan. Eso no quiere decir que sean nulos y sin valor, quiere decir que son armas dentro de una guerra, no son las herramientas que permiten explorar un territorio, sino armas que sirven para explorar sus siempre inciertas fronteras” (p. 290)

Tampoco hay una frontera clara entre el discurso de la ciencia y el del obrero, el indígena, el maestro. Afirma Rancière que solo puede delimitarse una frontera en la forma de una historia, algo que se cuenta: “solamente la lengua de las historias puede trazar la frontera, forzar la aporía de la ausencia de razón última de las razones de las disciplinas” (p. 291).

Por eso al plantear una “poética de los saberes”, Rancière no alude simplemente a la presencia de la literatura en todo discurso científico, sino más aún, afirma que las disciplinas intervienen en “la guerra interminable entre las razones de la igualdad y las de la desigualdad” constituyendo así un “método de igualdad”. Una igualdad en el reparto de lo sensible, en lo que refiere a los bienes culturales de una sociedad que ha sido signada por la desigualdad muy especialmente en la historia que se desplegará en esta tesis.

Cuando Laurence Cornú (2010) en el artículo *Moverse en las preguntas* desmenuza los sentidos del amor a los niños, culmina en un análisis complejo de los afectos que están presentes en la relación pedagógica; en esa asimetría constitutiva aparecen la ternura, el cuidado, el reconocimiento. “La cuestión es ser un educador que no sea intrusivo, ni por invasión de sentimientos, ni por rechazo a la sensibilidad” (p. 22). Para educar a otro hay que mirarlo y escucharlo. ¿Habrá podido el maestro escuchar a esos niños que hablaban otra lengua?

Las preguntas movilizan el pensamiento en tanto logran interpelarlo. Pensar es incómodo, temeroso, movilizador y requiere de un forzamiento. Implica una confrontación, no una aceptación pasiva. ¿Cuál es el beneficio de pensar? Y en esta respuesta, Frigerio⁷ devela el sentido de la vida y dice: “Sentirse vivo”. El riesgo está en vivir, ahí se corre el riesgo de conmovearse. Pensar en serio, adentrarse en lo no conocido, discutir el paradigma hegemónico de cada época. Aceptar que uno es un sujeto afectado. Sobre las afecciones, Spinoza es ineludible.

⁷ Las referencias a lo dicho por Graciela Frigerio en diferentes ocasiones de muchos seminarios transitados en la Maestría y el Doctorado cobran valor teórico, además de los libros y artículos escritos que ha legado, porque hay cantidad de enseñanzas valiosas diseminadas en los apuntes de muchos/as investigadores y docentes formados por ella.

1.3- Preguntas problematizadoras

En un intento por problematizar una narración que corre riesgo de ser meramente descriptiva, surgen preguntas para interpelar la experiencia de este maestro en su sentido, en su teoría y en su práctica.

Desde el principio del libro que el maestro Benabentos Gómez escribió se advierten unas categorías teóricas que es preciso abordar para comprender su posicionamiento. “El recuerdo permanente que golpea las instancias de los primeros años de mi vida de maestro...”, dice, con el temor de que aquella experiencia se borre, se olvide. Necesita comunicar a sus “compatriotas” la “tremenda realidad en que vive el indio argentino, que muere en un ocaso verde preñado de orfandad y miseria, sin esperanza de una vida mejor en pleno siglo XX”. Todas las coordenadas de análisis están ya enunciadas por el mismo maestro en su prólogo: la intención de dar cuenta de su experiencia de maestro, la situación de vida del indígena, el poderoso paisaje donde siente que una naturaleza bravía y despiadada está acechando permanentemente su vida, a la vez que se manifiesta en su esplendor y belleza “...las noches bajo la techumbre de un cielo perforado de estrellas luminosas, asombrados por el tamaño inmenso de una luna tropical, teñida de sangre...”, sus desvelos puestos en el “sacerdocio” tal como su formación y sus convicciones lo forjaron, al servicio de una “niñez desamparada”, el dolor por “...una parte de la República a la que todos hemos contribuido para hacerla inhóspita y desolada...”. Explicita así su intención de escribir, de dar un testimonio.

Quizás, en la autobiografía, dice Braunstein (2008), el autor busca una continuidad donde en realidad lo que encuentra es una diferencia entre aquel que fue y este que es. Además, el narrador de su propia historia firma con el lector un pacto en el que espera que su relato sea creído. Por mínima que sea la narrativa, por desconocido que sea el autor, siempre hay una intención de ser leído por alguien; así, *Tierra de indios* llega hasta hoy para servir de nexo con otros tiempos y amplificar discusiones aún vigentes. Por eso, como lectores, “no podemos despreciar ese pacto y debemos aceptarlo de buena fe” (p. 236).

Se vislumbra cierta vertiente indigenista que sustenta al maestro, que lo sostiene, aunque él no lo indique certeramente. Es muy interesante advertir cómo se manifiesta en su escritura un posicionamiento cercano a la intención de entender a ese otro que vive en una realidad tan distinta

a la suya. A lo largo del análisis de su narrativa se perciben también las tensiones que aparecen, sosteniendo unas preguntas problematizadoras a lo largo del recorrido.

¿Cómo piensa a los indígenas y su relación con la naturaleza tan opuesta a la suya que los hace a todos (maestro y grupo social con el que se contacta) sujetos pertenecientes a mundos diferentes?

Impresiona, en algunos pasajes, cómo él está embargado por una tensión entre la afectación que le produce ese otro, su misión educadora y la obediencia debida a las instrucciones que recibe de la superioridad y que lo ubica, en algún sentido, ¿enfrente del otro? ¿Cuánto más lejos o más cerca? ¿Hay indicios de haber sido interpelado o conmovido por esa experiencia de vida en el Chaco Salteño?

¿Qué rasgos del normalismo pueden advertirse en los planteos de este maestro? ¿En qué medida se pueden vislumbrar tensiones con Sarmiento, a quien admira, y que ve a los indígenas como no educables?

¿Cómo es interpelado este posicionamiento, signado por el normalismo, frente al peronismo naciente en ese período histórico? ¿Qué políticas llevó adelante el peronismo con los pueblos indígenas que podrían pensarse como contexto mayor en el que se desenvuelve la tarea docente?

¿Qué elementos pedagógicos propios de la educación rural aparecen explicitados en la escritura del libro y cómo el maestro los interpela y los ubica en el lugar de una crítica al sistema educativo de ese momento histórico? ¿De qué modo, a partir de esas mismas interpelaciones, diseña y pone en práctica unas propuestas de enseñanza que están apenas esbozadas en su narrativa? Aparecen aquí algunos indicios para trabajar sobre los contenidos curriculares, la propuesta pedagógica y didáctica, la forma de concebir a los alumnos, de organizar las propuestas de enseñanza, de pensar la conducción organizativa de la escuela a través de sus gestiones ante la Dirección Regional de escuelas Láinez de Salta, de la que dependía.

Hay algunas referencias a lo realizado en el aula, a partir de unas pocas líneas que dan cuenta de un trabajo didáctico sostenido y sistemático. El maestro nombra unas fichas de trabajo de su autoría para enseñar a leer y a escribir a niños que no hablaban el castellano. ¿Se podrán reconstruir esos materiales a través de los testimonios de los familiares cercanos que compartieron con él parte de su vida en la escuela mencionada y los recuerdos posteriores de ese episodio, concretamente el testimonio de su esposa que lo acompañó en esa experiencia? En este sentido,

el tema que el maestro muestra para ejemplificar su modo de trabajo con el grupo de niños entre los que se encontraban los “matacos”, tal como él los nombra, es justamente el de la conquista y colonización de América. Llama la atención puesto que el libro está escrito muchos años después de esa experiencia. Sin embargo, que el maestro no se preguntara acerca del nombre o, mejor, respecto de su corrección o incorrección, era habitual entre la sociedad no indígena de la época. En la actualidad subyace un sentido despectivo que se cuestiona y hace que se evite su empleo, salvo que se ignore o se pretenda descalificar.

Por lo tanto, una primera indagación es la del propio nombre con el cual son llamados los “matacos”⁸. De hecho, en el libro de Benabentos Gómez hay un capítulo dedicado a describir la vida en la comunidad que se titula simplemente “Matacos”. Es necesaria, entonces, una primera búsqueda sobre el etnónimo de esta comunidad. El etnónimo es Wichí. Dicho esto, en lo sucesivo, se nombrará Wichí cada vez que sea necesario mencionar a la comunidad o a sus miembros y se respetará el nombre “Matacos” en las citas textuales del libro del maestro.

Algunos interrogantes quedan planteados

¿Qué puede decir el maestro de estos sujetos a los que él educaba?

¿Cómo interpeló, cómo sintió, cómo interpretó?

¿Con qué bagaje fue a trabajar?

¿Con qué herramientas llegó y con qué se encontró?

¿Qué preguntas puede responder esta tesis con los datos disponibles?

⁸ “Chiwoie kalayi”, empieza sus mensajes de texto el cacique de Pozo El Tigre, en Santa Victoria Este, Departamento Rivadavia, que limita con Bolivia, Paraguay y Formosa. “Te saludo amigo”, dice que se podría traducir, pero aclara que existen muchos dialectos entre los wichí. Esa cultura hija del Gran Chaco es patrimonio vivo de esta Provincia más que de cualquier otra, porque son salteños la mayoría de los 85 mil wichí que se estima que viven en la Argentina. Eso implica una responsabilidad, pero una de esas que se asume ante toda la humanidad. Sin embargo, ese privilegio, que podría ser motivo de orgullo, parece ser un problema y hasta hay quién lo vive como una maldición. Muchos los llaman “matacos” por costumbre, como se los nombraba antes, pero son más los que usan esa voz como sinónimo de insulto. Para algunos se trata de un término que solo describe su idiosincrasia montaraz, como les dicen a los que viven monte adentro. Según otros autores, la palabra fue impuesta por los conquistadores que la usaban para significar “animal de poca monta”. La palabra “wichí”, en cambio, tiene un solo sentido. En ese idioma quiere decir “persona”. En la Argentina de los 200 años, todavía se trata al wichí como a un mataco. (<https://www.tribuno.com/salta/nota/2013-3-20-22-9-0-la-teoria-del-mataco>)

¿Es la historia de un fracaso pedagógico?

El sostenimiento de una concepción científica descolonial que trabaja e interpreta “con los indígenas” y no “a los indígenas” es la que interpela la concepción que el maestro evidencia en su escritura. En la diferencia entre esas dos concepciones se sitúa el trabajo de interpretación de esta tesis.

1.4- Estrategias Metodológicas

Narrar historias siempre ha sido el arte de volver a narrarlas, y este se pierde si las historias ya no se retienen. Se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se imprime en él lo escuchado. Cuando el ritmo de su trabajo se ha posesionado de él, escucha las historias de modo tal que de suyo le es concedido el don de narrarlas. Así, pues, está constituida la red en que descansa el don de narrar. Así se deshace hoy por todos sus cabos, después de que se anudara, hace milenios en el círculo de las formas más antiguas de artesanía. (Walter Benjamin. *El Narrador*)

Adscribiendo a una concepción de investigación científica como práctica social capaz de problematizar la realidad a partir de la confrontación o la composición de teoría y práctica, se hace necesario explicitar una estrategia metodológica que sirva de brújula, de andamiaje y no como un corsé inamovible o inmutable. Comenzando desde las consideraciones más generales, algunas afirmaciones que según Sirvent (1999) caracterizan este proceso son⁹:

- La investigación científica es una práctica social anclada en un determinado contexto sociohistórico entendido como “contexto de descubrimiento”. Es el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, etc. que caracterizan a un contexto sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación.
- La investigación científica tiene su génesis en la problematización de la realidad. En este sentido, las inquietudes, deseos, interrogantes, preocupaciones y perplejidades del investigador son de relevancia para focalizar el ámbito de su interés y conformar lo que no sabe y desea saber. Hay una ignorancia primordial e ineludible sin la cual no sería posible un proceso investigativo.
- La investigación tiene el propósito de generar conocimiento científico que sea validado como producción original y susceptible de ser socializado a partir de su publicación.

⁹ Sirvent María Teresa El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. Ficha de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras.UBA.2007. Disponible en:

http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/01305_princ_de_metod_y_sistem_de_la_practi/Unidad1b/ElProcesodeInvestigacionParte1.pdf

Para desarrollar las cuestiones metodológicas que este trabajo implica, es necesario acercarse a las distintas maneras de producir conocimiento científico en las ciencias sociales, procedentes de dos tradiciones diferentes: una que corresponde a los presupuestos teóricos positivistas y objetivistas propios de las ciencias físico-naturales y la otra que tiene un carácter más subjetivo, considerando al sujeto investigador, su pensar, su vivencia y su sentir. A esta última metodología se la ha denominado habitualmente como planteamiento fenomenológico, etnográfico, interpretativo, hermenéutico. Los positivistas y los fenomenólogos abordan distintos tipos de problemas y buscan diversas clases de respuestas, por lo tanto, sus investigaciones exigen metodologías variadas (Taylor y Bogdan, 1987).

En la metodología cuantitativa, la objetividad es garantía de científicidad. Para conseguirla, se hacen necesarios el distanciamiento personal con el objeto de estudio y la elaboración de diseños experimentales donde el control de las variables operativamente formuladas y del proceso de obtención de datos es relevante para evitar interferencias que incidan en los resultados. El sistema de notación que se utiliza es numérico y requiere de tratamiento informático para la mayor rigurosidad y precisión en la medición. El objetivo último es verificar, contrastar hipótesis que refuten o confirmen las teorías.

Ricoeur (2015) plantea algunas consideraciones sobre la objetividad científica de la historia. La misma debe tomarse en un sentido epistemológico estricto, dice, ya que es objetivo aquello que el pensamiento metódico elaborado y ordenado puede hacer comprender, pero, aclara, que esto no quiere decir que la objetividad de las Ciencias Naturales sea la misma que la de las Ciencias Sociales. “Existen tantos niveles de objetividad como comportamientos metódicos” (p. 29). A su vez es loable esperar de un estudio historiográfico una cierta subjetividad que sea apropiada a la objetividad que le conviene a la historia. La define como una subjetividad implicada para la objetividad que se espera.

Encontrarse con unas huellas del pasado como son por ejemplo los documentos, implica reconstruir esas situaciones o esos acontecimientos. “El documento no era un documento antes de que el historiador haya pensado en hacerle una pregunta y de esa misma manera el historiador instituye por así decir un documento hacia atrás y a partir de su observación y de ese modo instituye hechos históricos” (p. 32). Entonces no se trata de revivir los hechos tal como fueron sino de reconstituirlos en una nueva composición, siempre se trata de una nueva narrativa. “Hay

historia porque ciertos fenómenos continúan” (p. 32). ¿Qué dicen esos documentos al formularles preguntas? ¿para qué pueden ayudar en esta realidad presente?

El autor enumera y explica rasgos que hacen a la objetividad de un enfoque histórico, una objetividad incompleta en relación con la de otras ciencias, aclara. El historiador realiza una elección racional, constituyendo un primer rasgo lo que el autor llama “juicio de importancia” de modo que analiza los hechos y acontecimientos considerados importantes según su propio criterio. Por consiguiente, es aquí donde la calidad del interrogador interesa en la selección misma de los documentos analizados. Otro rasgo es la “causalidad” en el sentido que para sus explicaciones el historiador está obligado a usar varios esquemas explicativos y no todos constituyen causas de los hechos que analiza. “El historiador practica modos de explicaciones que exceden su reflexión” (p. 36). Además, está la “distancia histórica” ya que se nombra lo que ha sido con la dificultad del lenguaje actual de nombrar hechos, instituciones, cosas, actitudes que ya no existen “sino usando similitudes funcionales que se corregirán luego por diferenciación” (p. 36, 37). Este es el sentido ambiguo e inexacto de la tarea de historizar en la que, señala Ricoeur, el historiador requiere de una actitud de extrañamiento para conocer y comprender hipotéticamente otro presente al que se transporta y que constituye desde ese momento “su presente de referencia, como el centro de perspectiva temporal: hay un futuro de ese presente, que está hecho de la espera, de la ignorancia, de las previsiones, de los temores de los hombres de entonces y no de lo que nosotros sabemos que ocurrió” (p. 37). Por lo tanto, hay una especie de imaginación temporal que se pone en marcha para reportar ese otro presente, dice el autor, y también hay un cuidado de los sujetos que vivieron ese presente, sus afectos, sus pensamientos, sus acciones. No hay manera de encontrarse con esos otros humanos y sus circunstancias vitales sin el bagaje propio, sin la propia sensibilidad para interesarse, aunque no se compartan las posiciones o los valores evidentes que se despliegan.

La subjetividad puesta en juego no es una subjetividad *cualquiera*, sino precisamente la subjetividad *del* historiador: el juicio de importancia, el complejo de esquemas de causalidad, la transferencia a otro presente imaginado, la simpatía por otros hombres, por otros valores, y finalmente, esa capacidad de encontrarse con otro de otro tiempo, todo eso confiere a la subjetividad del historiador una mayor riqueza de armónicos de la que implica, por ejemplo, la subjetividad del físico. (p. 40)

De modo que para Ricoeur la objetividad no se presenta como opuesta a la subjetividad, así como tampoco lo es la sensibilidad respecto de la racionalidad, sino que “marca la distancia entre una buena y una mala subjetividad del historiador: la definición de la objetividad ha pasado de ser “lógica a ser ética” (p. 42).

En términos generales se puede afirmar que los métodos cualitativos, buscan la comprensión de los fenómenos por medio de técnicas como la observación y las entrevistas que generan datos descriptivos. Según Taylor y Bogdan (1995) la metodología cualitativa es *subjetiva* porque analiza datos que tienen que ver con la experiencia y la manera como los sujetos conceptualizan su visión de sí mismos y del mundo que los rodea. Es *holista* porque intenta una visión integral de los fenómenos que investiga. Es *inductiva* ya que parte de la consideración de un hecho determinado y a partir de allí intenta establecer regularidades, renunciando a obtener generalizaciones que impliquen la trasferencia de resultados. Desde esta metodología los investigadores deben ser sensibles a los posibles efectos que ellos pueden ocasionar sobre los sujetos participantes de la investigación y tratar de comprenderlos en el propio contexto personal de cada cual, identificándose con ellos y poniéndose en su lugar; además de apartar sus propias creencias y prejuicios, confiando en aquello que observan o en el relato que escuchan, otorgando estatuto de verdad a esos testimonios o evidencias sin dar nada como sobrentendido. En este tipo de metodología todas las perspectivas son consideradas valiosas, sin buscar una verdad revelada o moralizante.

Cuando Bruner (1996) se refiere a los criterios diferenciados con los que se juzga un argumento lógico como puede ser el de la física o la matemática o un relato real o ficcional, plantea modalidades de pensamiento: “la paradigmática o lógica científica trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal de descripción y explicación, ...se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica... (p. 24). “La aplicación imaginativa de la modalidad paradigmática da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada” (p. 25). Si bien existe una forma de imaginación en la modalidad paradigmática que le permite al investigador encontrar conexiones lógicas que podrá comprobar empíricamente, la imaginación de la modalidad narrativa no es igual.

La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente verdaderas). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio. (Bruner, 1996, p. 25)

De estas modalidades de pensamiento, la narrativa es la menos comprendida y propone una definición para saber cuándo un relato es un relato diciendo que “la narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intención” (p. 29).

Asumiendo la imposibilidad de determinar si la interpretación del lector coincide con el relato, si se ajusta a la intención del escritor, es interesante destacar que el hecho de narrar una historia no se condice con la búsqueda de una reacción predeterminada, sino de “recuperar lo más apropiado y emocionalmente vivo del repertorio del lector” (p. 46), justamente porque las narraciones refieren a temas accesibles al lector que pueden ser renarrados por él, habilitando un proceso imaginativo.

Beverley (2013) explica, que el testimonio ha tomado importancia dentro del campo de las ciencias sociales definiéndolo como “una narración novelada o de la extensión de una novela corta realizada en forma de texto impreso, contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que describe” (p. 344). A su vez, distingue en la historia de vida, la intención del interlocutor, el investigador que realiza la indagación, que, a través de esa *historia de vida* narrada, compone o produce su propio texto de divulgación científica; y el *testimonio* donde lo principal es la intención del narrador que aprovecha la visibilidad, por ejemplo, en los medios, que puede brindarle su interlocutor para difundir una situación de injusticia, de marginalidad para rescatarla de la invisibilización. El aspecto fundamental del testimonio es que se constituye en la voz que le habla al lector a través de un texto en primera persona que produce como efecto la percepción de un protagonista real y no ficticio, de modo que el lector cree en esos hechos narrados como acontecidos verdaderamente, produciéndose una correspondencia entre el testimonio y la autobiografía porque al igual que esta, el testimonio es “una evidencia de la autoridad de la experiencia personal” (p. 345). Por eso el encuadre metodológico de esta tesis vincula tan estrechamente la autobiografía, el testimonio, la historia de vida y la experiencia, tratando de diferenciarlas para su comprensión pero también de

componerlas en un corpus metodológico andamiado en el enfoque narrativo biográfico a partir del libro escrito por el maestro Benabentos Gómez como elemento central que sustenta la indagación basada en la apertura a las distintas discusiones en los cuatro planos de análisis y las reflexiones que se derivan de ese recorrido.

Beverley (2013) también asemeja la autobiografía y el testimonio con la *Bildungsroman* que podríamos traducir como *novela educativa*, perfectamente asimilable a la narrativa del maestro y que significa la posibilidad de escribir sobre la propia vida y salir de la marginalidad y el anonimato para convertirse en autor y comunicar los sucesos, generalmente injustos, que se pretende dar a conocer o bien generar a partir de allí una discusión en la sociedad. De esa forma, al no exigir requisitos de autoridad narrativa, el testimonio se erige como una forma democrática e igualitaria; así “cualquier vida narrada de ese modo puede tener valor simbólico y narrativo” (p. 346) y convertirse en elemento de análisis y reflexión para una instancia académica. Además, este tipo de testimonios, aunque refieran a un episodio acotado de la vida del narrador, abre una polifonía de voces de quienes compartieron la experiencia, presencias que toman importancia en ese contexto como participantes activos de los hechos narrados.

De todos modos, siempre habrá, en la relación entre la ficción y la historia, una serie de ambigüedades, equívocos, paradojas que en esta tesis se pretende sostener, no solamente como condición inexorable dadas las características del relato que sustenta la indagación, sino también como modo de investigación donde la manera de decir está en correspondencia con las dificultades de la traducción y la transmisión. Contada en primera persona por un narrador real a un interlocutor real, el testimonio interpela al lector produciendo efectos, puede conmoverlo, estimularlo a actuar, a reflexionar; también lo demanda éticamente. En este sentido, la decisión es no juzgar sin eludir la interpelación que el testimonio del maestro plantea, como todo testimonio, al instalar una pregunta en el lector.

Para el autor citado, lo que el testimonio solicita al lector es solidaridad, o sea, “capacidad de identificar sus propias identidades, expectativas y valores con los del otro” (p. 348). Solidaridad que en este texto se efectiviza hacia la comunidad Wichí y también hacia el narrador, su trabajo, su pasión de joven maestro comprometido con la tarea de educar, sus desvelos y dificultades.

La posibilidad de visibilizar y amplificar las voces de los sojuzgados o desposeídos de una sociedad que de otro modo no tendrían voz es un asunto muy discutido que no será abordado en

esta tesis. En el libro citado, Beverley muestra las discusiones acerca del libro de Rigoberta Menchú y las polémicas que desató y que se siguen discutiendo en torno al testimonio y la política, en este caso como lucha de los pueblos indígenas, poniendo en tensión la veracidad de los hechos narrados. Hay una “presunción de valía” (p. 353) que justifica el análisis de una realidad multicausal y pluricultural además de constituirse como una ruptura, desde una postura posmodernista, con la ilustración de la objetividad científica moderna. A falta de patrones o estándares objetivos y universales que determinen la veracidad de los hechos relatados, la verdad se vuelve contextual y situada. Y así, ese relato habilita al interlocutor-investigador, a reflexionar, procesar esos datos, contraponer, amplificar y también aproximar generalizaciones si fuera posible. En este caso, el maestro Benabentos Gómez a partir de su relato permite, corroborando con otros textos, trazar una fisonomía del maestro rural en un momento determinado de la historia de la educación del país. Finalmente, como opina el autor respecto de la historia de vida escrita por Rigoberta Menchú, lo que se antepone y opone a un determinado relato, es otro relato. Siempre se estaría discutiendo sobre la validez de uno u otro, de modo que el problema, más que epistemológico, es político ya que tiene que ver con qué discursos son hegemónicos. De alguna manera se trata de irrumpir en la academia como lugar que legitima cierto poder con algo que es subalterno, que está fuera de ese ámbito. Beverley (2013) opina que ni el testimonio, ni las obras literarias o científicas aceptadas por la academia logran superar la dialéctica de pares opuestos tales como europeo/nativo, criollo/mestizo, urbano/rural, instruido/analfabeto; podría agregarse civilización/barbarie; pares de opuestos binarios que aparecerán en otros apartados de esta tesis. Esa superación requeriría un proceso revolucionario capaz de subvertir las relaciones de subordinación y desigualdad y, por cierto, un modo de pensar superador de esas dicotomías.

A partir de estas narrativas también se manifiesta un deseo de solidaridad entre los intelectuales y otros sujetos que no habitan los lugares de privilegio como las universidades. Esa posible solidaridad se establece entre el lector y el narrador, cada uno desde una “inconmensurabilidad radical de la situación de las partes involucradas” (Beverley, 2013, p. 357). En esta tesis se podría pensar que las partes, el maestro, el investigador y la comunidad Wichí son tres mundos de significados y sentidos que se yuxtaponen, se sobreimprimen, se componen, se contradicen. Quizás se podría afirmar que se trata de una conversación y por lo tanto no está exenta de dificultades, múltiples traducciones, equívocos e intereses distintos.

Este marco metodológico, de enfoques cualitativos en educación es una tendencia que se instala desde la década del 70 cuyo objetivo es conocer los complejos procesos educativos con el fin de favorecer su comprensión y responder a necesidades e intereses de actores involucrados. Su objeto básico es describir e interpretar más que medir y predecir. Interesan los significados sociales, los procesos de pensamiento y en este sentido utiliza técnicas como la observación participante y no participante, las entrevistas abiertas, la triangulación, el análisis de documentos y las historias de vida. Estas últimas están siendo usadas con mayor intensidad en los últimos años a partir de las narrativas pedagógicas. Lo mismo sucede con el empleo de diarios autobiográficos para la formación profesional, dado que estas autobiografías de profesores y maestros sirven para desarrollar trabajos de formación docente e investigación.

Según Bolívar (2001), la ausencia y subordinación de las voces de los docentes generó una contracultura, una especie de rebeldía que les permitió no solo dar a conocer sus ideas, sino también el entendimiento y reflexión de sus propias prácticas, revalorizando así una dimensión personal frente al anonimato al que estaban sometidos históricamente. Se recuperan, de este modo, una gran cantidad de prácticas pedagógicas que favorecen la socialización de experiencias y la formación de los docentes. La narrativa posibilita poner de manifiesto una composición donde intervienen los propósitos, inquietudes, reflexiones y afectividades que difieren de los enunciados abstractos y formales, atomistas y compartimentalizados.

1.4.1- Enfoque biográfico-narrativo

La investigación biográfica–narrativa, que para Bolívar, Domingo y Fernández se llama “enfoque”, se encuadra dentro de la metodología cualitativa y, asociada con la investigación social en general, ha tomado relevancia en educación en los últimos años. Se trata de una manera de investigar diferente que revaloriza la subjetividad del investigador intentando así superar las posturas positivistas. La investigación de narrativas de vida comprende: la autobiografía, la biografía, la historia oral, las historias de vida, los diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita. “Aquí hablamos de ‘investigación biográfico-narrativa’... los anglosajones llaman *biographical research, narrative inquiry* y no de ‘método biográfico-narrativo’” (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p. 34).

Los autores explican que este enfoque metodológico tiene una perspectiva específica y, dada la importancia y relevancia que ha adquirido especialmente en las investigaciones educativas, no puede reducirse a un conjunto de estrategias metodológicas.

Las críticas son las mismas que se han adjudicado desde posturas positivistas al enfoque cualitativo en general: dificultad en la generalización de los hallazgos, imperfección y falta de precisión de los instrumentos y técnicas de recogida de datos.

Una breve historización, según Delgado García (2018), nos remite a la escuela de Chicago 1892, donde comienzan a valorizarse las narrativas de experiencias para las investigaciones sociales y antropológicas dando lugar a documentos y testimonios como instrumentos científicos que antes eran considerados fundamentalmente para la literatura. Pero “será la publicación del tercero y último volumen de *Polish Peasant in Europe an America* de Thomas Znanietcki en 1920 la que establezca un punto de partida al enfoque biográfico junto con la narrativa en el marco de las Ciencias Sociales” (p. 3). Luego, en la década del 80 del siglo pasado, se consolida este enfoque no sin discusiones que, según el autor, se relacionan con las críticas que ponen en tela de juicio el valor de una escritura experiencial y autorreflexiva. Finalmente es el posestructuralismo el movimiento que consolida y asume este tipo de metodología considerando que la realidad es algo que se construye y que en su experiencia vital los seres humanos dan significado a lo que sucede en sus vidas. De este modo adquiere relevancia el uso de relatos, memorias narradas o escritas, autobiografías y la interpretación de documentos personales como diarios, fotografías. A partir de los años 70 en España, Delgado García (2018) ubica el auge de este tipo de enfoque en educación con relación a investigaciones acerca del curriculum, el desempeño de los estudiantes y, especialmente, la labor docente en temas relacionados con su vida cotidiana, el aprendizaje y el desarrollo de la profesión, las actitudes frente a los cambios y las reformas, etc. “Es lo que se ha denominado paradigma del pensamiento del profesor (*teacher thinking*)” (p. 4).

Desde este enfoque se evita hacer coincidir la realidad con un modelo de investigación previo. La relevancia y la experiencia situada que se investiga son el punto de partida que permiten disponer, diseñar, crear los modos más adecuados para reflexionar, analizar, amplificar y socializar los conocimientos adquiridos a partir de esa experiencia particular. Narrativas orales o escritas, entrevistas, diarios, cuadernos de apuntes, proyectos, planificaciones de la enseñanza, cartas, fotos, son elementos valiosos para este tipo de investigación cualitativa.

Asumiendo que el dilema entre la narrativa personal y la generalización no encuentra salida si se otorga demasiado énfasis al significado subjetivo e individual, lo importante es la construcción de la propia narrativa que logre realizar quien investiga con todo ese material, cómo conceptualiza, cómo amplifica las posibles discusiones y derivas que desde allí se intuyen para producir conocimiento pedagógico.

Los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001) plantean que el auge del giro hermenéutico, coincidente con el cuestionamiento al positivismo y el intento de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado entender los fenómenos sociales como texto, cuyo valor y significado es dado por la autointerpretación hermenéutica que construyen los sujetos involucrados. En lugar de dar una explicación de la enseñanza, descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los sujetos debe ser el foco central. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. “Una *hermenéutica narrativa*, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas de sus vidas” (p. 59).

Las historias de vida posibilitan aunar pensamiento y afectividad en contraposición con la tradición positivista y racionalista que se recicla en diferentes conceptos según la época, eficiencia, eficacia, competencias, técnicas, métodos. El auge del enfoque narrativo pretende que los docentes reflexionen explorando los sentidos y significados de sus propias prácticas a través del relato de sus vidas, de sus experiencias educativas. El riesgo de este enfoque, como expresan los autores, sería que el foco en la dimensión del yo individual desestime la construcción colectiva de conocimiento y el sentido y acción político-pedagógico, que se pierdan de vista las problemáticas del sistema educativo y las críticas que el colectivo docente pueda formular, o sea las discusiones acerca de las condiciones de trabajo, la implementación de políticas públicas y curriculares. Por eso es necesario considerar distintos planos de análisis en su complejidad y en contextos más amplios que los que usualmente determinan el quehacer docente y, por ende, las experiencias narradas. “De lo contrario podemos caer en una política ingenua: reflexionar sobre las propias biografías o sobre las imágenes personales de la enseñanza, sin conectarlas con otras historias o sobre las condiciones que las han hecho posibles” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.75).

La narrativa situada, individual o grupal delimita los hechos, los sentires, las reflexiones y la acción en un ámbito localizado, sin aspiraciones de generalización o verdades trascendentes. Esas narrativas expresan o evidencian, a veces con indicios, los nudos problemáticos que nutren las discusiones teóricas, que permiten realizar mejoras o abrir a nuevas discusiones. Para eso, a partir del análisis de esas narrativas, es necesario amplificarlas, focalizar esos nudos para revelar, recuperar y dar a conocer.

Las biografías escolares de los docentes comenzaron a tener relevancia a partir de la crítica a la racionalidad técnica y en el reconocimiento de que el modo personal de construir propuestas de enseñanza, de analizar las situaciones escolares, de organizar la enseñanza, de entender los rituales y comunicación institucionales, se encuentran en íntima relación con la propia trayectoria escolar, muchas veces opacando la formación inicial recibida. Por lo tanto, la manera de desmontar algunas prácticas en favor de otras que la formación docente intenta transmitir es justamente recuperar esas experiencias vividas, narrarlas, analizarlas para deconstruir y tomar conciencia del modo en que los docentes aprendieron y construyeron sus certezas. Inicialmente, es el movimiento de reconceptualización curricular el que reivindica la autobiografía escolar en su importancia reflexiva de investigación y mejora de la enseñanza.

Dentro de la investigación cualitativa, la investigación narrativa es un modo de escritura que difiere de los informes de investigación tradicionales, categorizaciones y clasificaciones. Es un modo específico de analizar y describir los datos a través de un relato. La investigación biográfico-narrativa incluye historias de vida, narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios, fotografías, filmaciones.

Desde el punto de vista filosófico-epistemológico, la narrativa como objeto de estudio e investigación constituye un enfoque de investigación, no una metodología o una mera técnica. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se preguntan por la clase de conocimiento que aporta la investigación narrativa y enuncian que las justificaciones epistemológicas de este tipo de conocimiento requieren de un posicionamiento que supere la dualidad teoría-práctica. Además, como expresan claramente, la cuestión no es sólo filosófico-epistemológica sino también ideológico-política porque tiene relación con el poder de control del conocimiento, o sea, quién tiene oportunidad de crear, construir y socializar conocimiento legitimado sobre la enseñanza, cómo el conocimiento generado puede ser difundido, transferido a contextos más generales, cómo

puede incidir en la mejora de las prácticas de enseñanza y cómo puede contribuir a la formulación de políticas educativas.

La dicotomía entre teoría y práctica supone la superioridad de la primera o al menos la idea de una secuencia donde la teoría sería el momento previo a la práctica. Esto se relaciona íntimamente con el modo de racionalidad positivista moderno que toma el método científico de las ciencias naturales y lo aplica al ámbito social considerando una tajante división entre sujeto y objeto, con intención de objetividad, considerando a los fenómenos ordenados por leyes generales que a través de instrumentos adecuados pueden enunciarse estableciendo un orden explicativo, y de este modo, posicionar a la ciencia como un ámbito neutral. Así, todo lo subjetivo queda relegado, disminuido, controlado para no opacar la necesaria objetividad. También se basa en una especie de analogía entre el mundo natural y el social, donde lo social puede ser explicado con el método utilizado por las ciencias naturales, como si estuviera formado por cosas, con comportamientos predecibles y posibilidad de descubrir relaciones, cuantificar, categorizar, clasificar y generalizar. El modo de argumentar es lógico, hipotético y deductivo. Se caracteriza por clasificar individuos, relatos, situaciones y fenómenos en conceptos o categorías.

En cambio, la riqueza de matices de la experiencia humana no puede reducirse a definiciones, proposiciones y categorías abstractas generalizables. El enfoque hermenéutico narrativo se expresa en descripciones que dan cuenta de anécdotas, incidentes, situaciones vividas, acontecimientos que permiten comprender cómo los humanos le damos sentido a lo que hacemos y a lo que nos pasa. Este enfoque intenta profundizar la comprensión de la experiencia humana. Esto no excluye una complementación entre los distintos enfoques, como expresan los autores, ya que de lo contrario estaríamos nuevamente frente a una dicotomía. De modo que es posible analizar narrativas desde los dos enfoques o combinando ambos.

La oposición establecida entre paradigmático versus narrativo no implica —como hemos advertido— que abogemos por una dicotomía (un estudio científico-racional de la conducta humana, y una comprensión narrativa) ...se trata, recordaba Bruner, de modos complementarios, reclamando —únicamente— legitimidad epistemológica al modo narrativo, sin desdeñar las excelencias del primero, suficientemente demostradas. La explicación empírico-natural de la enseñanza debe necesariamente ser mediada y complementada por la comprensión hermenéutica. (Domingo, Bolívar y Fernández, ob, cit, p. 105)

En esta tesis se adopta el enfoque hermenéutico narrativo. El modo de analizar el relato escrito del maestro y de las voces de los entrevistados pretende componer un nuevo relato. El interés en los elementos distintivos planteados en él revela el carácter propio de la experiencia narrada. Los criterios que se tienen en cuenta son la autenticidad, la coherencia del nuevo relato que se ajusta a la narrativa del maestro, no sale de allí sino buscando las derivas y nudos de discusión que su propia escritura permite pensar. Se destaca el carácter único de esa experiencia y el resultado es la nueva narrativa que construye el investigador. Por lo tanto, la indagación no se centra en la búsqueda de elementos comunes a otras experiencias y relatos sino elementos singulares que están presentes en la trama de esa narrativa. En ese nuevo relato que el investigador escribe, debe expresar las voces y los escritos de los participantes de modo auténtico y articular los episodios narrados en forma temporal y/o temática para componer con coherencia una nueva narrativa resultado de su investigación. Los datos se sintetizan, no se categorizan separándolos clasificadamente, sino armando un texto con la idea de una composición para entender y comprender los hechos pasados. Como dicen los autores citados: “Se trata de una trama argumental donde el investigador decide cómo organiza los datos que obtiene a partir del relato, qué orden y qué grado de profundidad de análisis les otorga y con qué final” (p. 91).

El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro donde las voces de los protagonistas aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transposición de datos; consiste en dar sentido a los datos y representar el significado en el contexto en que ocurrió. En este sentido se incluyen descripciones del contexto temporal y espacial, natural, cultural, social, político en que tuvo lugar la experiencia. Se considera a otras personas que afectaron al maestro en sus decisiones, sus sentires y acciones. La nueva narrativa escrita por el investigador debe ser éticamente adecuada a lo narrado por el protagonista, con honestidad frente a los hechos y circunstancias de lo vivido y debe ser comprensible para el lector.

El fenómeno estudiado es el relato del maestro sobre su experiencia, el enfoque metodológico es la investigación biográfica narrativa y el resultado es una nueva narrativa elaborada y construida por el investigador que, en este caso, se orienta a amplificar la experiencia pedagógica relatada como caja de resonancia que permita describir y a la vez discutir acerca de los nudos problemáticos que aparecen en los distintos planos de análisis establecidos: pedagógico, filosófico, político y antropológico.

¿Qué nuevas narrativas se deben inventar para movilizar, para construir nuevos mundos?

Como ya se dijo, en la narrativa autobiográfica se analizan perspectivas personales, pero también sociales y políticas en los modos en que se ha vivido la experiencia relatada, cómo se concibió ese presente y cómo se vislumbró el futuro. Se trata de un tipo de discurso, en este caso escrito, donde la experiencia vivida es expresada en un relato que da cuenta del paisaje natural, de las personas con las cuales el protagonista se encontró, los materiales y objetos que usó y creó, las expectativas, los reclamos. El relato narrativo es una forma de discurso que se organiza a partir de una trama argumental, posee una secuencia lógica y cronológica, hay personajes y situaciones que estos experimentan en un ambiente natural que plantea desafíos de supervivencia que el protagonista está obligado a resolver. Los enunciados y el contenido de ese relato poseen su propio sentido dado por el contexto. Así, la narrativa de este maestro es una lectura posible analizada en esta investigación que se manifiesta como una nueva narrativa, reconstruyendo y amplificando esa experiencia a fin de articular sus nudos problemáticos en distintos planos de análisis.

En congruencia con el enfoque hermenéutico, se parte de la metáfora de que las gentes son esencialmente escritores de los relatos de sus vidas. Por eso mismo, la vida puede ser entendida o construida por un conjunto de elementos similares a los relatos de ficción o literarios: trama, acción, secuencialidad, etc. (Bolívar, Domingo y Fernández, p. 21)

Considerando que el lenguaje no sólo nombra la realidad sino que la construye, los autores enumeran las características principales de la narrativa:

-El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y la acción.

-La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.

-La trama argumental configura el relato narrativo.

-Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.

-Las narrativas individuales y las culturales están relacionadas. (p. 22)

En la trama argumental que configura el relato del maestro hay una secuencia temporal que nos guía a través de su experiencia por distintas circunstancias, describiendo paisajes, explicitando intenciones, motivaciones y efectos. Se trata de un relato que evidencia claramente sus partes constitutivas, presentación, desarrollo y final.

1.4.2- Estudio de caso

El estudio de casos como metodología pretende abarcar la complejidad de un caso particular porque tiene un interés en sí mismo y en la consideración de sus múltiples dimensiones. En la narrativa del maestro aparecen conceptos que merecen un desarrollo conceptual amplio y que marcan un posicionamiento pedagógico, filosófico y político de la formación de maestros y maestras en el país. Aunque esta tesis se encuadra dentro del enfoque narrativo biográfico y analiza la experiencia del maestro a través de su propio relato, no pretende construir un caso. La mención del análisis de los estudios de casos es importante y sirve para sostener y justificar el carácter particular y situado de la experiencia.

Stake (1999) plantea que la investigación con estudio de caso se ubica dentro de los métodos holísticos, etnográficos, fenomenológicos, biográficos y no se trata de una investigación a partir de muestras; esta afirmación es importante para centrar el foco en la comprensión e interpretación de esta experiencia particular. No es necesario que ese entendimiento sea aplicado o que se constituya en representativo de otros casos. El mencionado autor define, entre otras características y funciones, al investigador de casos como un biógrafo que describe a las personas involucradas, sus ideas y acciones —esas descripciones en la investigación en ciencias sociales se denominan habitualmente como “historias de vida”—. Es un intérprete que al reconocer problemas y estudiarlos, encuentra relaciones nuevas con cosas conocidas y trata de buscar la mejor forma de comunicarlas, constituyéndose como un artesano o un artista. Además de intérprete y recolector de datos, es un investigador aliado a la concepción constructivista del conocimiento: más que descubrir, construye conocimiento.

Se trata siempre de un estudio intrínseco, y el caso vale por sí mismo; allí se pretende bucear en las múltiples dimensiones y problematizar en un recorte situado en su tiempo y espacio particular.

Skate (2013) en otra publicación donde aborda el método cualitativo en general dice que “el estudio de caso no es una elección metodológica sino una elección de qué ha de estudiarse” (p. 154). Dicho estudio admite tanto lo cualitativo como lo cuantitativo y además es aplicable a la investigación en general; puede decirse que siempre que se investiga se hace a través o a partir del estudio de un caso. El problema es que hay que construir ese caso, independientemente de su magnitud, “un sistema específico, único y acotado” (p. 158). Una de las posibilidades explicitadas por el autor es el estudio de caso intrínseco que refiere principalmente al interés por entender ese caso en particular y no para comparar o generalizar y, aunque puede construir teoría, esa no es la intención fundamental del investigador. En el estudio de caso instrumental, el interés es generalizar a partir de la comprensión de una problemática que lo excede. En realidad, “no hay una línea concreta que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental, sino una zona de propósitos combinados” (p. 158). Para lograr una investigación de este tipo, el autor ubica una serie de aspectos que deberán ser estudiados: la naturaleza del caso en sus características y funcionamiento, los antecedentes históricos, el ámbito físico, otros contextos que puedan intervenir (político, económico, social, estético, etc.), otros ejemplos que pudieran esclarecer el entendimiento, los informantes cuyos testimonios acercan valiosa información, etc.

Es importante tener presentes en esta indagación de perspectiva histórica los datos de archivo, las evidencias escritas, como en este caso son los libros escritos por el maestro y también los informantes clave, miembros de su familia: esposa e hija, que lo sobrevivieron y que vivieron con él esta experiencia. La urgencia del testimonio de su esposa está dada, precisamente por la condición de finitud humana que exigía que ese testimonio fuera recogido como una parte clave del relato de la historia de vida del maestro Benabentos Gómez, por eso fue lo primero que se concretó¹⁰. Otros testimonios de actores cercanos a la vida del maestro, como es su hija, se tendrán en cuenta a la hora de cotejar y triangular estos testimonios con las categorías teóricas y las fuentes documentales. Se incluyen también fotografías, libros de lectura y estudio del maestro. Con Stake (2013), se puede afirmar que se busca aprender lo máximo posible sobre el caso para interpretar las múltiples problemáticas que se derivan y “describir el caso en una narrativa descriptiva

¹⁰ Las dos primeras entrevistas fueron realizadas por la antropóloga Lic. Ana Bensi (CEAPROS-UNR). A partir del 2020, dadas las condiciones de aislamiento y considerando que Raquel estaba internada en un geriátrico fue imposible volver a conversar con ella personalmente, de modo que la comunicación, cuando se requería formular alguna pregunta, se hacía por intermedio de su hija Renée. Raquel falleció en mayo de 2022.

suficiente para que los lectores puedan interpretar estos acontecimientos en forma indirecta y saquen sus propias conclusiones” (p. 169). A su vez, una serie de procedimientos acorta la brecha de ambigüedad, propia de este tipo de investigaciones; sin embargo, a todo investigador le preocupa dotar de la mayor rigurosidad sus indagaciones. La triangulación es un abordaje que contribuye a lograr ese cometido. El autor citado la define como “proceso de usar percepciones múltiples para aclarar el significado, verificando la repetitividad de una observación o interpretación” (p. 176).

Para dar cuenta del recorrido de indagación de esta tesis tal como se expresó en el inicio se recurrirá cuando se considere pertinente al uso de una escritura con fuertes rasgos estéticos. La pretensión es que estos rasgos que podrían considerarse ajenos a lo académico no comprometan la complejidad de un trabajo que esté a la altura teórica y metodológica que se requiere en una tesis doctoral.

La investigación cualitativa es un arte ya que el investigador está alentado a crear su propio método; se rige por lineamientos orientadores, pero no hay reglas fijas, de modo que las técnicas le sirven para la indagación que se propone, pero no lo esclaviza. La visión o concepción que subyace en lo anteriormente desarrollado es que el investigador considera la multiplicidad de la vida humana y, por tanto, requiere de una multiplicidad de técnicas metodológicas que combinará según su decisión y conveniencia. (Taylor y Bogdan, 1987, p.23)

La idea de descubrir una mayor cantidad de significados y dimensiones presentes en la compleja realidad humana es el marco conceptual metodológico donde se inscribe el relato de la experiencia pedagógica que se aborda en esta investigación.

1.4.3. ¿Qué entendemos por historia de vida?

La historia de vida es el relato que una persona realiza sobre acontecimientos y vivencias de su propia vida. Este relato puede ser transcrito y analizado por un investigador convirtiéndolo en una técnica de investigación cualitativa. A través de estas historias de vida lo que se intenta es conferir una unidad explicativa e interpretativa para dotar de significado y relevancia a aquellos hitos vitales, relatados por el protagonista, que más interesen a la investigación.

En la fundamentación teórica de las historias de vida como técnica de investigación cualitativa, es preciso delimitar y precisar otras técnicas de carácter biográfico. Taylor y Bogdan (1987) consideran las siguientes que, como se podrá observar, no se excluyen:

Autobiografía: Es un relato retrospectivo que, según un punto de vista interpretativo, constituye una narración de la propia vida de su protagonista que en este caso está garantizada por la escritura misma del maestro en su libro *Tierra de indios*, independientemente de lo acotado de la obra en relación con la totalidad de su tiempo vital.

Biografía: Es un documento donde un investigador relata la vida de una persona determinada. Se puede utilizar el término historias personales para referirse a relatos detallados sobre la vida de alguien, expresados en las propias palabras de los protagonistas. En este caso no se dispone de la posibilidad de un relato oral del propio protagonista, solo con su registro narrativo escrito.

Historias de vida: Es la historia de vida tal y como una persona la cuenta al investigador y que este recoge lo más fielmente posible. Aquí es el investigador quien construye la historia de alguien como producto final de su investigación. Los relatos de quienes vivieron con el maestro son el insumo para dar forma a su historia de vida. No se trata de un mero relato de vida, como una técnica de investigación cualitativa por medio de la cual el investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. La historia de vida describe la vida de una persona y, a la vez, es la versión elaborada de esa narrativa hecha por el investigador que le permite un mayor grado de creatividad. En este sentido, es una técnica más compleja y elaborada respecto del tratamiento del material biográfico porque incluye, además, documentos, otros testimonios, objetos, fotografías, cartas, etc. La técnica de la historia de vida usada para investigaciones educativas tiene mucha importancia porque posibilita al investigador ponerse en el lugar del otro, conocer su punto de vista para poder comprenderlo. Le permite recoger matices y detalles que la intensidad de la relación empática podrá aumentar o disminuir.

Esta técnica puede ser útil en diversos momentos de la investigación. En la fase exploratoria, cuando la conceptualización de los problemas está poco elaborada o cuando se precisa una mayor sensibilización sobre el tipo de problemas que se está abordando; y, a lo largo de todo el proceso de investigación, para complementar otros métodos. En la etapa de elaboración y redacción, la cantidad de detalles y materiales recogidos a través de la historia de vida, pueden servir de apoyatura en determinadas afirmaciones teóricas y resultados obtenidos.

Las dificultades prácticas que plantean las historias de vida son inconvenientes ligados a la crítica que tradicionalmente se le formula a la metodología cualitativa en general —en cuanto se trata de una técnica demasiado subjetiva, descriptiva y arbitraria— y ya se han expresado. También se le critica cierta insuficiencia por cuanto, al igual que otras técnicas propias del enfoque cualitativo, descuida la teoría ya que carece de un planteo teórico inicial y los resultados que se obtienen no pueden ser generalizados. Por otro lado, debido a los cambios anímicos del informante, el relato se presenta con muchos condicionantes. Por este motivo, los investigadores que realizan trabajos desde este enfoque se interesan cada vez más por dotar a sus investigaciones de mayor rigurosidad para evitar problemas ligados a la falta de validez, fiabilidad. Asimismo, consideran la inevitabilidad del perspectivismo puesto que todos los relatos son narrados desde un punto de vista determinado.

Además de las críticas propias al enfoque cualitativo, la técnica de las historias de vida posee una serie de inconvenientes propios ligados a la dificultad de conseguir informantes significativos auténticos; de comprobar la veracidad de las narraciones; la gran cantidad de material que produce; el tiempo que implica la recogida de datos y su análisis. Por último, la relación que se establece entre el investigador y el informante puede ser compleja y de ella depende, en última instancia, la calidad del material recogido. Es imprescindible una relación de confianza mutua que permita una interacción empática (Taylor y Bogdan, 1987).

Se pueden distinguir diferentes elementos dentro de las historias de vida:

- Historia de vida total: es un análisis integral de la vida del sujeto.
- Aspecto temático: es el seguimiento de un determinado tema a lo largo de la vida relatada por el sujeto.
- Biografía preparada: el investigador recorta y reacomoda la narración intentando seleccionar el material para que sea más apto para su publicación.
- Biograma: es un conjunto de narraciones de tipo biográfico de distintos sujetos que se usan para un estudio de carácter comparativo.
- Diarios: recogen la vivencia inmediata y tienen la ventaja de atenuar los efectos de la pérdida de memoria.
- Cartas o epistolarios: se usan cuando se quiere conocer con cierta profundidad la relación de interacción entre distintos sujetos.

-Literatura basada en hechos reales: se trata de novelas de ficción pero que tratan sobre hechos reales investigados por el autor, pudiendo abarcar aquí a las llamadas “novelas de formación”.

-Fotografías, películas: son utilizadas ampliamente para mostrar en toda su realidad determinados hechos sociales.

-Documento personal: puede ser usado como sinónimo de historia de vida y puede ser global, sobre la totalidad de una vida o limitado en el tiempo o en algún aspecto de la vida (Taylor y Bogdan, 1987).

En este caso es evidente que el material escrito por el maestro Benabentos Gómez es un legado imprescindible a la hora de analizar e interpretar su experiencia, como los relatos de sus familiares son importantes a la hora de delinear su historia de vida. Se cuenta también con fotografías, libros de su biblioteca personal y documentos ministeriales de la época estudiada.

Apelar a la narrativa que da cuenta de una experiencia de hace más de setenta años es volver sobre las complejidades de la memoria individual y colectiva que no es inmune al paso del tiempo. Se corre el riesgo de traicionar la propia vivencia acontecida en un pasado reciente pero al mismo tiempo lejano.

En una inspiración etnográfica y, en consonancia con las características del enfoque cualitativo y la consideración de las llamadas ‘historias de vida’, la mirada de los historiadores se fue desplazando hacia el interés por los sujetos involucrados en hechos del pasado desde lo cotidiano de sus vidas: allí donde ellos experimentaron negociaciones, transgresiones, variantes, estrategias de lo cotidiano, refutando las imposiciones del poder material o simbólico (Sarlo, 2012).

La historia de vida o el relato oral son testimonio de una realidad distante en tiempo y espacio, de modo que ya no se puede observar directamente pero sí puede ser evocada por quienes participaron y, al ser registrada, adquiere valor documental, se vuelve objeto de estudio e interpretación. La memoria colectiva es producto de un proceso social por el cual se construye sentido respecto del pasado y el presente de cada sociedad. Es al mismo tiempo elemento constitutivo y esencial de la identidad de una persona y de un grupo social. Ahora bien, lo histórico-social conlleva su propia temporalidad, cada momento social con un modo de ser específico que la sociedad misma crea, genera y le da existencia.

En el pensamiento sobre lo social de Castoriadis (2013), la sociedad transcurre en un continuo hacerse a sí misma. Y la institución histórico-social es aquella por la cual y en la cual se manifiesta el imaginario social. Es el sostén de las significaciones sociales que consisten en imágenes o figuras (palabras, estatuas, útiles, pinturas, mobiliario, guardapolvos, rituales, actos escolares, etc.). De este modo, “lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte” (p.337).

Por lo tanto, la identidad cultural y su estudio remiten a ello, pero también al conjunto de características compartidas por un grupo donde se engloban aspectos materiales y simbólicos que operan como definitorios de dicha sociedad y le permiten diferenciarse de otras. De ese modo el patrimonio cultural no existe por sí mismo sino cuando un grupo de personas le otorga significado y se apropia dándole valor cultural y social a determinados elementos de la cultura material y simbólica de la sociedad a la cual pertenecen. Si se aplica este criterio al texto *Tierra de indios* se verá cómo se pueden identificar una cantidad de objetos, sentires, rituales, decires que le otorgan identidad o que caracterizan institucional y temporalmente a la escuela rural en ese marco natural donde el maestro desempeñó su experiencia docente y de vida.

La memoria que, en tanto producción de significados, se vuelve objeto de estudio, permite entender cómo los actores sociales construyen representaciones acerca del pasado que pueden volverse hegemónicas o bien permanecer en niveles subalternos de la cultura. Estas representaciones crean procesos de interpretación que dotan de sentido las propias historias relatadas. El libro del maestro y el testimonio oral de su esposa, por tanto, ofrecen la posibilidad de observar la estrecha relación existente entre la propia experiencia y la narración de los hechos. La representatividad del relato de los sujetos se vincula a la lectura que el investigador realice del mismo en función de una temática específica.

La entrevista y el relato obtenido son también producto de la interacción entrevistador-entrevistado. El primero, al establecer y proponer los temas a abordar: recuerdos escolares, modos de habitar la escuela, relación con el entorno natural, con las autoridades y con la comunidad. El entrevistado, por socialización, por haber compartido la tradición de su lugar, es depositario de esa tradición oral de sus antecesores y entonces, en el relato de cada sujeto, aparecen las visiones compartidas por su grupo de pertenencia. Son esas historias de vida cotidiana las que este trabajo se propone indagar a partir de preguntas concretas a los familiares y a través de la propia narrativa del maestro plasmada en su libro. De este modo, el relato del pasado adviene a partir de la

evocación de detalles, de originalidades, de cierta excepcionalidad a la norma. La propuesta metodológica apunta, en relación con las entrevistas, a la reconstrucción de la textura de vida contenida en la evocación de la experiencia, a la revalorización de la primera persona como punto de vista, a la reivindicación de una dimensión subjetiva. Esas historias evocadas en el pedido del recuerdo, de “hacer memoria”, se cruzan a su vez con el análisis de la documentación y los preceptos teóricos subyacentes para complejizar el entendimiento de las prácticas pedagógicas en ese momento histórico.

En esta tesis se realizan entrevistas a informantes clave. Se intentará que los participantes construyan un relato de vida acotado a los requerimientos de este trabajo. Las entrevistas estarán dentro del enfoque cualitativo que las define como flexibles, no directivas, no estructuradas y abiertas. Se concretará, si es necesario, más de un encuentro, cara a cara, con cada participante, dirigido hacia el conocimiento y la comprensión de las vivencias y perspectivas que estos tienen de su propia vida, de sus experiencias y situaciones vividas, en el lapso y en el aspecto particular que la investigación exige y expresadas en sus propias palabras.

El objetivo de este trabajo es, por tanto, describir, interpretar y amplificar las problemáticas que se vislumbran en el relato del maestro, profundizando los significados sociales y los procesos de pensamiento. La triangulación entre el análisis documental, los preceptos teóricos, los decires de los informantes a partir de sus relatos y el texto escrito por el maestro Roberto Benabentos Gómez sobre su experiencia son el material que permitirá construir este nuevo texto narrativo.

1.4.4- ¿Qué entendemos por experiencia?

Construido a la luz de la experiencia escolar y reconstruido narrativamente por el maestro Benabentos Gómez, aflora un conocimiento pedagógico que se ancla en la experiencia de vida narrada por él como una posibilidad de producción de conocimiento en educación. Es necesario, entonces, hacer algunas consideraciones en torno a la experiencia como categoría de abordaje metodológico, para pensar sus connotaciones y alcances en consonancia con algunos indicios e

inquietudes ya presentados en esta tesis. Una obra icónica para pensar este concepto en educación es el trabajo de John Dewey (2010) *Experiencia y educación*¹¹.

Obregón (2010), quien realiza el estudio preliminar de la edición que estamos consultando, plantea que “se trata de una obra breve, intensa y combativa en la que responde a sus críticos y discute con ellos... *Experiencia y educación* es el resultado de una reflexión madura, iluminada por el análisis de las prácticas pedagógicas del movimiento de la educación progresista en su país natal” (p. 27). En este libro, Dewey realiza un trabajo de filosofía de la educación sobre algunos de los conceptos centrales de la Pedagogía desmontando la dicotomía entre pedagogía tradicional y pedagogía progresista, criticando las dos posturas para construir el concepto de experiencia educativa.

Como Obregón deja claro, el concepto de experiencia educativa constituye el corazón del texto, en él se encuentra la síntesis de su pensamiento pedagógico. “Experiencia para Dewey no es, a la manera de los empiristas británicos, simplemente lo percibido por los sentidos, como tampoco tendría la acepción que se le da en el lenguaje común, de *todo lo que nos sucede*” (p.37). Para Dewey, la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente y produce efectos posteriores para el sujeto y para el medio donde se encuentra. Así lo explica el propio Dewey: “...el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica de algún modo la cualidad de la que viene después” (p. 79). No es solamente un evento cognitivo sino un fenómeno más amplio que abarca la vida entera y compromete el pensamiento y la sensibilidad. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, un ensayo sobre el mundo y es algo que le sucede al individuo. El individuo actúa sobre el mundo y este a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura porque constituye una reconstrucción de la que pasó y modifica la cualidad de las que vendrán. “De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias que vivan fructífera y creadoramente en

¹¹ *Experiencia y educación* (1938), es uno de sus textos más difundidos, su último libro de Pedagogía. Sus primeras traducciones, en 1939, fueron al castellano y al búlgaro. Posteriormente, hasta 1967, fue traducido y publicado en chino (1941), árabe (1945), coreano y francés (1947), italiano (1950), japonés (1956) y alemán (1963). La traducción al castellano de Lorenzo Luzuriaga tuvo siete reimpresiones hasta 1964.

las experiencias subsiguientes” (p. 73). Por tanto, la experiencia nunca se da en forma aislada, sino que constituye una relación, un momento dentro de la continuidad de una vida, en el discurrir entre el presente y el futuro, una transacción donde se transforman el yo y también el medio.

A través de todo el texto, Dewey critica tanto a tradicionalistas como a progresistas la ausencia de una concepción clara sobre la experiencia educativa. Especialmente les señala a los progresistas que la solución no reside en plantear que la suya es una pedagogía basada en la experiencia, ya que en las escuelas tradicionales los alumnos también tenían experiencias, aunque estas fueran poco educativas. Para Dewey, lo que se requiere es la formulación de una teoría coherente de la experiencia, pues su ausencia no permite elaborar una pedagogía que opere en la práctica, como tampoco valorar empíricamente los efectos de distintas prácticas educativas. Propone una forma reflexiva de valoración de estas prácticas, no a través de tests y mediciones psicométricas, sino por la observación y reflexión permanente del maestro, que le permita modificar las condiciones objetivas para la producción de experiencias educativas. No plantea una pedagogía acabada para siempre, sino que trata de poner en juego unos conceptos para orientar la práctica pedagógica y evaluar sus efectos, es decir, una forma de ir reconstruyendo permanentemente la pedagogía como una experimentación constante.

También expone el problema de un legado de enseñanzas entre generaciones que condicionan, pero posibilitan la experiencia. “En una palabra vivimos del nacimiento a la muerte, en un mundo de personas y cosas que en gran medida es lo que es por lo que han hecho y transmitido las actividades humanas anteriores” (p. 82).

En el pensamiento pedagógico de Dewey el concepto de experiencia educativa es inseparable de su concepción del método experimental. La relación entre estos dos conceptos es retroalimentada porque el desarrollo de la experiencia educativa crea las condiciones que requieren y habilitan prácticas de pensamiento experimental y producen nuevas experiencias educativas. Los efectos que provocan las experiencias son fundamentales para la vida ya que condicionan experiencias futuras y necesariamente nos afectan propiciando u obturando nuevos aprendizajes. “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve” (p. 81).

Además del principio de continuidad de las experiencias, el autor expone el concepto de interacción como segundo principio esencial para interpretar la experiencia donde concede la

misma importancia a las condiciones objetivas del medio y a las condiciones internas. “Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en interacción, constituyen lo que llamamos una *situación*” (p. 85). La crítica a la educación tradicional que el autor sostiene sobre este punto es la filosofía de la educación que la sustenta, es decir, el binarismo de “lo uno o lo otro”, cuando en realidad la situación requiere de la articulación conjunta y al mismo tiempo entre lo interior subjetivo y el medio. No hay manera de separar esas dos instancias; la situación está dada siempre por una subjetividad que se relaciona con el medio circundante donde se afectan y modifican mutuamente. Las concepciones de *situación e interacción* son inseparables una de otra.

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que se está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación. (Dewey, ob, cit, p. 86)

El pensamiento se constituye como instrumento para resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, es decir, los problemas de la experiencia. Así, el conocimiento es precisamente la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Destaca la importancia del elemento activo del niño en el proceso de aprendizaje, pero enfatiza la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo. El ser humano aprende en la interacción con su ambiente a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y error. Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción “*learning by doing*”. La educación escolar debe favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos.

Por lo tanto, la educación es una constante reorganización de la experiencia. Esto supone involucrar los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales en el seno de la comunidad democrática porque esta manera de pensar la experiencia excede a los niños y a la escuela para constituirse en una instancia de aprendizaje vital que es la experiencia y que abarca toda la vida. Propone, entonces, concebir la escuela como una reconstrucción del orden social mayor, para que, de este modo, la educación habilite a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo.

Aquello que alguien aprende en una situación se lleva necesariamente a otra situación, en un movimiento que según el autor puede hacer expandir o contraer el mundo de cada uno. El educador tiene aquí un papel primordial porque puede regular las condiciones objetivas entendidas por Dewey como lo que hace y cómo lo hace e incluye todos los materiales que el docente utiliza, cómo los usa, cómo los pone en juego. “Comprende los materiales con que actúa el individuo y, lo que es más importante, la total estructuración social en la que se halla la persona” (p. 87). Justamente la crítica que en este punto realiza a la educación tradicional es la falta de atención a los propósitos y capacidades de los educandos dejando a las condiciones objetivas separadas de la otra parte necesaria en la interacción “...una experiencia que tenga cualidad educativa para individuos particulares en un tiempo particular” (p. 88).

La organización de la escuela como laboratorio, desde la perspectiva estadounidense, le permitió a Dewey llevar adelante experiencias educativas para el desarrollo de los valores democráticos, como aclara Obregón (2010). En su laboratorio escolar solicitaba a los docentes que construyeran un entorno en el que las actividades inmediatas del niño lo enfrentasen con situaciones problemáticas en las cuales necesitara conocimientos teóricos y prácticos de la ciencia, de la historia y del arte para resolverlas.

Según Ruiz (2013), Dewey consideraba que las transformaciones para una reforma educativa no eran un asunto individual sino una empresa colectiva. Adhirió al Pragmatismo, movimiento filosófico desarrollado en los Estados Unidos durante el siglo XIX. El término *pragmatismo* derivó de la distinción kantiana entre práctico y pragmático, acuñada por Charles Pierce (1839-1914).

Para el Pragmatismo el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles; expresa una visión dinámica de la inteligencia y el conocimiento, posicionamiento que lleva a pensar directamente en la experiencia vivida. En esta línea debe ubicarse la oposición del pragmatismo a todo tipo de dualismo (por ejemplo, cuerpo-espíritu, pensamiento-acción o teoría-práctica). Según Ruiz, un aspecto que afectó mucho el pensamiento de Dewey fue la decisiva influencia que había tenido la obra de Johann Friederich Herbart (1776-1841) en la pedagogía y en la escolarización desarrollada hasta entonces en América del Norte. Según Herbart, el niño era un ser que debía ser modelado intelectual y psíquicamente por fuerzas externas. Sobre esta base realizó el planteo de su concepto de instrucción. Pero Dewey fue, desde el punto de vista de la pedagogía, uno de los más importantes críticos de Herbart. Estaba

convencido de que muchos de los problemas de las prácticas educativas de su época se debían a que estaban fundamentadas en una epistemología dualista errónea, y se dedicó a criticar esa postura dicotómica.

El problema central del método para su pedagogía no es cómo debe enseñar el maestro sino cómo el alumno debe aprender. Pero aprender no en el sentido clásico de Comenio, concebido como la asimilación de conocimiento, sino la forma en que debe aprender. Y no se trata exclusivamente de un asunto de cómo el alumno aprende en la escuela sino cómo a través de su experiencia en la escuela se van a configurar unos hábitos que permitan, durante toda la vida, aprender de la forma más educativa y efectiva posible.

Así, la educación es reconstrucción y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de las futuras.

La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo. ¿Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescriptas de información sobre geografía e historia o adquirir la destreza de leer y escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma; si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a los que se refieren esas cosas; si se pierde el valor de lo que ha aprendido y, sobre todo, si se pierde la capacidad de extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten? (Dewey, 2010, p. 90).

De esta manera, podemos interpretar la filosofía de la educación de Dewey como orientada a formar personas para construir y sostener una sociedad democrática. En esos fines se unían completamente los intereses sociales e individuales. La educación requería de la interacción entre un individuo activo y una sociedad que transmitiese su cultura. La clave de la educación debía estar dada por experiencias reales del alumno a fin de resolver problemas y transformar la realidad. La educación no podía definir un programa por lo que el alumno sería en futuro; era en su presente lo que iba a contar y determinar el alcance formativo de la experiencia escolar (Ruiz, 2014).

La valoración de la pedagogía de Dewey en Iberoamérica es indiscutible, pero Obregón (2010) en la Introducción a *Experiencia y Educación* de Dewey opina que, “si bien fue leído ampliamente, no está claro que las apropiaciones que se hicieron, tanto a nivel de los discursos de reforma como de las reformas educativas y de las prácticas institucionales, lo diferenciaran claramente de los planteamientos genéricos del escolanovismo” (p. 19). Lo cierto es que en la

mayoría de los textos sobre la Escuela Nueva hay referencias explícitas a Dewey, en forma a veces recortada. a la máxima “aprender haciendo” lo cual constituye una simplificación de sus concepciones filosóficas.

Su influencia en la Argentina se puede rastrear someramente. Caruso y Dussel (2009) plantean que su pedagogía tuvo un impacto restringido, limitándose a incidir en los márgenes del sistema educativo, lo cual puede explicarse en parte por las débiles y controvertidas relaciones nacionales con los Estados Unidos y por un fuerte sentimiento antiestadounidense. Dewey fue aceptado parcialmente tanto por los sectores reformistas como por los que se oponían a ellos. A pesar de que el impacto de Dewey en Brasil fue igualmente limitado parece ser este el país iberoamericano en que las apropiaciones de Dewey se diferenciaron más claramente de las del conjunto del movimiento de la *Escuela Nueva*, y se constituyó en la “autoridad pedagógica” legitimada tanto por los discursos oficiales y los alternativos, aseguran los autores. La intención de los maestros de lograr una posición como expertos respetables de un campo específico de prácticas sociales, como la pedagogía y la didáctica, también contribuyó a la producción de reduccionismos y, consecuentemente, Dewey fue “despolitizado”. Su obra fue leída en gran parte como desvinculada de las controversias sociales y políticas del momento (Caruso y Dussel, 2009, p. 50). En la década del 30 los escolanovistas adaptaron la obra de Dewey a sus postulados y prácticas, pero considerando sólo sus aspectos técnicos, proveyendo insumos a su plan de reforma pedagógica supuestamente “neutral”. Por otro lado, explican los autores, el peronismo a partir del 45, como nueva identidad política que se instalaba a modo de alternativa a los patrones de democracia sostenidos hasta el momento, no contempló las ideas políticas y educativas de Dewey.

En otro registro ético, para Benjamin (2009) la pérdida del arte de narrar se condice con la crisis de la experiencia, argumento que despliega en *El narrador* donde plantea una destrucción total de la experiencia. “Cada vez más raro es encontrarse con gente que pueda narrar algo honestamente. Es como si una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fuese arrebatada. Tal, la facultad de intercambiar experiencias” (p. 51). En ese ensayo, el autor relaciona narración con experiencia, la decadencia de la primera y la devastación de la segunda en medio de las barbaries del mundo moderno. Benjamin escribe y piensa afectado por la catástrofe de la Gran Guerra Mundial, la guerra de trincheras y, desde su perspectiva,

desentraña todo lo que se juega íntimamente en el ejercicio narrativo respecto de la experiencia vital.

¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? No más rica, sino más pobre en experiencia comunicable. Lo que diez años más tarde se derramó en la marea de los libros de guerra, era todo lo contrario de una experiencia que se transmite de boca en boca. Y eso no era extraño. Pues jamás fueron desmentidas más profundamente las experiencias como lo fueron las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corpóreas por la batalla mecánica, las éticas por los detentadores del poder. Una generación que todavía había ido a la escuela en el carro de sangre se encontró a la intemperie en un paisaje en que nada quedó inalterado salvo las nubes y, bajo ellas, en un campo de fuerza de torrentes devastadores y de explosiones, el ínfimo y quebradizo cuerpo humano. (Benjamin, ob, cit, p. 52)¹²

El autor vincula íntimamente la experiencia con la posibilidad de narrarla. En este sentido se leerá más adelante cómo el maestro Benabentos Gómez narra episodios de su vida en la escuela, en ese entorno exótico y en compañía de personas con quienes comparte su experiencia donde inmediatamente se advierte que los hechos narrados son afectadores, que lo provocan y lo conmueven.

El narrador, dice Benjamin, tiene la intención de dejar un consejo que en realidad es una propuesta para continuar la historia, pero “el arte de narrar se aproxima a su fin, porque el lado épico de la verdad, la sabiduría, se extingue” (p. 55). Este fenómeno tiene relación con el mundo tecnológico que avanzaba a pasos agigantados en la época en la que él escribió, llevando a la humanidad a catástrofes inimaginables. “Es más bien un fenómeno que acompaña a unas fuerzas productivas históricas seculares, el cual ha desplazado muy paulatinamente a la narración del ámbito del habla viva, y que hace sentir a la vez una nueva belleza en lo que se desvanece” (p. 55). Además, el material que se necesita para la narración proviene de la experiencia, si esta no existe, se debilita la posibilidad de narrar porque “el narrador toma lo que narra de la experiencia;

¹² Benjamin repite el mismo texto en el ensayo *Experiencia y pobreza* (tomamos ese ensayo de *Iluminaciones* para este trabajo). Una nota al pie explica que fue muy abundante la literatura que se produjo durante esa primera guerra e inmediatamente después, igual que la correspondencia que circulaba entre los soldados y su familia. Benjamin que seguramente no desconocía este hecho productivo, se refiere y subraya el shock que muchos sufrieron ante ese terrible y trágico acontecimiento.

de la suya propia o de la diferida. Y la convierte a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia”.

En “*Experiencia y pobreza*” (2019), vuelve sobre el tema ya que la experiencia es algo del orden de una transmisión que se deja a los jóvenes: “Sabíamos muy bien lo que era la experiencia: era lo que los mayores habían pasado siempre a los más jóvenes... Pero ¿dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido?” (p. 95). Considera que esta pobreza no es algo individual sino un nuevo estado universal, “una especie de nueva barbarie” (p. 96). Y lleva ese concepto a un lado positivo admitiendo que el bárbaro comienza todo desde el principio. Describe esta pobreza no como deseo de otras experiencias nuevas sino como deseo de liberarse de toda experiencia y en el atiborramiento de haberse devorado toda la cultura, no queda lugar más que para el cansancio y el sueño, sin fuerzas para concretar, en nuestras agitadas vidas, una perspectiva vital con sentido.

Según Larrosa (2009), que cita el texto de Benjamin sobre la pobreza de experiencia, vivimos en un mundo donde vertiginosamente “pasan cosas”, contamos con cantidad de objetos a disposición, sin embargo, eso no garantiza una experiencia, que “algo nos pase”. La palabra experiencia, según el autor, en su “ex” implica un principio de exterioridad representado también en otros vocablos tales como extrañeza, exilio, extranjero. La experiencia está determinada o se efectiviza a condición de que aparezca algo, una realidad exterior o alguien extraño, completamente otro, radicalmente otro. En la narrativa del maestro queda claro ese lugar de extranjería evidenciada en la perplejidad que tanto la naturaleza como la relación con la comunidad y sus costumbres le provocan. También implica un principio de subjetividad porque refiere a lo que *me* pasa; en este caso a lo que *le* pasa al maestro que narra su experiencia; y también, de algún modo, a la experiencia del investigador que lee su narrativa y comienza a indagar, a investigar las múltiples derivas desde un lugar de afectación, de perplejidad, de extrañeza, de extranjería. Por lo tanto, y siguiendo a Larrosa, se advierte un principio de reflexividad porque se configura un movimiento de ida y de vuelta, ya que la experiencia supone salir de sí mismo hacia eso que acontece y también asumir los efectos en la propia sensibilidad y el pensamiento. En este sentido, en el próximo apartado se desarrolla un posicionamiento filosófico que adscribe a una intención de aunar pensamiento y sensibilidad, de dejarse afectar.

De la narrativa del maestro surge la visión de algo muy afectador que marcó su vida profundamente en un antes y un después de esa experiencia y también de los problemas que debió

solucionar con el bagaje de conocimientos que disponía. Se trata de un sujeto sensible, vulnerable, abierto a su propia transformación. Habrá que ver, en el transcurso de las lecturas y de los hallazgos, cuánta intensidad pudieron haber tenido esas transformaciones o en qué medida cambiaron el rumbo de unas concepciones arraigadas en su formación de maestro. La experiencia es un pasaje, entendido como territorio de paso, dice Larrosa; nada más acertado para este caso en el cual el sujeto de la experiencia narra su travesía arriesgada, su propia pasión, su padecimiento en el tránsito por un lugar y un tiempo acotado y luego recobrado.

1.4. 5- Importancia de las narrativas pedagógicas

En *Antología de fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina* las autoras Sollano, M. y Puiggrós, A. realizan un trabajo precursor. Se publicó originariamente en México en 1986 y en 2018 la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA lo reeditó con un estudio preliminar de Pineau y Arata. En esta nueva edición, las autoras escriben un nuevo prólogo donde destacan que fue uno de los primeros trabajos que en la década del 80 se llevó a cabo en el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), programa fundado en enero de 1981 en la Universidad Nacional Autónoma de México. Luego, en 1988, se asentó también en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Desde esos dos espacios académicos se siguió trabajando hasta la actualidad en una labor de investigación y de enseñanza destacada. En el estudio preliminar de esta nueva edición, los autores plantean que una de las primeras discusiones esclarecedoras de la APPEAL fue respecto a la llamada educación popular como categoría, “cifra una multiplicidad de combinaciones entre sujetos, experiencias, visiones político-pedagógicas, prácticas, estrategias e inscripciones históricas... que requería desedimentar los discursos político-pedagógicos a los que estaba articulando”. Pineau y Arata (2018, p. 16).

A su vez, con la convicción de que “no hay educación popular sin archivo” (p. 16), desde el principio las autoras propusieron interrogarlos desde un nuevo orden para hacer aparecer las experiencias silenciadas en el ordenamiento hegemónico liberal. La organización espacial delimitó tres regiones Centroamérica (Nicaragua, Guatemala, El Salvador), Área Andina (Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia) y Cuenca del Plata (Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile). En cuanto

a la periodización, se distinguen dos bloques históricos: 1880-1934 y 1935-1985. En el primero se detallan experiencias anarquistas, socialistas, reformistas y nacionalistas populares; el segundo período refiere a prácticas pedagógicas nacionalistas populares, socialistas ortodoxas y socialistas nacionales. Como dicen Pineau y Arata, las autoras plantean un debate con tres posiciones diferentes sobre la educación popular latinoamericana. La primera es la mirada “liberal clásica” “que reducía la educación popular a la expansión de la escolarización como expresión del proceso de civilización del continente americano” (p.17). Otro posicionamiento con el que discuten las autoras es el “crítico reproductivista” de los años 60 y 70, especialmente por el reduccionismo que significaba considerar al sistema escolar como aparato ideológico de dominación capitalista. Y luego también confrontaban con las posiciones “desarrollistas y funcionalistas” de los organismos internacionales que propiciaban prácticas de tendencia tecnocrática para Latinoamérica.

El análisis que llevan adelante las autoras ubica a la educación popular en un entramado complejo de significaciones históricas donde el concepto no puede definirse de una vez y para siempre, sino que está sujeto a interpretaciones múltiples de acuerdo con las condiciones históricas particulares. Así lo plantean las mismas autoras en el prólogo de esta nueva edición, “el significante educación popular se construye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares” (p. 28).

Por otro lado, algo sumamente destacable es el trabajo de archivo donde, dicen Pineau y Arata, ellas invierten el orden establecido dando relevancia a las experiencias compiladas que hasta ese momento no tenían cabida en el orden hegemónico. De este modo aparecen las voces de los maestros, las actas de congresos y encuentros populares, los proyectos de extensión universitaria que se vuelven protagonistas y productores de conocimiento.

Además, en nuestro país contamos con producción teórica reciente acerca de la llamada Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas¹³, que pretende mostrar la relevancia política, teórica y práctica de documentar las experiencias escolares y las prácticas docentes a

¹³ La Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos es una colección de materiales pedagógicos organizados en fascículos. Dependiente del Programa “Documentación Pedagógica y Memoria Docente” INFOD (2007). Dirección de Pablo Gentili y Emir Sader y Coordinación de Daniel Suárez.

través de relatos escritos por maestros y profesores. A partir de allí, se propone una estrategia de desarrollo profesional entre docentes como un camino para que estos logren nuevas posiciones en el campo educativo como productores legítimos de saber pedagógico y, al mismo tiempo, como un modo de indagar y reconstruir narrativamente sus saberes, palabras, interpretaciones y sentires. Como todo abordaje metodológico, se presentan potencialidades y límites de la documentación narrativa para dar cuenta de lo que sucede en las escuelas y lo que les sucede a sus actores fundamentales cuando diseñan, llevan adelante, reflexionan y conversan sobre sus propias experiencias formativas y pedagógicas. También puede ser pensada simultáneamente como una estrategia de formación horizontal y desarrollo profesional docente entre pares; como una metodología poco convencional de indagación interpretativa y narrativa de la vida escolar y de los saberes que se producen y circulan por ella; y como una modalidad poco explorada de desarrollo curricular diseñado y llevado a la práctica por docentes y colectivos de docentes.

Las planificaciones de los docentes, los proyectos escolares, los informes de supervisores y directivos, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas, el boletín de calificaciones, los reportes de pruebas sistemáticas de evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las hojas de concepto del desempeño profesional docente, los cuadernos de actuación y también los trabajos producidos por investigadores profesionales, entre otros, son documentos que los sistemas escolares comprenden habitualmente. Gran parte de estos materiales documentales son utilizados en las oficinas de planeamiento de las administraciones educativas como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a las instituciones escolares. No caben dudas de que, a través del acopio y sistematización de las informaciones y datos que proveen, se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de sus actores.

Un interrogante primordial que se expresa en el documento sobre narrativas docentes antes explicitado es cómo llevar adelante un proceso de sistematización, publicación y difusión de las experiencias y prácticas escolares locales y particulares, para que puedan ser documentadas, legitimadas y dispuestas a circulación, reflexión y transformación colectiva. Es evidente que estas acciones tienden a valorizar las producciones que, a diario, los docentes desarrollan en sus lugares de trabajo, archivando y sistematizando las narrativas que representan decisiones pedagógicas, discursos, prácticas para volverlas disponibles a su interpretación y conceptualización de modo que generen saber pedagógico, legitimado y comunicable. En este sentido, contar con una

narrativa acerca de la experiencia docente y de vida de un maestro hace de ese escrito un documento de probado valor histórico y pedagógico.

El libro publicado por Lidia Rodríguez (2015) recupera la experiencia de Paulo Freire como quiebre de la pedagogía tradicional inaugurada con la organización del sistema de instrucción pública y como pedagogía alternativa ligada fuertemente con la política. Para elaborar una biografía intelectual de Freire, la autora, destaca los diferentes períodos de su producción analizando sus escritos a la luz de su formación, de las influencias de otros autores, mencionando la riqueza de materiales con los que trabaja pero también cierta dificultad ya que “su obra dispersa en libros, artículos, conferencias, cartas, testimonios...” (p. 19), requiere de la tarea de ensamblar e interpretar esas producciones para el entendimiento de su corpus teórico, atravesado por fuentes y posiciones diferentes como el marxismo, el cristianismo, desarrollismo, existencialismo.

Freire tuvo una fidelidad a los principios éticos políticos que sostenía, esa es una continuidad a lo largo de su obra y su modo de producción “articula lo más profundo de su experiencia personal con el conocimiento socialmente acumulado” (p. 20). Dice Rodríguez que la escritura fue para Freire la posibilidad de tender un puente de comunicación con los lectores y fundamentalmente con los maestros. Para comprender su obra, propone una historización por períodos que permiten el análisis de categorías y argumentos a partir de puntos nodales de todo su edificio conceptual, ubicando las problemáticas concretas sobre las que Freire reflexiona y acciona. La autora plantea que, en su obra madura y fundamental, “*Pedagogía del oprimido*”, el autor recupera y resignifica sus escritos anteriores revisándolos la luz de nuevos contextos y enseñanzas. Es un autor que no deja de aprender y se conmueve con todos los oprimidos del mundo, se podría decir con “los condenados de la tierra”, siguiendo a Fanon con quien también tuvo relación. El oprimido como categoría remite a un sujeto pedagógico que es aplicable a los indígenas con quienes se encontró Benabentos Gómez en el Chaco Salteño. Freire plantea una necesaria historicidad y una dimensión antropológica en su análisis. En este sentido, Rodríguez destaca estas categorías con la premisa: “Los hombres no son, están siendo” (p. 110).

El trabajo de Welti y Serra (2018)¹⁴ sobre el legado de las hermanas Cossetini, en el marco de una recopilación que varios autores realizaron sobre educadores que llevaron adelante

¹⁴ Se trata de un artículo titulado “La escuela nueva en Rosario. Olga Cossetini y la Escuela Serena” En el libro *Educadores con perspectiva transformadora*, (2018) Ministerio de educación de Santa Fe.

pedagogías transformadoras en sus respectivos tiempos históricos, da cuenta de la formación y la actividad desarrollada por Olga Cossettini en la Escuela Serena de Rosario. Su experiencia pedagógica tan comentada y analizada en sus conexiones, sociales, políticas y culturales se muestra como legado que permite, en la actualidad, reconocer rupturas y continuidades con la llamada Escuela Nueva, en su particularidad local, y también vislumbrar modos posibles de pensar la escuela hoy en su complejidad de dimensiones espaciales, temporales, vinculares. Del mismo modo que en esta tesis, se recupera allí el trayecto de formación docente, la labor como educadora y también como escritora de Olga Cossettini, que dejó en una serie de publicaciones que las autoras detallan y presentan el trabajo intelectual que esta maestra realizó en el registro narrativo de las experiencias pedagógico-didácticas de su escuela. Cossettini conceptualiza sobre esas experiencias para crear un saber pedagógico que llega hasta nuestros días¹⁵.

Otro exponente muy representativo de la narrativa de experiencias pedagógicas es el maestro Luis Iglesias¹⁶ que en una escuela rural de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires, recuperó su experiencia en una narrativa que dio lugar a varios libros publicados los cuales

¹⁵ Los libros y escritos legados por Olga Cossettini son: Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe (1935). Escuela Serena. Apunte de una maestra (1935). El niño y su expresión (1940). La escuela viva (1945). Arte infantil norteamericano (1946). La estética en la escuela (1946). Pedagogía de la perversidad. Resistencia (1947). El lenguaje y la lectura en primer grado (1961). La educación popular en Inglaterra, Francia e Italia (1963). La cooperativa escolar (1983). La enseñanza de la lengua en la escuela primaria (1999).

¹⁶ Nació en 1915 en Tristán Suárez, en la provincia de Buenos Aires. Egresado de la Escuela Normal de Lomas de Zamora en 1953, desde el aula de primer grado comenzó su tránsito en el escalafón de la enseñanza primaria bonaerense, que recorrería en todas sus instancias con viva pasión innovadora. Docente único en una escuela rural, durante veinte años condujo el aprendizaje de todos los grupos de niños, construyendo su propia metodología e inventando sus herramientas de trabajo imprescindibles. Maestro y escritor, fue viviendo, narrando y comentando teóricamente sus búsquedas y hallazgos en sus libros. Fue becario de la UNESCO, que luego lo integró en sus misiones pedagógicas. Y en la Universidad de la Plata inició la primera cátedra argentina universitaria de Organización y Didáctica de la Enseñanza Primaria, durante 1960-61. Recibió numerosos premios y distinciones, como el premio Aníbal Ponce (1985), el Konex de Platino Humanidades, Edición Maestros (1986), la Medalla de Honor por su defensa de la Escuela Pública otorgada por la fundación Ricardo Rojas-Karakachoff (1992) y el título de Doctor Honoris Causa por parte de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (1994). Entre sus obras, se cuentan: *Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles* (1942), *La escuela rural unitaria* (1957), *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural* (1963), *Pedagogía creadora* (4 tomos, 1973), *Didáctica de la libre expresión* (1980), *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura* (1987), *Los guiones didácticos* (1988). Recuperado de:

constituyen un legado pedagógico vigente y capaz de iluminar los escollos oscuros que surgen muchas veces, producto de políticas de turno deshistorizantes, clasificatorias y poco impregnadas de los sentidos más artesanales de una enseñanza humanitaria y despojada de todo criterio utilitario y mercantilista.

En un libro que compila los antecedentes de experiencias alternativas de América Latina, Gómez, Sollano, Puiggrós (2019) mencionan al maestro Iglesias destacando su pedagogía creadora en la escuela unitaria rural de Tristán Suárez en el período 1938-1957. Contemporáneo del maestro Benabentos Gómez, inició sus estudios de magisterio en 1936, hijo de españoles, adhirió fervientemente a la República española y fue justamente en un acto en la plaza de Tristán Suárez, su pueblo natal, donde recitó versos de Almafuerde motivo por el cual fue castigado y destinado a la escuela unitaria rural N° 11 “Esteban Echeverría” ubicada en un paraje rural alejado. Allí desarrolló su pedagogía y registró su experiencia para la posteridad. Entre sus lecturas se encontraban Makarenko, Piaget, Claparède, Montesori, Wallon, Jesualdo, Aníbal Ponce. Construyó su método de intervención pedagógica adaptando su saber y sus lecturas al contexto de su escuela. Los autores mencionados opinan que “Iglesias no renegó de la escuela pública argentina. Comprendió que la Ley 1420 debía ser interpretada desde el punto de vista de los intereses populares” (p. 312). El modo de trabajo tendía a generar una organización escolar que propiciaba la autonomía para esto era imprescindible la participación de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se sostenía una evaluación y autoevaluación diaria a partir de la exposición de la planificación que permitía a los niños saber qué tareas se llevarían a cabo cada día y también la conexión de dichas tareas entre sí. Asambleas mensuales y una permanente crítica y discusión diaria de la tarea garantizaban la participación y la autonomía, como así también la autogestión. Destacan los autores que tanto el trabajo creador como la investigación científica eran los pilares de su propuesta basada en la ciencia y el arte. El trabajo con tarjetas (probablemente las fichas que Benabentos Gómez menciona tuvieron la misma función), servían para organizar el trabajo en la particularidad de las escuelas unitarias donde conviven estudiantes de distintas edades y de diferentes grados, donde los más grandes podían colaborar con los más pequeños y, a su vez, cada grupo etario lograba desarrollar las propuestas según su nivel.

Una compilación realizada por Mancini y Caballero (2020) reúne en cinco tomos las experiencias de maestros y maestras argentinas a lo largo y ancho de nuestro país. Se trata de una obra colectiva llamada *Maestras Argentinas. Entre mandatos y transgresiones* constituida por

breves relatos sobre experiencias docentes de distintos lugares del país y diferentes momentos históricos. Como expresan los compiladores en el prólogo, se trata de un libro infinito que se nutre de historias del magisterio argentino que van llegando de recónditos lugares. Probablemente el maestro Benabentos Gómez tenga su lugar también en próximas ediciones.

Polo Godoy Rojo¹⁷ fue escritor, y maestro contemporáneo de Benabentos Gómez. Nació en Santa Rosa del Conlara (San Luis) el 26 de enero de 1914. Egresó como maestro en la Escuela Normal de Villa Dolores (Córdoba) en 1933. En 1936 comenzó su actividad docente en la Escuela Provincial de Concarán (San Luis) y ejerció en otros apartados lugares de su provincia natal. Se sintió conmovido por la pobreza y los sacrificios de los trabajadores rurales y fue desde esa condición de maestro rural sensible que se hizo escritor para evidenciar esas injusticias. “Ellos, los hombres del campo argentino, las gentes sencillas y su dolor, me han hecho a mí escritor”. La obra de este autor que se asemeja al libro del maestro Benabentos Gómez es “Donde la patria no alcanza” (1972), una novela que es el relato de su experiencia como maestro rural.

Todos los citados son textos escritos en primera persona que recuperan la experiencia del maestro en el aula y logran construir saber pedagógico, aún vigente para la formación de las futuras generaciones de maestros/as. El empleo de la primera persona en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato que pretende ser al mismo tiempo reflexivo, traducible, comunicable, sensible. También, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones y proyectos que interpelan a los docentes en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas y del modo de habitar las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y

¹⁷ Principales obras. “De tierras puntanas”. Poesías, (1945). “El malón”. Cuentos, (1947). “El clamor se mi tierra”. Poesías, (1949) “Poemitas del alba”. Poesías, (1955). “Relatos para niños”, (1953). “Mi valle azul”. Poesías, (1955) “Campo Gaucho” Novela, (1961). “Teatro de juguete”, (1965). “Nombrar a mi tierra” Cuentos, (1970). “Donde la patria no alcanza” Novela, (1972). “De pájaros y flautas” Poesías, (1977). “Cuentos del Conlara”, (1979).

Para obtener información sobre la obra del maestro Polo Godoy Rojo consultar:

<http://biblioteca.unsl.edu.ar/website/bibls/escritores/locales/godoy/godoy.html>

particular de estas prácticas de acuerdo con los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las dificultades de traducción de esas experiencias en otros contextos y situaciones escolares.

1.6- El posicionamiento filosófico como andamiaje

En su evidencia, esa naturaleza pensante está, sin embargo, abierta a una indeterminación radical, a una vulneración, a un despojo, también a una aventura y una construcción. No sabemos lo que puede una inteligencia, la inteligencia de cualquiera. (Tatián, 2019, p. 93)

1.6.1- El legado spinoziano

Tatián (2019), en su obra *Spinoza disidente*, se propone “buscar en la filosofía de Spinoza algunas ideas inspiradoras para la práctica pedagógica” (p.93). Compartiendo esa pretensión, esta tesis está enmarcada en la filosofía spinoziana en varios puntos que se detallan a continuación.

La indagación comienza por la *Ética* que, en la segunda parte, axioma II, afirma: “El hombre piensa” (Spinoza, 2005, p. 46), esto implica que todos los seres humanos piensan y que ese atributo, absolutamente igualitario, es una condición común.

Siguiendo a Spinoza, entonces, se puede sostener que los humanos comparten con Dios dos atributos de los infinitos que caracterizan a la divinidad; ellos son: extensión y pensamiento. Cuerpo y alma. No son entidades paralelas y separadas, sino que se conciben como instancias de una misma cosa¹⁸. Una de las máximas sobresalientes de esta filosofía es “no se sabe lo que puede un cuerpo”¹⁹. Premisa que puede decirse igualmente sobre el pensamiento o el alma ya que extensión y pensamiento son la misma cosa expresada en dos perspectivas distintas. El pensamiento y, por ende, la inteligencia como algo común a todos, no es una entidad mensurable

¹⁸ El orden y la conexión de las ideas son las mismas que el orden y la conexión de las cosas. “...un modo de lo extenso y la idea de ese modo, es una sola y misma cosa, pero expresada de dos maneras” (Spinoza, *Ética*. Segunda parte. “De la naturaleza y origen del alma”. Proposición VII Escolio, p. 49). La *Ética* que en esta tesis estamos utilizando es la edición de Quaranta, 2005, traducción de Manuel Machado.

¹⁹ “Ni el cuerpo puede determinar al alma a pensar, ni el alma puede determinar al cuerpo al movimiento o al reposo o a alguna otra manera de ser” (si hay alguna otra). (Spinoza. *Ética* Tercera parte: “Del origen y de la naturaleza de las afecciones”. Proposición II. (p. 92) Escolio: “Nadie ha determinado hasta el presente lo que puede el cuerpo, es decir, la experiencia no ha enseñado a nadie hasta ahora lo que, únicamente por las leyes de la naturaleza, considerada sólo como corporal, puede hacer el cuerpo y lo que no puede hacer a menos de ser determinado por el alma...” (p. 93).

o clasificable, sino una afirmación. Tatián, (2019) plantea una articulación entre el axioma, indemostrable por definición, *el hombre piensa* con una incertidumbre emancipatoria basada en la ignorancia acerca de lo que puede una inteligencia y cómo ese despliegue vital se da en la condición de experimentación, en la vida misma. Hay una potencia para entender el mundo y transformarlo que no desconoce, no reniega de las contradicciones y dificultades que puedan presentarse en la existencia condicionada y vulnerable que afecta, en el más álgido sentido de la condición de mortales. Siempre se está a merced de los encuentros, condicionados por las afecciones que provoca el entorno. Estas afecciones pueden generar alegría o tristeza y, en consecuencia, aumentar o disminuir la *vis existendi* o potencia de vida. Por eso se puede también afirmar que en cada situación se es tan perfecto como se puede serlo con las circunstancias contextuales. Las siguientes preguntas conducen directo al corazón de la teoría spinozista en el concepto de potencia, con el recorrido poético que despliega Tatián y que merece ser respetado en su textualidad.

¿Cómo es posible que existir sea una ‘fuerza’, una potencia, una capacidad, una virtud? ¿No resulta más bien evidente que la existencia está siempre ahí y que se experimenta su contundencia sin hacer nada, a pesar nuestro? Y, sin embargo, no es nunca una pura perseverancia pasiva, ni una mera conservación, ni una *duratio* que simplemente sucede. *Potentia existendi; vis existendi*. Se trata de una expresión misteriosa y fundamental que hace de la existencia una fuerza productiva. Que algo exista significa: produce efectos “...que se siguen necesariamente de su naturaleza”, no de su voluntad. “Como poder existir es potencia (*Cum posse existere potentia sit*) ... cuanta más realidad tiene una cosa, tanta más fuerza tiene por sí misma para existir”²⁰. Pero existir no es el ejercicio de una potencia, sino una potencia sin más, en su plenitud y su colmo: *enérgεια*. Puro acto de existir que requiere pensar la actualidad como actividad; la manifestación como producción—de cosas, ideas, acontecimientos, situaciones... Así concebida, la existencia deja designarse, tal vez, no tanto por la palabra *enérgεια* como por el antiguo vocablo *stásis*—término anfíbio del que no sólo deriva “estado” sino también “estallido” (en sentido biológico y en sentido político). Fuerza que se sustrae y retorna según una temporalidad del imprevisto (en esto más próxima a la política que a la

²⁰ La referencia a Spinoza significa *Ética*, primer libro. Proposición XI. Con ese mismo criterio de abreviaturas, Tatián sigue las citas.

naturaleza)²¹, *existentia* que rehúsa la circularidad de los días y las estaciones. Hay un fondo—no manifestado como finitud sino como infinito del que proviene el estallido, sin el que nada podría irrumpir en la existencia y “conservarla”. La fuerza de estallar es, pues, discontinua y compleja, presupone un revés, un fondo que no es “algo”: “...la fuerza, sin embargo, con lo que cada una [cosa singular] persevera en la existencia (*vis, tamen, quae unaquaque in existendo perseverat*) se sigue de la necesidad eterna de Dios”²². Esa fuerza de perseverar no es por tanto nunca conservadora sino invención de sí y del mundo; la expresión “existencia pasiva” se revela imposible en sus términos. No se padece la existencia sino la finitud, el límite, la no-existencia, pues “la fuerza con la que un hombre persevera en la existencia (*Vis, quae homo existendo perseverat*) es limitada e infinitamente superada por la potencia de las causas exteriores” (E4p3) ...Hay algo indeclinable. Hay un empujón que no conoce tregua. Las cosas que comienzan *no tienen fin...*” (Tatián, 2012, pp. 17, 18).

Entonces hay una fuerza de existir que anima, que viene desde mucho antes y se reedita cada vez para cada uno de los existentes, e irrumpe como fuerza vital desde el inicio de los tiempos.

En esta tesis, se evitará toda consideración moral de las situaciones o acciones llevadas a cabo y expresadas por el maestro, en un intento por evitar someterlo al sistema del juicio²³. De lo

²¹ No se puede desconocer que en esta interpretación de Tatián resuena el concepto y el sentido del acontecimiento como posibilidad que se sustrae del imprevisto e inaugura un proceso creativo, que instala una novedad o la oportunidad de una novedad en un mundo que no está totalmente determinado.

²² En este caso la referencia es al “escolio” de la Proposición XLV del segundo libro de la *Ética* de Spinoza.

²³ “Si el cuerpo humano es afectado de una manera que envuelva la naturaleza de un cuerpo exterior, el alma humana considerará ese cuerpo exterior como existente en acto, o como teniéndole presente, hasta que el cuerpo sea afectado de una afección que excluya la existencia o la presencia de ese mismo cuerpo exterior”, (Spinoza. Segunda Parte; Proposición XVII. p. 61). “Llamaremos imágenes de las cosas a las afecciones del cuerpo humano cuyas ideas nos representan las cosas exteriores como si estuvieran presentes ante nosotros, ... Y, cuando el alma contempla los cuerpos en esta condición, diremos que imagina. Y para comenzar a explicar lo que es error, querría hacer observar aquí que las imaginaciones del alma consideradas en sí mismas no contienen error alguno; o, dicho de otro modo, que el alma no padece error porque imagine... En efecto, si el alma, mientras imagina como si estuvieran presentes ante ella cosas que no existen supiese al propio tiempo que esas cosas no existen en realidad; atribuiría ciertamente esta potencia de imaginar a una virtud de su naturaleza, no a un vicio, sobre todo si esta facultad de imaginar dependía únicamente de su

que se trata es, como ya se dijo, de desplegar los nudos de discusión teórica que su escritura da a conocer y a pensar, de amplificar ciertas premisas que se mencionan en el escrito, para una comprensión más profunda. Si se permite, y, siguiendo la explicación de Tatián, es también un intento de plegar el tiempo, que a veces es un espacio transitable y otras apenas un límite imperceptible, para volverlo cercano, visible, audible, palpable en las desmesuras del paisaje narrado por el maestro donde casi se pueden oler los perfumes del monte.

La cuestión, por tanto, es entender, no juzgar. Pensar es próximo a entender, a saber y se relaciona con el orden de la afectación. La relación entre saber y sujeto es de afectación: “Que algo se vuelva otra cosa”. Y eso define como sujetos hablantes, pensantes, deseantes y mortales, que entre la angustia primerísima de la existencia humana frente a la inminencia de la muerte, y la alegría de buscar y hallar, genera entusiasmo de encontrar algo o entusiasmo simplemente de andar buscando.

Deleuze (2008), en su libro *En medio de Spinoza* donde va interpretando cadencias, silencios, ritmos, armonías y disonancias del filósofo, enseña cómo hay que resignarse a sumergirse en medio de su filosofía sin demasiados principios que guíen el trayecto. Pareciera que se entienden las partes y no se logra asir el todo, no hay esencias, no hay principios trascendentes. No hay moral. Hay ética. Habla de una “ontología pura”. Esta premisa se relaciona o “da lugar” a pensar el llamado “giro ontológico” que en otro capítulo de la tesis se desarrolla.

El plano Spinozista, dice Deleuze, es un plano fijo, es una filosofía de la inmanencia, no hay Uno superior al Ser. Ninguna ley trascendente gobierna este mundo. Todo se dispone en ese plano fijo inmanente. No hay “algo” por encima de la vida. Existe la sustancia absolutamente infinita que es Dios; y existen los modos de la sustancia que son todos los existentes. Los seres humanos no son sustancia, son modos de ser de la sustancia absolutamente infinita²⁴. Existen en tanto dos atributos; como se dijo, son los únicos dos atributos que se comparten con Dios: “extensión y pensamiento”. En ese plano fijo desplegado hay cuerpos moviéndose y afectándose mutuamente con diferentes ritmos, velocidades y reposos²⁵. Ningún saber vale si no es capaz de

naturaleza, es decir si esta facultad de imaginar que posee el alma fuese libre” (Demostración, p. 62 – 63).

²⁴ “Toda sustancia es necesariamente infinita”. Spinoza. *Ética*. Primera parte: De Dios (Proposición VIII, p. 14).

²⁵ “Todos los cuerpos se mueven o están en reposo”, Axioma I. “cada cuerpo se mueve, ora más lentamente, ora con más rapidez”. Axioma II. “Los cuerpos se distinguen unos de otros

dar cuenta de su potencia cada vez que se pone en juego en una situación concreta. Hay que inventar modos de vivir, de existencia, en la propia experiencia de vivir. Hay que explorar las propias facultades. “No se sabe lo que puede un cuerpo” (y un alma).

Ahora bien ¿Qué es un cuerpo? Spinoza (citado por Deleuze, 2008) piensa que un cuerpo está formado por una infinidad de partículas que se encuentran en relación de reposo y movimiento, velocidad y lentitud. La paradoja del individuo divisible en partes es así: lo que forma "individualidad", dirá Spinoza, no son nunca las partículas. Son materia ínfima, casi nada. Si rellenan con su materia la existencia de los cuerpos es porque son susceptibles de ser reunidas en conjuntos llamados "partes", las que, a su vez, se articulan en cuerpos individuados. Los cuerpos, por tanto, no se distinguen por la naturaleza de las partículas a las que subsumen, sino por la característica singular de la relación de movimiento y reposo, de velocidad y lentitud que las reúne y cohesiona durante un determinado tiempo que es la duración de una vida. Se podría decir que dichas partículas están dotadas de discernimiento que les permite componer con otras partículas y conformar lo que Spinoza llama *Conatus*: tendencia a perseverar en el ser. Esto es importante porque cuerpo no solo es el individuo humano sino también los grupos. La comunidad puede ser entendida como cuerpo, la escuela se considera cuerpo; también una idea, un pensamiento²⁶.

La muerte de un cuerpo, entonces, es la descomposición de las partes, las que, no siendo ya retenidas por las relaciones que formaban ese cuerpo, pasan a formar parte de otras relaciones, de otros cuerpos. Al mismo tiempo que se produce una descomposición se produce también otra composición distinta. Eso define a la naturaleza, composición ad infinitum.

con relación al movimiento y al reposo, a la rapidez y a la lentitud, y no con relación a la sustancia” Lema I (Ética. Segunda parte, p. 56).

²⁶ “Si se supone que, de un cuerpo, es decir, de un individuo compuesto de varios cuerpos, se separan ciertos cuerpos, y que, a la vez, otros en igual número y de la misma naturaleza ocupan su sitio, el individuo conservará su naturaleza lo mismo que anteriormente sin cambio alguno de su forma” (Lema IV). “El cuerpo humano se compone de un gran número de individuos (de diversa naturaleza), cada uno de los cuales es muy compuesto” (Ética. Segunda Parte, p. 58). “El alma humana es capaz de percibir un gran número de cosas tanto mayor cuanto su cuerpo pueda estar dispuesto de mayor número de maneras” (Proposición XIV). “En efecto, el cuerpo humano es afectado por los cuerpos exteriores de muchas maneras, y está dispuesto para poder afectar de muchas maneras los cuerpos exteriores. Pero todo lo que sucede en el cuerpo humano, debe percibirlo el alma humana...” (Demostración, p. 60).

A su vez, Meschonnic (2015), en la medida en que desentraña y ejerce una poderosa crítica a las infinitas interpretaciones que sobre Spinoza se han elaborado, focaliza en la poética de su pensamiento, “una poética de lo divino al mismo tiempo que una poética del afecto” (p. 341). Hay una relación de unidad que se construye en la filosofía spinoziana entre el cuerpo y el alma, el deseo y el conocimiento, el objeto y el sujeto y la libertad y el pensamiento, en un pensador que hizo de la libertad su condición de vida a costa de la persecución y el aislamiento voluntario, no solo como modo de prudencia frente a los embates autoritarios, sino como manera de evidenciar una rebeldía y una crítica.

Para desarrollar la teoría de Spinoza y su cercanía con lo que luego Simondon (2015) da en llamar la transindividualidad, Balibar (2009) parte de la proposición IX. Tercera Parte de la Ética: “El alma en tanto tiene ideas claras y distintas, y también en tanto tiene ideas confusas, se esfuerza en perseverar en su ser con una duración indefinida y tiene conciencia de su esfuerzo”. Como se tienen ideas adecuadas e inadecuadas del entorno, de uno mismo, el alma se esfuerza en preservar su ser, en medio de una incertidumbre “con una duración indefinida” ya que nadie sabe en qué momento sobrevendrá su final. Para Spinoza la muerte siempre viene de afuera ya que cada individuo, persevera en su ser²⁷.

Aunque Spinoza habla de la esencia humana, esta no puede tomarse como universal; no se trata de una esencia igual e idéntica para todos los seres humanos al modo de Aristóteles en “El hombre es un animal racional”. La clave, explica Balibar, está en la Tercera parte, proposición VII: “Una afección cualquiera de cada individuo difiere de la afección de otro, tanto como la esencia de uno difiere de la esencia del otro” y en la demostración agrega que “...el deseo es la naturaleza misma o la esencia de cada uno, por consiguiente, el deseo de cada uno difiere del deseo de otro, tanto como la naturaleza o la esencia de uno, difiere de la esencia de otro” (Spinoza,

²⁷ En el escolio de esa demostración lo explica así: “...este esfuerzo, cuando se relaciona solo con el alma se llama voluntad; pero cuando se relaciona a la vez con el alma y con el cuerpo, se llama apetito, el apetito no es, pues otra cosa que la esencia misma del hombre, de la naturaleza de cuya esencia se sigue necesariamente lo que sirve para su conservación...Además no hay diferencia alguna entre el apetito y el deseo...el deseo es el apetito con conciencia de sí mismo...Queda establecido por todo esto que no nos esforzamos en nada, ni queremos, ni apetecemos o deseamos cosa alguna porque la juzguemos buena; sino que por el contrario, juzgamos que una cosa es buena porque nos esforzamos hacia ella, la queremos, apetecemos y deseamos” (Ética, Escolio, p. 98).

Ética, p. 128). De esta manera, la noción metafísica de esencia sufre un cambio notable, en lugar de unificar como sucede cada vez que se aplica el concepto de esencia, fruto de la consideración de las afecciones, diferencia e individualiza. Balibar (ob, cit) conecta esta idea de Spinoza como rechazo a la idea de la creación de un mundo hecho por Dios a beneficio de los hombres para que estos se sirvan de él. Al contrario, lejos de ser una visión supersticiosa donde el hombre es creado como centro de la naturaleza, el ser humano es un existente más entre la multiplicidad de existentes que forman parte de la naturaleza, con quienes comparte los dos atributos extensión y pensamiento y también los deseos que a cada cual lo disponen a ir en busca de las cosas que se procura para perseverar en su existencia. En todo caso, dice Balibar, la visión supersticiosa se reemplaza por “la conciencia de sus apetitos y la ignorancia de las causas que lo determinan” (p. 10).

Balibar propone definir la ontología de Spinoza como “relacional” y a la individualidad como un concepto central, equiparando este concepto al de sustancia, donde los individuos son todos diferentes y causalmente dependientes. “La sustancia nunca es otra cosa que los individuos, no trasciende ni subyace a su multiplicidad” (ob, cit, p.16).

Un individuo está formado por infinidad de partes que entran en relación. En la individuación los individuos se distinguen de su medio ambiente y son de hecho producidos por otros individuos; en la individualización cada individuo es único, no existen los indiscernibles. En este proceso, un existente es producido y se mantiene, perseverando en su ser (*conatus*) durante un tiempo vital, separado y distinguible de los demás existentes; pero ninguno puede estar aislado, sino conectado. Es imposible pensar en la idea de una singularidad sin considerar la interconexión con otras singularidades en una especie de red que relaciona a los existentes entre sí. No se puede tener una idea de la propia singularidad sin una idea de la interdependencia con los otros existentes humanos y no humanos. El concepto que explica este proceso es el de Transindividualidad; y Simondon, asegura Balibar, no reconoce cuánto de la teoría de Spinoza se encuentra en su filosofía.

La transindividualidad como causalidad se evidencia en la primera parte de la *Ética*²⁸. Esta sucesión de causas y efectos ad infinitum proporciona un recorrido topológico que no es lineal y

²⁸ “Cualquier cosa singular o, dicho de otro modo, cualquier cosa que es finita y tiene una existencia determinada, no puede existir y ser determinada a producir algún efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra causa que es por su parte finita y tiene una existencia determinada; y la vez no puede esta causa existir y estar determinada a producir algún

que toma el concepto de causa como absoluto; todos los existentes son causa, o sea producen efectos, afectan a otros existentes. Existir significa actuar y afectar a otras cosas. La forma de esa multiplicidad de conexiones de causas y efectos no es una linealidad sino una red, asemejable al rizoma del que hablan Deleuze y Guattari²⁹.

Spinoza tiene, tal como interpreta Balibar, el mismo programa para explicar la física u orden causal y la ética como práctica. No los opone, sino que los integra y compone; la ética no es el reverso de la causalidad de la naturaleza sino la expresión de su lado activo, práctico y experiencial.

La transindividualidad entendida como integración se evidencia en que todo individuo tiene necesidad de otros individuos para existir, para preservar su forma y su existencia, para perseverar en su ser. Es un intercambio regulado en una relación de fuerzas con otros existentes que afectan, que pueden ser más poderosos, que también pueden destruirnos. Lo intercambiado son partes de los propios individuos; cada uno, abandona una parte de sí mismo e incorpora partes de otros. La preservación de uno puede ser la destrucción de otros existentes³⁰.

Justamente en la Parte IV, Spinoza explica que la aplicación práctica de la conveniencia de los humanos para su conservación es la sociedad. Más adelante se verá de qué manera esta premisa se pone en juego en la propia experiencia del maestro.

De este modo, las relaciones entre individuos basadas en su naturaleza común, construyen un individuo superior o colectivo, sin suprimir sus autonomías. Una unidad mutuamente

efecto, si no está determinada a existir y a producir este efecto por otra que es también finita y tiene una existencia determinada y así hasta lo infinito” (Spinoza. *Ética*. Primera Parte. Proposición 28).

²⁹ Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre comienza según esta o aquella de sus líneas y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstruirse... Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; ...pero líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar... Antijerárquico y amoral, el rizoma admite lo bueno y lo malo, las líneas de fuga pueden ser surgimientos de fascismos, ...el rizoma contiene la gama de posibilidades. “Lo bueno y lo malo sólo pueden ser el producto de una selección activa y temporal, a recomenzar” (Deleuze y Guattari. *Mil Mesetas*, p. 15).

³⁰ “No se da en la Naturaleza cosa alguna singular que no sea dada otra más poderosa y fuerte. Pero si es dada una cosa cualquiera, otra más poderosa, por la que la primera puede ser destruida, es dada. Spinoza. *Ética*. Cuarta Parte. Axioma. (p. 148).

conveniente contribuye a que cada uno aumente su potencia y su autonomía. Se trata de un equilibrio inestable que permite reconstruirse cada vez, luego de un proceso ineludible de descomposición o deconstrucción; es un equilibrio que necesita ser recreado constantemente y es un proceso colectivo. Es con la propia experiencia como se puede constatar el grado de actividad o pasividad respecto de aquello que afecta y la disminución o aumento de la potencia.

En la Parte III de su *Ética*, Spinoza plantea que la conducta humana debe ser explicada en términos de interacción con los otros seres humanos y todos los existentes porque el humano no está afuera de la naturaleza, y especialmente no como su gobernante o beneficiario. No desintegra la identidad, al contrario, refuerza la singularidad en la construcción de comunidad basada en la amistad. La relación con el otro surge de un proceso doble de identificación. Un individuo se identifica a sí mismo con otros individuos porque percibe una semejanza parcial (una semejanza de partes de su cuerpo o de su mente que se convierten en objetos de deseo) y proyecta sus propias aficciones sobre ellos o las de ellos sobre sí mismo (Balibar, 2009).

Entonces, en un encadenamiento sucesivo de causalidades que no son secuenciales ni predeterminadas, un cuerpo es aquello que afecta a otros cuerpos distintos o es afectado por ellos. Todos los cuerpos tienen poder de afectación. El individuo se define por su capacidad de afectar y ser afectado. Una ética Spinozista no consiste en eliminar las pasiones ni la libertad, sino en luchar contra la dominación, en fluidificar los juegos de poder que se congelan, en poner las pasiones a cooperar con lo que cada uno puede. Un cuerpo es una composición de velocidades y lentitudes, movimiento y reposo en un plano inmanente.

Por otro lado, un cuerpo (y un pensamiento) será considerado a partir de su capacidad de afectar y ser afectado o sea por su potencia, que en términos cuantitativos define un grado de potencia máximo y mínimo; y en términos cualitativos; determina modos de vivir (Deleuze, 2008).

Para analizar el tema del miedo, tan presente en los pasajes narrados por el maestro cuando se encuentra frente a lo insondable, deben considerarse las pasiones, es decir, esa afectividad sensible a las interpelaciones del mundo, que está en todos, internalizada. El mundo, las situaciones vividas, los otros cuerpos que afectan, impresionan, incitan, penetran alterando la subjetividad construyen el modo de ver el mundo y de percibirse a uno mismo. Se alternan las alegrías, las tristezas, los miedos y los entusiasmos. Se pasa de los celos al resentimiento; de la admiración al amor. Es imposible concebir un cuerpo humano carente de estas fuerzas afectivas;

como descabellado desconocer que el pensamiento propio y el de los demás se despliega atravesado por pulsiones y deseos. Se accede, desde este modo de pensar, a un discurso que afirma la mismidad del cuerpo y la idea en un rechazo de una vía solamente intelectual del conocimiento, despojada de toda encarnación corpórea, deseante, experiencial y pasional.

En este sentido, el miedo es una pasión triste que se padece y afecta sin que sea uno mismo la causa activa de esa afección³¹. Bloquea la capacidad reflexiva. Surge de la imagen de algo dudoso que amenaza; un peligro que acecha y no se sabe con qué fuerza, con qué poder destructivo se desatará. En cada uno se desarrolla una lucha a nivel de las pasiones y el miedo es una de las más fuertes e insistentes que se presenta como una fuerza que separa de las situaciones e insta a buscar defensa en la distancia. Es una pasión triste y, como tal, despotencia, separa de lo que se puede.

Las pasiones son inevitables, aparecen irracionalmente y boicotean el pensamiento. Desde una visión positiva de las pasiones hay una posibilidad de asumirlas y ponerlas a cooperar. Para el maestro el miedo fue una pasión recurrente. De la lectura de ciertos pasajes surgen algunos interrogantes: ¿de qué manera pudo inventar otros espacios colectivos que le permitieron elaborar esas pasiones tristes para volverlo más activo? ¿Cómo reaccionó a los imprevisibles que lo inundaban de imágenes de peligrosidad? ¿Logró modificar o construir otro modo de habitar ese espacio desconocido?

Su primera noche de estadía en la escuela fue una prueba contundente de superación del miedo a lo desconocido a partir de la curiosidad, del intento de acercamiento y conocimiento de aquello que se presentaba como inentendible.

Yo estaba sumamente rendido y en una de las habitaciones de la escuela me habían preparado mi aposento. Una cama con blancas sábanas me causó una sensación de

³¹ “El hombre experimenta por la imagen de una cosa pasada o futura la misma afección de gozo o tristeza que por la imagen de una cosa presente” Proposición XVIII. “Conocemos por lo que acaba de decirse lo que son la esperanza, el temor, la seguridad, la desesperación, la expansión del ánimo y la opresión de conciencia. La esperanza no es otra cosa que un gozo inconstante nacido de la imagen de una cosa futura o pasada cuyo resultado es tenido por dudoso. Por el contrario, el temor es una tristeza inconstante, nacida igualmente de la imagen de una cosa dudosa. Si se quita la duda de esas afecciones, la esperanza se convertirá en seguridad, y el temor en desesperación...” Spinoza. *Ética*. Tercera parte. Escolio II. (p.104 – 105).

confortabilidad, indudablemente esa era gente de costumbres, esto me alegraba a pesar de la tremenda soledad que sentía dentro del alma. Me propuse descansar. Quien no ha escuchado el coro infinito de la noche en las tierras calenturientas, no sabe de la armonía de la naturaleza. Esa noche evoqué las distancias en el sentimiento y hubiérame quedado dormido de no ser por un lamento que se agitaba tembloroso y llegaba hasta mí como una voz doliente y plañidera, cacuy... cacuy... cacuy...

Hubiera deseado hundirme en la noche, vencer el temor, ofrecer mi pecho para atemperar el dolor del que padecía, pero el cansancio había minado mi resistencia física y el sueño nubló la razón. No obstante, debía haber dormido poco cuando algo que parecía un coro de voces humanas, jadeaba en el monte, se hacía cada vez más presuroso y en la cumbre de su paroxismo se mezclaba con el grito de mujer que en el mismo ritmo acompañaba lo que parecía ser la naturaleza danzando a la luz de la luna. El monte lleva muy lejos los ecos y a mí me parecían muy cercanos. Tuve la sensación de hallarme frente a un hecho nuevo, cautivante y en aquel momento atemorizador; aun me parece escucharlo jo...jo...jo...jo...jo...Yo no había llevado armas y no tenía medio alguno de defensa. Sigilosamente me levanté, tranqué las puertas con los bancos. Algo me hacía temer por mi vida. (Benabentos Gómez, 1978, pp.19, 20)

Habitualmente sucede en las escuelas que se constituyen mundos imaginarios que giran más cerca de las representaciones mentales que de la realidad concreta. Son formalidades. Son espacios fantasiosos de seguridad para transitar las situaciones adversas y desconocidas de un modo menos expuesto. Pero la alegría otorga lucidez, abre la inteligencia, expande el cuerpo elevando la potencia de existir. No se puede despojar a la escuela de la sensibilidad que caracteriza a las relaciones humanas y su juego de afecciones mutuas porque el pensamiento está enlazado en la afectividad.

Cualquier política educativa, ya sea macro desde el poder del Estado, o micro, en el seno de una comunidad escolar, debe ser una política de composición; porque en su efectucción incluye una doble atención, al pensamiento y a la sensibilidad. Si la pregunta por excelencia de la política educativa fuera: “¿Qué es pensar?” y la acción ineludible: “Propiciar que los ciudadanos piensen”, entonces, es inevitable, para quienes se ocupan del acto educativo, resignificar que la propia afectividad muestra el modo en que el pensamiento se condiciona; y a su vez es la instancia donde

el propio pensar se evidencia. Mirar la vida en la escuela a partir de una ética, o sea de una filosofía práctica que enseña a vivir de determinado modo y a crear desde un paradigma estético, es una tarea primordial que la política educativa debería tener entre sus concreciones más urgentes.

¿Cómo inventar dispositivos escolares —no sólo entendidos como objetos materiales sino también como el discurso que los acompaña— que den la bienvenida de verdad, que no queden reducidos a una mera formalidad (la escuela está colmada de formalidades y slogans), dispositivos que sean hospitalarios, comprensivos, poéticos; que den cuenta de una composición colectiva?

Algunas preguntas derivan de estas consideraciones:

¿Con qué potencias, entendidas como capacidades, recursos, afinidades, saberes, contaba el maestro para afrontar las circunstancias que se le presentaron en esa escuela en particular?

¿Logró evitar que la cantidad de conceptos que conforman una lógica de composición se tornen una formalidad, una mera jerga, una constelación de slogans, sin constituirse como una nueva forma de recursos interesantes para abordar verdaderos problemas?

Habitualmente sucede en las escuelas que hay una imposibilidad de construir recursos efectivos y colectivos; generalmente el esfuerzo es individual y prevalece la representación o la idea por encima de la realidad misma.

Cuando Rancière (2016)³² propone la ignorancia de Jacotot que, en su aventura intelectual logró enseñar sin saber lo que enseñaba, de ninguna manera pretende suprimir al maestro, sino cambiar la perspectiva vinculando la ignorancia con la potencia. Aunque el autor no lo menciona, la referencia a Spinoza en el libro *El maestro ignorante* aparece claramente según esta interpretación; lo que el maestro ignora es lo que puede un cuerpo y confía en eso que el otro puede, en su inteligencia, en su voluntad, en su potencia. ¿Cómo se pueden analizar los elementos, los atributos del ser docente de este maestro, en esta escuela rural, desde el punto de vista de su potencia?

En este sentido puede pensarse también en una política de la composición que se relaciona con una línea filosófica no hegemónica ligada a la Ética. Para abordar esas relaciones es necesario desentrañar las diferencias entre ética y moral a la luz de distintas concepciones filosóficas.

³² Si bien Rancière no desarrolla ni referencia a Spinoza, Diego Tatián de alguna manera, lo retoma y le reclama al filósofo francés la falta de referencia: "...Una pedagogía spinozista sería emancipatoria, no "explicativa", y permitiría así una aproximación fecunda —que Rancière no realiza— con la experiencia narrada por Joseph Jacotot en *Lengua materna...*" (Tatián, 2019, p. 96).

Se abre aquí una perspectiva ética que tiene relación con la enseñanza de la democracia. Una enseñanza que no puede estar desligada de una acción como experimentación, acercándose al plano de la sensibilidad y no solamente al de la racionalidad. Además, la posición desde la perspectiva ética aleja la tentación de juzgar y busca comprender qué sucedió y qué le sucedió al maestro a partir de la narración de su propia experiencia.

Es importante desarrollar brevemente algunas categorías del corpus spinozista para entender el posicionamiento desde el cual leer e interpretar la narrativa del maestro Benabentos Gómez y las derivas teóricas que de esa narración se pueden considerar.

Como ya se explicó, la sustancia única absolutamente infinita es el Ser³³. Los existentes son modos de la sustancia absolutamente infinita. Entonces los seres humanos que son los existentes, son maneras de ser de la sustancia. En este sentido, la ética es una ciencia práctica porque se ocupa de los modos de existencia y no de definir una esencia de los existentes. Estos están formados, siguiendo a Spinoza, por tres capas, son las dimensiones de la individualidad. Así lo explica Deleuze (2008):

Primera dimensión: tienen una infinidad de partes extensivas que también se pueden definir como una infinidad de conjuntos de partes extensivas o exteriores las unas a las otras.

Segunda dimensión: esas partes extensivas les pertenecen según cierta relación de movimiento y de reposo.

Tercera dimensión: esas relaciones características expresan un grado de potencia que los constituye. Son grados de potencia.

Se puede decir que son relación, potencia y modo. Relación de las partes extensivas exteriores las unas a las otras que los componen; grado de potencia; modo de ser de la sustancia absolutamente infinita.

Ahora bien, esa potencia puede aumentar o disminuir; aumenta cuando se experimentan afecciones alegres y disminuye cuando se experimentan afecciones tristes. Los afectos básicos que están envueltos en la afección son la tristeza y la alegría. Cabe distinguir también que el aumento o disminución de la potencia de actuar se puede deber a las acciones o a las pasiones. Puede haber pasiones alegres o pasiones tristes; pero las acciones están siempre unidas a una línea potenciadora.

³³ “Toda sustancia es necesariamente infinita” Spinoza. *Ética*. Primera parte. Proposición VIII.

En el nivel de las afecciones que se experimentan a cada momento se está en el orden de la instantaneidad. En el nivel de los afectos, en la duración porque se trata siempre de un pasaje de la tristeza a la alegría y viceversa. En el nivel de la esencia se trata de la eternidad. Dice Spinoza que todos experimentan que son eternos³⁴. Deleuze, por su parte, brinda una bella explicación acerca de este punto. Para eso es preciso retomar las tres dimensiones de la individualidad y su relación con los tres niveles de conocimiento. Se advierte aquí la gran importancia de este punto del pensamiento spinozista para pensar la escuela y su quehacer.

En el primer nivel de conocimiento se está a merced de los encuentros, como condenados a tener ideas inadecuadas que son ideas que se forman de acuerdo con el efecto que la cosa produce, en este nivel no se llega a comprender las causas. Es el mundo confuso y equívoco de los signos. Se trata de los efectos de acción e interacción de las partes extrínsecas entre sí. Se trata de las partes que componen a uno mismo y de las partes que componen a otros cuerpos.

Sin embargo, existe la posibilidad de pasar a un segundo nivel de conocimiento que es el conocimiento por las causas, o sea el conocimiento de la composición y la descomposición de las relaciones que componen a cada uno, a otras cosas y a otros seres vivos. Este conocimiento se llama adecuado porque ya no está centrado en los efectos, sino que se eleva a la comprensión de las causas. Remarca Deleuze, (2008) que no se trata en absoluto de un conocimiento abstracto, sino que está muy ligado a la experiencia de vida de cada uno. En este segundo nivel ya no se está a merced de las afecciones como una hoja al viento, sino que hay una especie de saber muy profundo que permite presentar el cuerpo y el alma, bajo una relación que se compone más directamente con la relación del otro. En esa experiencia vital, se va comprendiendo qué relaciones se combinan para potenciar y qué relaciones descomponen y despotencian.

³⁴ “El alma humana no puede ser destruida enteramente con el cuerpo, sino que resta algo que es eterno”, Spinoza. *Ética*. Quinta parte Proposición XXIII. (p. 215).

“Según hemos dicho, esa idea, que expresa la esencia del cuerpo con una especie de eternidad, es un cierto modo del pensar que pertenece a la esencia del alma y que es eterno”. “Comprendemos, sin embargo, y sabemos por experiencia, que somos eternos, porque el alma no comprende menos las cosas que concibe por un acto del entendimiento que las que tiene en la memoria...”. “Por consiguiente, no se puede decir que el alma dura, ni puede definirse su existencia por un tiempo determinado más que en tanto envuelve la existencia actual del cuerpo: y solamente en esta medida tiene la potencia de determinar temporalmente la existencia de las cosas y de concebirlas en la duración”, Escolio (p. 215 - 216).

En el tercer género de conocimiento se está frente un conocimiento distinto. No se trata ya de las relaciones sino de algo más profundo, de la esencia que es un grado de potencia. La potencia no es algo que se tiene, es lo que se es. Puede ser un destello, un instante de claridad, de comprensión, de plena disposición de la potencia de actuar.

A su vez, los tres géneros de conocimiento determinan modos de existencia. Hay quienes nunca pasan del primer género de conocimiento. Le cabe a la escuela un hacer primordial en este sentido, porque elevarse al segundo nivel, es decir, a formar las nociones comunes, implica salir, abandonar el mundo oscuro de los signos confusos que le sirven a todos los poderes de turno para dominar y generar individuos dóciles y funcionales a sus fines; para construir una comunidad de entendimiento que sería la expresión más lograda de un mundo más inteligente y potente. Una comunidad basada en el entendimiento adecuado y en la amistad, donde se eleve la potencia de actuar de sus miembros permitiéndoles ser activos, autónomos y más libres.

Desde esta perspectiva se plantea una ética práctica donde se puede entender y vivir la vida como experimentación. No es una filosofía inscrita en el sistema del juicio. La vida no es juzgable, no se tiene derecho a juzgar la vida, puesto que los afectos que se experimentan suponen un modo de existencia. No se trata de negar las pasiones, ni tampoco los avatares trágicos de la vida. Pero se puede elevar la potencia de actuar, o bien, quedar sumidos en la despotencia de la angustia y la tristeza.

En el caso de la moral, se trata de la esencia y de los valores. La moral implica algo superior al ser. Lo superior al ser, es lo Uno, el Bien, la Idea de bien platónico, la sustancia aristotélica, la idea de Dios. La moral implica juzgar porque siempre se trata de realizar la esencia. Implica que se tiene una esencia y que no está realizada, que está en potencia. Desde este punto de vista, la esencia del hombre que se halla en potencia en él es “ser un ser racional”. Esta concepción clásica se basa en esta esencia del hombre y la necesidad de realizarla, de ponerla en acto. Por medio de la moral, se pone en marcha el proceso de realización o actualización de esa esencia humana. Es un orden donde aparece el dedo inquisidor, juzgador, que establece lo que es bueno y lo que es malo, lo que se debe y lo que no se debe en virtud de la actualización de la esencia, “es la competencia del sabio que se erige como dueño de la verdad absoluta e indiscutible con el objetivo de que los hombres desplieguen al máximo su potencial racionalidad” (Deleuze, 2008, p. 259). No se puede pensar que este modo de ser en el mundo se logra de otra forma que no sea por medio del juicio moral, muchas veces a priori, acerca de los actos de los demás. Es la

vida adherida a la jerarquía, es la antítesis de la filosofía antijerárquica de Spinoza. Es el enjuiciamiento del que detenta el saber y puede indicar a los otros la mejor forma de vivir conforme a la esencia. Es el lugar del clasificador, el armador de grillas. Todo lo que no encaja en el casillero, queda afuera: lo irracional, lo raro, lo distinto, lo que asusta, lo que provoca, lo que impacta. Ahí donde aparece lo informe que no encaja en el molde y desafía, rápidamente queda expulsado. Un triste pasaje de la narrativa del maestro presenta de lleno este problema. Angustiado y frustrado lo expresa de este modo:

Entre los alumnos que concurrían había unos ocho indígenas maticos, alumnos recién iniciados y otros que hacía años que asistían sin resultado alguno. Yo me desesperaba porque no asimilaban la enseñanza. Los más pequeños no sabían el castellano y los más grandes hablaban muy poco y mal pronunciado. El tiempo y los asientos que necesitaba para ellos eran necesarios a los niños blancos y su enseñanza se resentía. Yo me sentía impotente. Aun cuando las autoridades conocían este problema y lo consideraban, era menester promover un determinado porcentaje al grado inmediato superior. No me preocupaba lo que pensarían las autoridades del bajo índice de promoción, pero sí me lastimaba la imposibilidad para solucionar el problema. A muchos años de distancia recuerdo aún los momentos de amargura, de frustración, de pena. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 41, 42)

¿Qué estatuto se le otorga a aquel que no puede alcanzar las exigencias tendientes a una realización de la esencia?

¿Cómo se puede actualizar la potencia de cada uno en una instancia netamente homogeneizadora donde el fin es desarrollar la razonabilidad?

¿Qué sucede con los diferentes, con los raros, con los que no son razonables desde una perspectiva hegemónica? ¿no tienen esencia? ¿Qué se hace con ellos?

¿De qué modo funcionan en la escuela los mandatos de obediencia, tanto para el alumno, como para el maestro?

¿Qué se juzga como malo? ¿qué se juzga como bueno? ¿A qué preceptos hay que adscribir para ser considerado “dentro de lo esperable”, o sea, para acercarse al ideal?

Siguiendo con la idea de los niveles de conocimiento, es interesante ver que en Spinoza hay una teoría del signo ligada a la imaginación más confusa del mundo y una teoría de la expresión, como modo adecuado de entender el mundo. Para este autor, (como se citó en Deleuze,

2008) la idea de signo no existe, hay expresiones. Hay leyes de la naturaleza, una composición de relaciones que no se manifiestan misteriosamente ni por revelación divina, son expresiones³⁵. Lo que ocurre es que tenemos un entendimiento limitado, entonces percibimos la ley como una orden o como un mandato. Así sucede en la escuela. Tanto el alumno como el maestro internalizan la composición de relaciones como una orden; para comprender de otro modo hace falta acceder a otro nivel del entendimiento. El lenguaje del signo es equívoco porque el signo significa en muchos sentidos; de modo que habilita la interpretación y genera subordinación y establecimiento de jerarquías. Como consecuencia del entendimiento limitado, se pretende el signo que garantice el justo orden para estar seguros de qué es lo que se demanda hacer; y asegurarse de que lo hecho es lo correcto, lo verdadero, lo bueno.

En la sociedad, la instauración de signos es indispensable para la vida; en este sentido, se dan las relaciones de obediencia y de mandato. En una comunidad de entendimiento, como podría ser, una comunidad filosófica, no habría necesidad de jerarquías donde unos mandan y otros obedecen. Las comunidades parecen ser el ámbito, exento de temor, donde tiene lugar la filosofía, donde circula la palabra libre que permite hacer una vida más activa y transformar la existencia. No es así el ámbito escolar donde la propia intencionalidad pedagógica establece jerarquías necesariamente.

La vida buena o vida verdadera remite al aumento de potencia y tiene que ver con la composición de los encuentros. La gran pregunta Spinozista es cómo llegar a ser activo, autónomo y libre y que redunde en la expansión de la *vis existendi* que es la esencia singular de cada modo.

¿Cómo se produce el pasaje de la esclavitud a la libertad? Teniendo en cuenta que se vive en sociedades muy complejas, la respuesta no puede ser absoluta: experimentando un máximo de pasiones nobles y un mínimo de pasiones de servidumbre. Esto se liga directamente al entendimiento de las causas.

³⁵ “Es absolutamente necesario entender, por lo tanto, que Dios reveló a Adán el mal que habría de sobrevenirle si comía aquel fruto, de aquel árbol, sin darle a entender que el mal fuese la consecuencia de su acción. Por esto Adán comprendió aquella revelación, no como verdad eterna y necesaria, sino como una ley o mandato seguido de premio o de castigo; no por la necesidad o naturaleza del acto realizado, sino por la voluntad de un soberano y su absoluta autoridad. Por consiguiente, esta revelación no tuvo el carácter de una ley, y Dios tuvo el carácter de legislador o soberano solamente para Adán y por imperfección y defecto de su conocimiento” Spinoza. *Tratado Teológico político*. Capítulo IV. De la Ley Divina. (p, 27).

Es con una vida entendida como experimentación como se logra un aumento de potencia. Cada uno va tanteando en la realidad concreta de sus encuentros y va aprendiendo en esa experiencia que es adentrarse en cierta incertidumbre. Es una práctica y un arte; cómo componer encuentros que aumenten la potencia de existir y, al contrario, cómo evitar los encuentros que disminuyen la potencia.

Teniendo en cuenta que, en el posicionamiento ético, no hay esencias universales sino singularidades y lo que interesa es la existencia y los existentes, ya no se juzga, sino que se relaciona la cosa con su modo de existencia tratando de entender.

La mejor sociedad es aquella que permite a sus miembros aumentar su *vis existendi* o potencia de existir. Se puede hacer un desplazamiento para pensar esta idea en la escuela. Son muy interesantes dos conceptos spinozianos, a saber: la creación de comunidad a partir de la amistad que permite componer encuentros capaces de aumentar la potencia de existir³⁶ y también el concepto de cautela. Desde allí surgen nuevas e interesantes preguntas para entender el encuentro pedagógico desde otro punto de vista.

1.6.2- La prudencia de Spinoza

Jacquet (2008) al referirse al concepto “*Caute*” de Spinoza dice que remite etimológicamente a la idea de cautela, pero esta fórmula no debe ser entendida como una forma de desconfianza, sino como una forma racional de la prudencia. Se trata de una prudencia necesaria para el filósofo en su trato con los no filósofos; una máxima, que según Spinoza consiste en *todo un arte de escribir y de hablar ad captum vulgi*. Sin embargo, esta virtud no consiste en disimular la verdad y en practicar un arte de escribir tal que el pueblo, el vulgo, no comprenda las declaraciones subversivas que solo el sabio sabrá descifrar. “El objetivo de la regla es claro, adaptándonos cuanto podamos al vulgo, tenemos mucho que ganar con él, nos amoldamos a su manera de ver las cosas y además encontraremos así orejas bien dispuestas a escuchar la verdad” (citado por Jacquet, p.16). Es una regla práctica para ser entendido por cualquier persona que no

³⁶ “Sólo los hombres libres son muy agradecidos unos con respecto de otros”, Spinoza. *Ética*. Cuarta Parte. Proposición 71. “Sólo los hombres libres son plenamente útiles unos a otros y están ligados entre sí por una amistad de todo punto estrecha; sólo ellos se esfuerzan en hacerse mutuamente bien con un mismo celo amigable...”, Demostración (p.191).

maneje estrictamente los conceptos que se quieren transmitir. Por consiguiente, hablar y escribir *ad captum vulgi* significa recurrir a la experiencia más que a la razón.

Spinoza, explica la autora, encuentra dos medios de convencer a los hombres: la experiencia, es decir, los hechos que por los sentidos los hombres constatan en la naturaleza, y la razón que opera en las deducciones verdaderas, apoyándose únicamente en axiomas del intelecto. La comparación de los méritos respectivos de los dos medios de conocimiento revela que el entendimiento permite establecer definiciones claras y distintas. Sin embargo, como se funda en largos encadenamientos de razones ordenadas, requiere una prudencia, un dominio de sí, que son cualidades escasas. Así, la vida del entendimiento es muy justa pero poco recorrida, la de la experiencia es muy recorrida pero poco justa. Por consiguiente, la clave de lectura de los textos spinozianos no se basa en la oposición entre “un sentido esotérico confuso y escondido, por un lado, y un sentido exotérico claro y aparente por otro. Sino en la distinción entre dos enseñanzas que dependen, ya sea de la experiencia, ya sea de la razón, sin de todos modos contradecirse” (Jacquet, ob, cit, p. 17). Puede, sin embargo, parecer paradójico que un filósofo en busca de la verdad tome como lema una máxima fundada en un principio confuso. ¿Qué significa exactamente recurrir a la experiencia?

Primero hay que observar que la experiencia concierne generalmente al primer género de conocimiento que engloba sobre todo las percepciones sensibles confusas, aunque no siempre es necesariamente erróneo y puede proporcionar enseñanzas universales fiables. Para esto hay que distinguir una experiencia vaga de una experiencia determinada por el entendimiento. Las cosas singulares se perciben a través de los sentidos, aquí interviene el azar del encuentro del cuerpo con los cuerpos exteriores y ese conocimiento informa más acerca de la naturaleza de uno mismo que acerca de ellos porque revela las propias afecciones, o sea, cómo se siente y se experimenta, cómo afectan los otros cuerpos e ideas, en el propio cuerpo y pensamiento. La prudencia filosófica no puede consistir en apoyarse sobre este tipo de experiencia, ya que esta percepción no es ciertamente definida, pues no ofrece el conocimiento cabal de las cosas. Y puede ser tanto confirmada como refutada a lo largo del tiempo. Al contrario de la experiencia vaga, la experiencia determinada por el entendimiento proporciona conocimientos suficientes y puede tener una función indicativa y mostrar y atraer la atención sobre un caso particular e incitar a reflexionar al respecto. Puede tener un valor confirmativo y poner en evidencia hechos que corroboran una demostración racional. Finalmente puede tener un valor ilustrativo y apoyarse en

historias y en ejemplos singulares que hablen a la imaginación, permitiendo así entender por imágenes lo que el entendimiento no puede captar por conceptos.

Para Spinoza todo es necesario y la contingencia es el fruto de la imaginación que no percibe de forma adecuada. La verdad se despliega en el marco de condiciones exteriores, de leyes que no pueden dilucidarse por el limitado entendimiento, de situaciones históricas que intervienen ya que los seres humanos son, al mismo tiempo, activos y pasivos como una parte más de la naturaleza, sometidos al poder de causas exteriores más potentes.

Entonces, el lema *caute* consiste en tener en cuenta el estado del espíritu sometido a las fluctuaciones del alma, a las pasiones, a fin de preparar los espíritus a percibir lo verdadero y, también, en considerar todas las afecciones que los otros cuerpos provocan y que no siempre se está en condiciones de entender racionalmente.

Otro rasgo de la prudencia, que Spinoza detalla en el prólogo de su libro *Tratado de la Reforma del entendimiento*³⁷, es el que remite a estudiar un objeto en sí mismo y por sí mismo sin prevención y en deducir sus propiedades a partir de su sola esencia. En este caso, Spinoza se refiere al estudio de la Escritura Sagrada. Sostiene que debe tomarse la precaución de no aceptar nada que la doctrina no haya enseñado con perfecta claridad. De este modo, el filósofo plantea una libertad de espíritu despojado de los prejuicios, una potencia de comprender las propiedades de las cosas a partir de su sola esencia. La prudencia es la virtud por excelencia del entendimiento, lejos de ser una forma de temor y una manera de repliegue con desconfianza. “Encarna un modo de audacia racional porque se trata de retomar de nuevo y con total libertad el examen de un objeto haciendo caso omiso de los prejuicios y plegándose a la necesidad de su naturaleza. Así la máxima *caute* puede sonar como un desafío, una advertencia al lector sobre propuestas inéditas, susceptibles de impactarlo” (Jacquet, 2008, p. 45). En forma teórica o práctica, la prudencia se impone como la clave del sistema ya que resume por sí sola la doble naturaleza del proceder filosófico: alcanzar la más alta sabiduría y saber comunicarla.

³⁷ “Después de que la vida me enseñó que todo en la vida es vano y fútil, y viendo que todas las cosas por las que y a las que temía no tienen nada ni de bueno ni de malo en sí, sino en la medida en que el ánimo es afectado por ellas, decidí finalmente investigar si existía algo que fuera un bien verdadero y comunicable de suyo, y que tan solo por él fuera afectado el ánimo, rechazado todo lo restante; más aún si existía algo con lo que, descubierto y adquirido, disfrutara de la más alta y continua felicidad”, Spinoza, B. (2008) *Tratado de la reforma del entendimiento* (p.5).

Tatián (2014), a su vez, remite al trabajo de Carl Gebhardt sobre el sello con el que Spinoza marcaba su correspondencia consistente en unas rosas y un par de espinas en uno de los tallos que acompañaban a la palabra *caute* que, como una imagen cargada de información, significaría “Con cautela, porque tiene espinas -puesto que espinosa” (p. 57). Aquí la rosa con espinas indicaría una situación de peligro para quienes se acercan a la filosofía como una curiosidad o ánimo de polémica por lo revolucionario de esa filosofía. En cambio, Filippo Mignini, también citado por Tatián, opina que la cautela en comunicar sus pensamientos se refería al peligro por el odio que podía suscitar en los que no pueden o no quieren comprender, y es ahí donde el autor plantea que dicho peligro se relaciona con la dificultad de comunicación y no con la filosofía que no es peligrosa. Por otro lado, agrega Tatián que “la rosa consta de dos y probablemente tres pimpollos —conjunto que aludiría a la generación y el marchitamiento de los seres— aludiendo a la brevedad de la vida y la fugacidad de las cosas” (p. 57). Lo cierto es que “cautela es lo que Spinoza antepone a la ignorancia, a la impotencia, a la superstición, a la servidumbre, a la soberbia, que resultan necesariamente de una específica primacía pasional, de un apasionamiento triste según una fluctuación del ánimo connatural a la vida pasiva” (Tatián, 2014, p. 59).

En el spinozismo, toda la sabiduría consiste en el esfuerzo por articular estas dos vertientes de la prudencia. “El lema *caute*, en su doble aspecto, se revela como la pieza maestra de la doctrina pues es la vía de la beatitud y de la libertad por eso es importante ver cómo la máxima *caute* sirve de base para el pensamiento” (Jacquet, ob, cit, p. 48). Spinoza intenta conciliar la prudencia práctica como capacidad de adaptarse al modo de entender vulgar y la prudencia teórica que permite conocer las cosas tal como se presentan a la razón, sin prejuicios.

¿Cómo sería una comunidad escolar capaz de aumentar la potencia de sus miembros?

Evocando a Nietzsche que, en las tres metamorfosis³⁸, exige un riesgo más: un león que posee casi la suma del poder y de la fuerza tiene que asumir un desafío mayor, convertirse en

³⁸ “Os indicaré las tres metamorfosis del espíritu: el espíritu, en camello; el camello, en león, y finalmente el león, en niño...”

...Más decidme, hermanos míos, ¿Qué puede hacer el niño que no pueda hacer el león? ¿Por qué es preciso que el león raptor se transforme en un niño?

El niño es inocente y olvida, es una primavera y un juego, una rueda que gira sobre sí misma, un primer movimiento, una santa afirmación.

niño, un movimiento, un nuevo jugar, un olvido.... Los niños le trajeron muchas preocupaciones al maestro Benabentos Gómez, como así también muchas alegrías que él reconoce y remarca en un remate de su testimonio sobre la muerte de su madre.

Sólo un día entorné las puertas de la escuela en homenaje a su memoria y a ese largo camino espiritual que hizo para venir a despedirse. Además, necesitaba del bullicio, de los rostros de los niños, del tañer de la campana. Los niños comprendían mi inmensa tristeza. Yo solía enseñarles las rondas y danzar con ellos. Ese día ellos me invitaron tal vez para que en el vértigo de la rueda se me volara la tristeza y sonriera de nuevo el rostro. (Benabentos Gómez, ob. cit, p. 44)

El relato sostiene la ambigüedad de lo paradójal de la vida. Todos los sobresaltos que le permitieron esa experiencia vital también quedaron impresos como una alegría inconmensurable capaz de ser revivida muchos años después.

Ante la desilusión que embarga al maestro en su dificultad de enseñar, una primera confirmación suena categórica. ¡Hay oficios imposibles! cuidar, formar, enseñar. Y hay también una confianza en esos imposibles que aparece como un elogio de la imposibilidad siempre que esos oficios comprometan una acción de uno con los otros y no sobre los otros. Se trata de actuar. Actuar es iniciar algo y esa es una libertad, es una experiencia.

¿En qué condiciones se puede confiar en la sensibilidad y en la percepción? ¿Es posible pensar en una razón sensible? ¿Será esa la vía que una sensibilidad y pensamiento? Y en medio de estas disquisiciones comienza a aletear otra vez la literatura, en innumerables pasajes entre disciplinas y múltiples traducciones. Proust va *En busca del tiempo perdido*, la infancia o su vínculo con la infancia, como estatuto epistemológico de la sensibilidad, también de la literatura. Se trata de decir algo que Lawrence Cornú³⁹ define con interrogantes: ¿Qué es escribir en la vida,

¡Oh, hermanos míos! Una afirmación santa es necesaria para el juego divino de la creación. Quiere ahora el espíritu su propia voluntad; el que ha perdido el mundo, quiere ganar su propio mundo...” Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra* (2010).

39 En un seminario del Doctorado en Teorías, sentidos y prácticas de la Educación, titulado: “Una epistemología de y en la acción como problema filosófico (iniciativa y campo)” (2018) Lawrence Cornú desarrolló conceptos que aquí se mencionan, desplegando una serie de conexiones con la obra de Proust y los impresionistas, en una traducción entre diferentes disciplinas y también entre diferentes lenguas, el castellano y el francés. El resultado fue una experiencia intensa de composición de pensamiento y sensibilidad.

en la existencia? Es una práctica que contiene saberes; escribir es una práctica para transformar el mundo y que se aprende haciéndola. El maestro Benabentos Gómez explicita sus intenciones al escribir su experiencia y también testimonia sobre sus miedos. Miedo al olvido.

Una alegoría de la investigación de lo que hace el escritor escribiendo remite a numerosos adormecimientos como aparecen en la escritura de Proust cargada de sensaciones y reminiscencias. Es la metáfora de tiempos desaparecidos y la idea de un despertar de las épocas adormecidas de la propia vida. Se trata de narrar historias, en relación con el espacio, vislumbrar cómo se puede habitarlo en la rememoración de unos momentos de ensoñamiento, y, en relación con el tiempo, una imagen que Graciela Frigerio describe en medio de las conversaciones, con la que detalla todo lo vivido: “es un corredor, como un pasillo donde una serie indefinida de puertas se suceden unas a otras ad infinitum, como el tiempo mismo”. Proust, traducciones mediante, otra vez en un ir y venir entre disciplinas.

Un corredor para llegar a la década del 40, en un claro del monte:

Caía la tarde y si es cierto que la salida del sol me había impresionado vivamente, el crepúsculo ofrecía un espectáculo casi dantesco: una gran masa redonda de fuego que daba la impresión de aproximársenos se hundía lentamente. Parecía un gigante que, en el ocaso de su día, moría con sus brazos cubiertos de sangre extendidos en ademán de auxilio sobre la inmensidad de la selva. En aquella región poblada por gran cantidad de animales salvajes, el hombre debe luchar contra los felinos, los ofidios, las arañas de gran tamaño y toda suerte de peligro. Aquí también encontrará su medio de vida en la caza para ayudar su difícil existencia. Yo, mientras tanto seguía absorto en la contemplación de ese horizonte de fuego y verde cuyas chuzas enrojecidas herían el monte quemando maderas resacas. Los patos silbadores cruzaban el espacio rumbo a su guarida. Un murmullo de pájaros salía del vientre verde de los árboles como corolario de una jornada de vuelos. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 18)

Su relación con lo natural es muy diferente de la de los indígenas. Este maestro es “lo Otro” de la naturaleza. La naturaleza para él es otredad, otredad que da miedo, otredad que es grandeza, belleza, riesgo, peligro, defensa y ataque, agresividad y necesidad de resguardo. Cuán distinto será para un indígena, para quien la naturaleza es “lo Mismo”, es parte, cobijo, cuidado, continuum. Son puntos de apoyo antagónicos, los del maestro y los de ellos, como parados en distintos suelos; quizás el maestro en su tarima de escuela normalista deba bajar y pisar el suelo

común del impenetrable. Extraños ambos, uno, el maestro, quizás los aborde desde el intento de extrañarlos, de arrancarlos de su propio punto de apoyo, de desequilibrarlos, de llevarlos al propio. Un hombre en la tarima de maestro cargando su misión educadora. ¿Podrá? ¿Cómo será el encuentro, los sucesivos encuentros? Son preguntas que surgen inmediatamente al inicio de la lectura del libro *Tierra de indios*. Algunos indicios ya se han podido vislumbrar, como alegría en el trabajo de maestro, con los niños, en su tarea entendida como “misión” y sacerdocio, pero también en su frustración por no lograr todo lo que, desde su posicionamiento idealista y su deber de maestro, pretendía.

Hay un enigma de la memoria sensorial. La memoria voluntaria es impotente, pero en el adormecimiento da cuenta de que ese pasado está vivo y que uno puede revivirlo, así como sucede en la escritura de Proust.

Bergson (2012)⁴⁰, o su versión desde Lapoujade (2011), reflexiona sobre el tiempo y la memoria. Para este autor, algo palpita en las profundidades del alma; es un tiempo que no está perdido, que se necesita disponible para comprender el porvenir. Esta elocuente afirmación da alguna pauta para entender la fuerza de ese tiempo que bulle desde lo más profundo de cada uno que otros pueden retomar a su vez como legado.

Otros cavarán aún más profundamente. Bajo estas alegrías y estas tristezas que pueden en última instancia traducirse en palabras, captarán algo que ya no tiene nada en común con la palabra, ciertos ritmos de vida y de respiración que son más interiores al hombre que sus sentimientos más interiores, siendo la ley viva, variable con cada persona, de su depresión y de su exaltación, de sus penas y de sus esperanzas. Liberando, agudizando esta música, la impondrán a nuestra atención; harán que nos insertemos nosotros mismos de manera involuntaria en ella, como paseantes que entran en una danza. Y a través suyo nos llevarán a sacudir también, completamente en el fondo de nosotros, algo que esperaba el momento de vibrar. (Bergson, 2012, Introducción)

La primera concepción de Bergson sostiene que el pasado es un mundo paralelo al del presente, que no está atrás, sino al lado, como si fuera un espejo en el que mirarse. El pasado no tiene pues que devenir pasado, lo es de una vez. Bordea la vida presente y se forma al mismo

⁴⁰ Henri Bergson (2012) desarrolla estos conceptos en su libro llamado *La energía espiritual*. Y David Lapoujade (2011) retoma y especifica en su obra sobre Bergson llamada “*Potencias del tiempo*”.

tiempo que ella, no justo después de que el presente ha dejado de ser, sino al mismo tiempo que él. El autor afirma que este “recuerdo del presente” es inútil, es una memoria pasiva que recoge datos a medida que la vida se despliega y constituye una “reserva de sentido”. La segunda es la virtualidad como potencia; aquí la memoria ya no es una reserva de sentido sino una “energía espiritual”, una memoria activa, informada por la vida. Sería una especie de pasaje de esa memoria ontológica pasiva a una memoria activa. Parece que es ese pasaje del reservorio inactivo a la potencia de la energía espiritual, el que introduce en el mundo cierta libertad, cierta novedad. Esta diferencia es una duración que permite insertar un nuevo ritmo de duración, un trazo de creatividad al mundo absolutamente determinado (Bergson, 2012).

1.6.3- Hay muchos modos de existir

El filósofo Etienne Souriau⁴¹ habla del inacabamiento de las cosas y del hombre mismo, de modo que siempre se puede considerar como una “obra por hacer”, un continuo recorrido o trayecto de construcción al que denomina “instauración”.

...es el inacabamiento existencial de toda cosa. Nada, ni siquiera nosotros, nos es dado de otra manera que en una suerte de media luz, en una penumbra donde se bosqueja lo inacabado, donde nada tiene ni plenitud de presencia, ni patuidad evidente, ni consumación total, ni existencia plenaria. (Souriau, 2017, p. 228)

En ese recorrido hay que ser activos artífices de la obra, hacer y experimentar. Cuando Souriau menciona los modos de existencia, presenta diferentes matices con los otros filósofos ya mencionados, sin embargo, se advierte que todos ellos están “en un mismo tono” comparando con una imagen proveniente de las artes plásticas, (que para Souriau es algo habitual como se lee en sus reflexiones) como si estuvieran pintando con la misma paleta de colores.

El agente instaurador posee tres caracteres, una *libertad práctica*, o sea un poder de hacer su obra, de elegir; *una eficacia* que le permite efectivamente realizar, concretar la creación, ya sea de una idea o de algo manual; y *la errabilidad* que amenaza a toda obra con su desmoronamiento. Todo puede fatídicamente fracasar.

⁴¹ Para esta tesis se ha tomado el texto del autor *Los diferentes modos de existencia*, (2017) en una versión que contiene una esclarecedora introducción a su filosofía escrita por Isabelle Stengers y Bruno Latour.

La estatua no se hará a sí misma, la humanidad futura tampoco. El alma de una sociedad nueva no se hace a sí misma, hace falta que se la trabaje y aquellos que la trabajan operan efectivamente su génesis. Florecimiento de un ser en el mundo, de acuerdo, pero florecimiento que no es posible si no se nutre, por así decirlo, del esfuerzo, del acto del agente... Después de haber aportado su libertad y su eficacia, el agente aporta también su errabilidad, su falibilidad, su sumisión a la prueba de lo bien juzgado o mal juzgado... El uso que hace de su libertad puede ser bueno o malo. Su eficacia puede consistir en promover o en arruinar. (Souriau, ob, cit, pp. 236, 237)

Siempre se trata de algo experiencial que hay que transitar, con los riesgos que eso implica; que aparece virtualmente y requiere, para existir realmente, de una instauración que le dé estatuto de una existencia más plena. El juzgamiento no viene necesariamente desde afuera, es la obra misma la que interpela.

Progresión patética a través de las tinieblas en las cuales se avanza a tientas, como alguien que escalara una montaña en la noche, siempre inseguro de si su pie no va a encontrar un abismo, constantemente guiado por el lento ascenso que lo hará caminar hasta la cima. Dramática y perpetua exploración, más que abandono al recorrido espontáneo de un destino. (Souriau, ob, cit, p. 238)

Souriau parte de un pluralismo existencial, asegura Lapoujade⁴². Todo ser es una manera de ser, recíprocamente, toda manera de ser es un ser distinto que existe a su manera. Resuena Spinoza en esta premisa que plantea que cada existencia es tan perfecta como puede serlo con las afecciones y circunstancias en medio de las cuales se encuentra.

Los modos específicos de existencia a los que Souriau se refiere no son estatutos fijos, sino que pueden devenir a otro modo de existencia, pueden transformarse.

El estatus fenoménico, constituido por *los fenómenos*, es sin duda, de todos los estatus existenciales, el más obvio, el más manifiesto; como se lee en el escrito del maestro cuando se

⁴² Así como en *Potencias del tiempo* (2011), Lapoujade desentraña la filosofía bergsoniana, en *Las existencias menores* (2018) se introduce en la lógica instaurativa de Etienne Souriau. Las preguntas a las que nos someten esas existencias virtuales constituyen la evidencia de una vida como experimentación, ya que, asegura Lapoujade: experimentar es justamente intentar responder lo mejor posible a preguntas que quedan constantemente informadas, todo lo que podría ser y no llega a ser.

refiere al paisaje del monte como momentos de gracia de la naturaleza descriptos en su esplendor repentino. “Manifiesto tanto en su existencia como en su esencia (que son inseparables) es quizás lo manifiesto en sí... Es presencia, resplandor, dato no rechazable. Es, y se dice por lo que es” (Souriau, ob, cit, p. 133).

Lapoujade (ob, cit, 2018) explica que *el fenómeno* tiene una manera de situarse él mismo en su perfección propia que lo distingue de cualquier otro modo de existencia. Se despliega en una arquitectónica instantánea que le da su tonalidad y su brillo singular.

A diferencia del fenómeno *la cosa*, que es otro modo de existencia, persiste a través de sus diversas manifestaciones. Una cosa se conquista y se posee en una permanencia a través de las dimensiones espacio-tiempo. “Ahí está su base de existencia. En tanto que arte de existir, es la conquista y la realización, la posesión efectiva de esa indiferencia a la situación” (Souriau, ob, cit, p. 144).

Los imaginarios son los seres de ficción, “existen para nosotros con una existencia a base de deseo, o de preocupación, o de temor o de esperanza, tanto como de fantasía o diversión” (Souriau, ob, cit, p. 156). No obedecen a la lógica de aparición, adolecen de acosmicidad, no se materializan. Pertenecen a los discursos, referencias, creencias de un determinado mundo cultural. Como su existencia depende de los deseos y afectos de quienes los instauran, Souriau los define como seres “solicitudinarios”. Existen de una manera subjetiva porque hacen pensar, creer, hablar, actuar de acuerdo con la creencia que se les atribuye.

Al mundo de los fenómenos y al cosmos de las cosas, hay que añadir entonces el reino de *las ficciones* que incluye a todos los seres imaginarios, es decir, al conjunto de los seres posibles, que nunca es, para Souriau, sino una variedad de lo imaginario. “Seres imaginados, soñados, vueltos posibles, fantaseados, toda una cantidad de seres a veces evanescentes, a veces tan sólidos como cosas” (Souriau, ob, cit, p. 156).

Pero distingue un modo de existencia todavía más tenue, más frágil que los imaginarios, son *los seres virtuales*. Son comienzos, esbozos, monumentos que no existen y tal vez jamás existirán. A diferencia de los imaginarios, el modo de existencia de los virtuales no depende de ningún afecto, ni recibe su realidad de la fuerza de las creencias. Es la aparición de un conjunto de posibilidades, de esbozos.

O sea que hay un mundo de los fenómenos, un cosmos de cosas y un reino de ficciones, según los explica Lapoujade (ob, cit, 2018) y ahora se les añade a esos mundos la nube de

virtuales. “Cantidades de bosquejos o de comienzos, de indicaciones interrumpidas, dibujan en torno a una realidad ínfima y cambiante todo un juego caleidoscopio de seres o de monumentalidades que no existirán jamás” (Souriau, ob, cit p. 159). “No tienen solidez, cimiento, consistencia, se trata de un universo vasto y rico hecho de cantidad de deseos, aspiraciones, sueños” (Lapoujade, ob, cit, p. 32).

En el inventario, no exhaustivo, de los modos de existencia elaborado por Souriau, los virtuales parecen tener un estatuto aparte. Todos los modos de existencia dan testimonio de un “arte” específico; arte de aparecer para los fenómenos, arte de mantenerse para las cosas, arte de sustentarse para los imaginarios; y los virtuales no escapan a la regla. “Un “arte” preside la perfección de su manera de ser. Solo que su perfección es ser inacabados; son perfectamente, intrínsecamente inacabados. Esto quiere decir que hay en ellos como una espera o una exigencia de realización”. (Lapoujade, ob, cit. p. 32)

Se encuentran a la espera de un gesto que logre hacerlos existir de otro modo, exigen a otro ser, un creador, que debe poner una acción en marcha. A su vez el creador también necesita estos virtuales, estos inacabamientos para crear. Los virtuales introducen el deseo, la fuerza, la potencia de creación en el mundo. No constituyen un mundo aparte, son inmanentes a este mundo, se encuentran incluidos en el mundo como cualquier cosa, fenómeno, idea, creencia. Cada existencia virtual puede o no devenir otra cosa, son el bosquejo de una realidad por venir. A partir de aquí las existencias pueden modificarse, transformarse, intensificar su realidad. Los virtuales son los operadores del pasaje de un mundo estático a un mundo dinámico donde lo importante son las transformaciones. Un mundo de experimentación, de intuición. No es un problema teórico, dice Souriau, es un problema concreto para resolver.

Despret (2021) considera el concepto de instauración de Souriau, trabajado a su vez por Bruno Latour, en la siguiente idea.

Toda existencia cualquiera que sea debe ser instaurada ya que instaurar obliga a no precipitarse demasiado rápido sobre la idea de que lo que se fabrica estaría totalmente determinado por el que asume hacer o crear a un ser o una cosa. El término instauración indica, insiste sobre el hecho de que llevar a un ser a la existencia involucra de parte de quien instaura la responsabilidad de acoger un pedido” (p.18).

En este sentido instaurar es participar de una transformación que lleva a una cierta existencia. Los muertos, entonces, existen con un tipo de existencia diferente que puede tener una manifestación lograda y a este tipo de manifestación Souriau la llamó “resplandor de realidad”.

Estos modos de existencia en su potencia de actuar o en su potencia de hacer actuar, les solicitan a los vivos determinadas acciones y de esta manera los vuelven activos. Instaurar una obra, guiar a la obra por hacer a su existencia de obra consumada esto es posible para los vivos y los muertos. (Despret, ob, cit, p. 20)

Todas las existencias son tan reales, tan existentes, tan auténticas unas como otras. Tampoco se pueden evaluar los modos de existencia según su potencia de existir. No hay mayor o menor potencia de existir. Sobre este plano, un ser no es más consumado que otro, incluso comparado consigo mismo. Según un ejemplo de Souriau, “el vapor tenue, apenas rosado sobre el cielo azul de la tarde...” no tiene menos existencia que “...la plenitud sólida e iluminada de una nube soberbia y perfecta, gloria de una bella tarde” (Souriau, citado por Lapouyade, ob, cit, p. 217).

La realidad tiene que pasar por la sensibilidad, eso es lo que logra la literatura y que se encuentra, sin duda, en la narrativa del maestro. El frágil edificio del recuerdo del maestro descansa en unas sensaciones únicas que él describe, una serie de impresiones que se van sucediendo unas a otras dando cuenta de su experiencia y que se recuperan para esta nueva obra donde se despliegan y amplifican. Y siguiendo a Souriau, nunca esa obra es una revelación, algo que simplemente está ahí ya diseñado, como proyecto que espera su resolución. Al contrario, se trata de un trabajo más arduo, se trata de componer la obra.

La obra por hacer jamás nos dice: esto es lo que soy, esto es lo que debo ser, modelo que no tienes más que copiar. Diálogo mudo en el que la obra enigmática, casi irónica, parece decir: ¿y ahora qué vas a hacer? ¿Mediante qué acción vas a promoverme o a deteriorarme? ...La obra esfinge irónica no nos ayuda, nunca nos evita una invención. (Souriau, ob, cit, p. 242)

1.6.4- Recobrar lo perdido

Hay una pobreza de la experiencia en medio de la barbarie; no hay otra alternativa que inventar. Ante un escrito, ¿cómo saber si hay narración o no de la experiencia? La cultura tiene

que ver con compartir la experiencia de salir de los peligros que conlleva la condición humana; la inconmensurable fragilidad, la finitud. Más que comunicarse, se traduce; es un esfuerzo y un exceso de concentración agotador estar entre traducciones, de distintas lenguas, de diferentes disciplinas. Quizás tuvo también este maestro su trajinar, entre traducciones de una lengua desconocida para él y otra lengua que se empeñaba en enseñar.

Sin embargo, percibimos también una alegría que acompaña algunas impresiones recobradas del pasado vivido. Spinoza, como ya se dijo, es ineludible al pensar en la alegría y su teoría de los afectos. Lawrence Cornú dice que a veces sentimos algo que aparece sobre una inteligencia sensible. Es “la alegría que acompaña esa idea” como una llamada desde la experiencia, que es muy efímera. La alegría, en la rememoración de lo vivido, es un deseo de retomar algo que está perdido, que se puede recobrar y por lo tanto exige ser narrado. Para interpretar las impresiones del pasado para recobrarlo, hay que escribirlo. No hay una intención solo de comunicarlo, sino de resucitarlo. Aun en lo irremediamente perdido hay un resto⁴³. Buscar las alegrías que acompañan el retorno de lo perdido. Es muy difícil describir un olor, un color, pero están en el cuerpo, encarnados. Para Proust, las artes, la literatura, crean verdades: resucitan el tiempo perdido. Para nosotros son verdades también aquellas que aparecen en el relato del maestro, recobrando los recuerdos perdidos de su experiencia que no dejan de insistir.

Toda narrativa lo confiese o no, es autobiografía. Cada uno es el libro que escribe. Como ya se vislumbró con Souriau, ningún texto, ninguna obra prescinde del movimiento de la existencia que los produce.

Un relato sobre la propia vida es performativo. Según Braunstein, (2008), es una promesa.

A diferencia de lo que sucede en las obras que se confiesan como ficción, en la autobiografía el escritor se supone el único que tiene acceso a la realidad de su historia, que está en condiciones de sostener un discurso acorde con esa verdad y que puede transmitirla fehacientemente. Firma con el lector un pacto y aspira a ser creído como indiscutible autoridad en el tema que trata: él mismo”. (p. 236)

⁴³ Para este concepto es recomendable el libro de Rinesi, E (2019) *Restos y desechos. El estatuto de lo residual en la política*. El autor le pone énfasis a lo que resta, lo que sobra, no cuenta como valioso y nos empeñamos en desechar y que, sin embargo, retorna, insiste, como fantasmas que nos rondan. Como los espectros de Marx de Derridá.

El escritor, poeta, ensayista, científico no precede a su obra, es una consecuencia de ella, por eso pregunta el autor: ¿Cómo se podría escribir algo que no fuese autobiografía? El narrador arrastra al lector y lo lleva a sentir que todas las minucias de cuanto le sucedió constituyen las anunciaciones de una aventura inesperada.

Cada autobiógrafo insiste en justificar su método expositivo y en explorar las diferencias entre lo que sucedió en la realidad y lo que su memoria ha registrado. Nadie tiene la certeza acerca de los acontecimientos y la mayoría aspira a la objetividad historiográfica como un sueño de los historiadores que pretenden contar el pasado tal como fue. La crónica de los sucesos a veces es pobre y la introducción constante de la fantasía hace sospechosos los recuerdos. Entonces se vuelve imprescindible la búsqueda de documentos, de cartas y cuadernos, hurgar en archivos que se salvaron de ser desechados.

Dice Braunstein que el buen autobiógrafo es pudoroso, sabe que hay saltos entre el acontecimiento vivido, el recuerdo de ese acontecimiento y la puesta de ese recuerdo en palabras escritas, o sea, “duda de su sinceridad, está al tanto de las ineludibles trampas del narcisismo, comprende la falacia de promoverse como el protagonista de su propia novela pretendiendo enseñar la verdadera imagen del personaje” (p. 241). Siempre se trata de un texto recuperado al recordar y que se manifiesta fragmentado, incompleto.

El escritor en un sentido tan amplio como para incluir también a los músicos que ponen garabatos en pentagramas y a los matemáticos que transmiten ecuaciones o dibujan figuras topológicas es siempre alguien que al escribir se escribe en el relato de lo que fue su propia vida y por lo tanto lo constituye y dirige su escrito a algún cómplice más o menos hipócrita que sabrá leerlo. La escritura supone llevar el cuerpo del escritor al espacio de una página ni virtual ni real en el que ha desaparecido la imagen especular. Toda escritura procede del porvenir si no pensase que alguien va a leer estos trazos no lo estaría componiendo. (Braunstein, ob.cit, p. 247)

Hablando de lo que se ha perdido: hay que crear, hay que sondear la subjetividad. Hay una soledad que hay que enfrentar para crear. Uno escribe para unos desconocidos. Uno escribe porque se conmueve. Uno escribe para discutir. Se escribe en soledad, pero en compañía de autores. Cada cual se sostiene en el cuerpo de una idea, de un boceto, de unos trazos que hay que transformar en obra. Se escribe discutiendo algo que provoca, que no se entiende.

Una tesis tiene efectos, se sostiene de eso, de lo que a otros les pasa, de lo que a uno mismo le provoca, que no depende necesariamente de los objetivos propuestos. Es escribiendo que se hacen los escritores. La práctica permite la transformación. Es una experiencia. ¿Cuáles habrán sido las transformaciones del maestro a partir de su escritura? ¿Qué condiciones se requieren para desatar una metamorfosis donde uno se vuelve irreconocible, un imprevisible, un desconocido? La práctica requiere de un hacer sistemático de ejercicios regulares. ¿Se ejercita la escritura como cualquier práctica? Y el pensamiento discurre ¿no es este, acaso, mi propio intento en esta tesis?

Evocar históricamente el pasado no salva de un recuerdo que, como un relámpago, se escapa en la metamorfosis del tiempo transcurrido⁴⁴.

Las figuras de infancia benjaminianas dan cuenta de una sensibilidad y un modo de decir la historia, de aquello que pasa, que afecta a la infancia y que no siempre los adultos advierten. ¿De qué tiempo se trata ese tiempo? ¿Es el tiempo del azar? El mismo que dicta la muerte de alguien, tal vez la propia muerte de Benjamin en la frontera francesa. Este juego, al que Nietzsche invita en las transformaciones del espíritu, pertenece al tiempo de algo que sólo puede ser pensado sin sentido; y a su vez es el pensamiento mismo. Es cada pensamiento que forma una serie en un tiempo más pequeño que el mínimo de tiempo continuo conscientemente pensable, como un instante que contiene paradójicamente la eternidad. Deleuze (2011) lo explica en su *Lógica del sentido*. Ese tiempo es Aión⁴⁵. Un tiempo ilimitado que no deja de alejarse en el pasado y en el porvenir. Es un laberinto que ordena. Es un tiempo que se desenrolla hacia el pasado y el futuro. Un acontecimiento que acaba de pasar y que está por pasar, al mismo tiempo. ¿Una paradoja? Es el “jugando” el modo en que debe nombrarse este tiempo Aión. Es un tiempo lineal incorpóreo hecho de puro azar, tal vez diferente al que relata Borges⁴⁶ en su bello escrito donde el laberinto hecho de tiempo y no de espacio evidencia todas las decisiones posibles del hombre; como en un

44 Benjamin, W. (2011). *Conceptos de filosofía de la historia*. “Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo “tal y como verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro.” (p.7).

45 Toda la línea del Aión está recorrida por el instante que no deja de desplazarse sobre ella y falta siempre a su propio sitio. Este presente del Aión que representa el instante no es en absoluto como el presente vasto y profundo de cronos: es el presente sin espesor, el presente del actor, del bailarín o del mimo...” (Deleuze. *Lógica del sentido*, p. 173-174).

46 Borges, J. L. (1997) “*El jardín de los senderos que se bifurcan*” En *Ficciones*. Alianza “Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades”.

ensayo de teatro, todas las posibilidades tienen la misma chance de ser verdaderas constituyendo así lo verdaderamente paradójal de la vida. El presente vacío del Aión es pura intensidad y se constituye como una eternidad que se experimenta en la sensación del “siempre acaba de ocurrir” y “siempre va a ocurrir” Aión, es el tiempo de la niñez, es el juego y el jugar.

Si es verdad que el pasado transcurre rápidamente como una imagen que solo puede retenerse cuando relampaguea, entonces parece que se trata apenas de un instante de cognoscibilidad. Ese pasado que amenaza con su intangibilidad, ese pasado solo es concretizado en la forma de un sobresalto, una irrupción en el pensamiento y en el cuerpo que es afectado por la sensación evocada. El pensamiento está siempre enlazado en la sensibilidad.

En una analogía trágica, Benjamin (2011) describe el cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*⁴⁷ donde un ángel mira pasmado algo que va dejando atrás; es el ángel de la historia que no puede remediar los horrores sucedidos, solo está empujado hacia el futuro. Devolverse a uno mismo la recuperación crítica de ese pasado y, si no fuera posible hacerlo, si se falla en la instauración de la obra, ofrecerlo a los que vendrán, los que “cavarán aún más profundamente”, un legado cultural que permita reencontrarlo y resignificarlo, confiando en su intensidad creadora.

Quizás esa sea toda la tarea.

⁴⁷ Ver <https://arte.laguia2000.com/pintura/angelus-novus-klee>

CAPÍTULO 2: FORMACIÓN. NARRATIVA Y EXPERIENCIA

2.1 Experiencia del maestro desde su propia escritura⁴⁸

Era una soleada mañana del 1 de octubre cuando dejé Salta rumbo a mi destino definitivo. Mi pupila contemplaba absorta ese legado magnífico que la naturaleza ha dado al Norte Argentino: su belleza. Abierta la entraña de la tierra para dar paso al riel civilizador, la selva se erige en custodia del monstruo de acero, levantándose majestuosa, soberbia, imponente, y entre la maraña policroma las lianas tejen arabescos sobre los troncos rugosos de los gigantes vegetales, dejando la retina del viajero impregnada del opulento paisaje. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 15)

Recibido de maestro en 1942 en la Escuela Normal Fray Justo Santa María de Oro, Roberto Benabentos Gómez, en los albores de su tarea docente, comenzó a reemplazar a su madre en una apartada escuela ubicada en “La Represa”, en el departamento de Jáchal, su lugar natal, provincia de San Juan. Llegaba a la escuela a caballo, acompañado por su padre, también maestro.

Corría el año 1943 y para entonces mi madre había enfermado y en su reemplazo me tocó ejercer en una apartada escuelita de un rincón de mi provincia ubicada en un lugar denominado La Represa, departamento de Jáchal, provincia de San Juan. Íbamos con mi padre, también maestro, a caballo desde Villa Mercedes, lugar donde vivíamos distantes unos 5 kilómetros de la escuela. Bajo cielos luminosos solíamos discurrir, mientras cabalgábamos, sobre distintos temas, pero siempre, tanto a él como a mí nos acercaba una corriente de aulas y banderas, sentíamos la vocación latiendo en cada poro. Tal vez por mi juventud se me había metido un poco más en la sangre el anhelo de hacer algo importante por esos jirones de un firmamento común. Creo que allí empecé a escribir mis primeras coplas y fueron sus rostros, sus cabellos renegridos, sus manos, sus gritos, su tonada, lo que regó mi inspiración para cantarle a una raza que vive, sueña, sufre y muere al pie del Ande. Había terminado el año lectivo y yo tenía dos grandes preocupaciones: la salud quebrantada de mi madre después de 33 años de docencia y 60 de edad ejerciendo el

⁴⁸ En este apartado se reproducen la mayor cantidad de fragmentos textuales del libro *Tierra de indios* de modo que el lector pueda tener una idea más clara de los hechos en forma cronológica y se puedan comprender las vicisitudes propias de la experiencia narrada por el maestro. Otros fragmentos se ubican en el resto de los apartados ejemplificando o ampliando los temas que se desarrollan.

apostolado del magisterio en casi toda la República, sin obtener su jubilación, y mi incierto porvenir. (ob, cit, p. 7)

Por esos paisajes andinos, delineó sus poemas inspirados en los colores y sensaciones que allí se vislumbraban. Poemas que muchos años después, ya instalado en la ciudad de Rosario, fueron reunidos en un libro titulado *Pájaros del Alma*.

Canto a San Juan

Desde esta ciudad litoraleña donde vivo
al lado del murmullo del gran río,
donde un símbolo se yergue en monumento,
te evoco mi tierra de Sarmiento.

Este es mi canto lejano, atardecido
de ausentes parras y místicos molinos,
por eso cuando vuelvo de tus lares
me sigo embriagando con tu vino.

Con cuántos valsecitos y tonadas
buscamos el amor en la alborada
en balcones de niñas pretendidas.

Y qué lejano estás, San Juan de la Frontera,
Jáchal y Huaco en paciente espera,
en mi soñada tierra prometida.

Este maestro poeta se propuso dejar testimonio de su experiencia de vida en un destino alejado de su pueblo natal. Es en esa decisión de narrador que dio forma y publicó, en 1978, el libro llamado *Tierra de Indios* donde cuenta acerca de su vida cotidiana en la Escuela Auxiliar N°203, La Paz, Salta. La escuela estaba ubicada en el Departamento de Rivadavia, a más de 400 km de la capital hacia el nordeste y a ocho leguas de la estación de ferrocarril más próxima, ubicada en Pluma de Pato. Según averiguaciones realizadas, y, por lo que se puede deducir de la escritura del maestro, la escuela se encontraba cerca de la banda sur del río Bermejo.

En un relato vital, descriptivo del paisaje y de las personas que a su paso iba conociendo, va presentando su propia experiencia de maestro. Cuando se avanza en la lectura del libro, unas referencias detallan la vida en ese lugar, a modo de etnografía que, sin proponérselo, lleva a cabo. Casi inexistentes, las consideraciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje dejan lugar a episodios de la vida en contacto con una naturaleza indiferente, salvaje y peligrosa. También describe costumbres, modos de vida y de relación entre los habitantes del lugar a quienes llama, como ya fue mencionado, Matacos.

En las primeras líneas de *Tierra de Indios*, el maestro Benabentos Gómez, hace referencia al terremoto de San Juan, acaecido el 15 de enero de 1944.

Formamos los grupos de auxilio, en los que no podía estar ausente el magisterio y cuando, en parte, habíamos restañado la herida, recién nos dimos cuenta de que un inmenso sollozo debía cubrir por nosotros todo el suelo de la Patria, de América, del mundo. Recibimos ayuda de todos. La gente se condolía de la orfandad y del desamparo en que habíamos quedado. ((Benabentos Gómez, 1978, p. 8)

De alguna manera, se intuye que su decisión de marcharse donde la patria lo requiriera estaba íntimamente relacionada con ese hecho y con la labor patriótica que, según se desprende de su escrito, los maestros eran convocados a realizar. Se lee así en su propia narrativa: “Entonces muchos maestros que no estábamos nombrados pedimos se nos designara en cualquier parte del país, no teníamos escuelas, miles de niños se habían ausentado de la provincia, las posibilidades de contar con locales escolares eran remotas...” (p. 8).

Cumplido su deseo, con el nombramiento en la mano y dispuesto a emprender la aventura hacia un lugar remoto y desconocido, con entusiasmo y también con cierta angustia ante la incertidumbre que se vislumbraba, el joven maestro informó a su familia sobre la buena nueva.

Corrí a mi hogar, abracé a mi madre y le mostré el nombramiento. Se alegró, pero leí en sus grandes ojos negros un interrogante y una pena. Nada nos dijimos, ella y yo sabíamos que la distancia podía ser un instante de dolor o un recuerdo que laceraría para siempre, no obstante, armé mi pequeño equipaje y viajé al norte; tras de mí, quedaba el llanto de mi madre, la mano señera de mi padre en señal de despedida y la tremenda soledad de la tarde metida en el alma de la novia. Me iba por poco tiempo, en diciembre regresaría. Tomé el tren en Jáchal con el pecho apretado en un sollozo recorrí ese inmenso cañadón pétreo que nos separa de la capital de la provincia, eran un cúmulo de instantes vividos que

quedaban atrás como la estela que envolvía mi pensamiento vacilante. Todo se había convertido en un interrogante: ¿dónde estaría ubicada la escuela? ¿podría allí formar el hogar anhelado? Seguro estaba que al volver encontraría indemne todos los sentimientos, pero me faltaba la madurez para acallar mis tribulaciones. Por otro lado, dejaba un grupo con el que habíamos constituido un elenco de teatro vocacional, que orientaba un querido amigo de la juventud jachallera don Rodolfo Oyola. Empezaban a aparecer en la prensa mis primeros balbuceos literarios. En fin, seguía contemplando el panorama agreste de los cerros desde el cristal de mi ventana viajera, abstraído, anhelante, muy cerca de la desesperanza, pero no tan lejos de una cálida ilusión. (ob, cit, p. 9)

En su viaje rememora su vida en San Juan, las características de su lugar de origen, la nostalgia por lo que queda atrás y la expectativa por venir.

Lejos estaba ya mi presencia física en los sitios que siempre transité. Confieso que hasta los 22 años no había salido de mi provincia. En las vacaciones me gustaba internarme en los cerros, escuchar el canto de los pobladores de las quebradas, volcando en tonadas el grito del viento hecho música. Cuántas veces dormité estrellas minerales caídas casi sobre el filo de alguna cumbre y cuántas me perfumaron las flores del aire. Todo había quedado atrás. En una ciudad cordobesa muy simpática, Dean Funes, pernocté esperando el tren que venía de Capital Federal y me llevaría a Salta. Al llegar era menester descansar de la agobiadora jornada. Tenía metido en el sentido del equilibrio los movimientos de aquel tren lento, pesado, polvoriento. (ob, cit, p. 10).

Y cuando se encuentra en medio del viaje hacia su destino, la escuela en Salta, describe cómo muchos viajeros a su paso se muestran interesados y conmovidos por el terremoto acontecido en San Juan, brindando así, una idea más clara de la magnitud de la tragedia.

Atravesamos toda la provincia de Jujuy. La detención del tren por largo rato en alguna estación me permitía dialogar con la gente. Mi tonada me delataba forastero en las tierras norteñas y cuando se enteraban de la provincia de donde provenía, el interrogatorio no se hacía esperar: ¿cómo está San Juan?, ¿falleció mucha gente?, ¿Ud. perdió su familia? Leía en el rostro de la gente que expresaba su hermandad en el dolor. No era conmiseración sino más bien meterse un poco en ese hito de dolor que fue San Juan. Yo respondía tratando de agradecer la preocupación y satisfacer el anhelo. Me di cuenta de que era un poco el

mensaje de angustia que transitaba entonces por todos los senderos de la patria... (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 15)

Cuando un hecho provoca una bisagra que escinde la vida en un antes y un después, adquiere la dimensión de acontecimiento⁴⁹. Para tensar esta idea podría pensarse qué hubiera pasado si no hubiese ocurrido el terremoto de San Juan. Estar preparado para un acontecimiento significa hallarse en la disposición subjetiva de reconocer la nueva posibilidad. Dado que es necesariamente imprevisible, pues no figura en la ley de las posibilidades dominantes, preparar el acontecimiento es estar dispuesto a acogerlo. Es estar convencido de que el estado de cosas, por trágicas que sean, no prescribe las posibilidades más importantes, aquellas que habilitan la construcción de nuevas oportunidades. Es hallarse en un estado mental en que el orden del mundo, las potencias dominantes, no tienen el control absoluto de las posibilidades que pueden vislumbrarse⁵⁰.

Cerletti (2000), siguiendo a Badiou, explica que cuando se produce un acontecimiento, los saberes existentes dejan de ser operativos para interpretar la situación. “Una *situación* se puede caracterizar, de manera general, como la multiplicidad de circunstancias, de lengua y de objetos, que conforman un estado de cosas” (Cerletti, p. 62). Un acontecimiento hace aparecer algo radicalmente distinto en el dominio de la situación, o sea en los saberes instituidos con los que se explicaba y operaba en esa situación determinada. Por eso, “todo acontecimiento es, a la vez, *situado y suplementario*, es decir, absolutamente desligado y excedente frente a la regularidad de la situación” (ob, cit, p. 62).

⁴⁹ Según Badiou un acontecimiento es algo que hace aparecer cierta posibilidad que era invisible o incluso impensable. Un acontecimiento no es por sí mismo creación de una realidad, es creación de una posibilidad, abre una posibilidad que se ignoraba. En cierto modo es una propuesta. Todo dependerá de la manera en que esta posibilidad propuesta por el acontecimiento sea captada, trabajada, incorporada, desplegada en el mundo. El acontecimiento crea una posibilidad, pero luego hace falta un trabajo, colectivo en el plano de la política, para que la posibilidad sea real. En este caso, frente al terremoto, que es un hecho natural, habría que centrar la atención en sus efectos y en cómo necesariamente, ante la tragedia, se inaugura un proceso creativo para atender las necesidades de la comunidad afectada.

⁵⁰ “Podemos considerar cómo hacer los acontecimientos vividos que todavía nos dejan perplejos años después. Esta es una manera bien pragmática de definir los signos es decir por sus efectos son inductores de perplejidad, pertenecen como tales a la familia de los quizás, son incluso sus parientes más cercanos, mantienen el pensamiento en vigilia una vez que se produjeron “eso piensa”, “irradia”. (Despret, 2021, p.123).

Pero ¿por qué puede haber acontecimientos?, ¿cuál es la razón que hace que de un suceso específico se pueda decir que se trata de un acontecimiento? Porque en ninguna situación se puede dar cuenta de *todo*. “En el núcleo de toda situación y como fundamento de su ser, hay un punto ciego o un “vacío” que es inexpugnable desde los recursos normales de la situación” (ob, cit, p. 63). De esta manera, lo que suplementa, el efecto que el acontecimiento provoca cuando se lo asume, se lo advierte, es la inauguración de un proceso creativo que produce cosas nuevas. Cerletti, nombra, siguiendo a Badiou, los ámbitos propios donde el acontecimiento puede tener lugar (la política, el arte, la ciencia o el amor). Se llamará *verdad* (una verdad, ya que corresponderá siempre a una situación) al proceso de fidelidad a un acontecimiento, en tanto ruptura real, pensada y practicada, en el orden propio en el que ha tenido lugar.

Cuando el maestro llegó a Salta después de un largo viaje en tren y se enteró de la ubicación geográfica de su escuela, dudó acerca de cuál era la mejor decisión. Es evidente que no se esperaba que su destino fuera tan remoto.

Al día siguiente me levanté bien temprano y me presenté en la Inspección Seccional de Escuelas Láinez donde me indicarían mi destino. Allí me enteré de que mi escuela estaba ubicada en el Departamento de Rivadavia, a más de 400 kilómetros de la capital hacia el nordeste y a 8 leguas de mula de la estación de ferrocarril más próximo. Recuerdo ese instante como una de las mayores disyuntivas que jamás haya tenido en mi vida. Resolver un destino en un instante y siendo casi un muchacho no era cosa fácil. Indudablemente que las personas con las que yo estaba debieron leer en mi rostro, en mis ojos, en mis gestos un cúmulo de alternativas, de indecisiones, de desencanto, casi de frustraciones. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 13)

Como visitante y viajero en Salta, recorrió la ciudad admirando su belleza que describe de esta manera.

Yo había aprovechado los tres días de espera para conocer Salta. Me causó admiración y hasta diría asombro ver esa ciudad enclavada en un valle rodeado de cerros verdosos y con su típica edificación colonial. Recorrí la vieja recova, su museo histórico, me impregné de gritos montoneros en una calle que recordaba la muerte del ilustre Güemes. Fui hasta el San Bernardo y parado frente a ese monumento de piedra y bronce que lo recuerda, encontré de nuevo al vigía, oteando el horizonte con gesto escudriñador, poncho al viento, guardamonte y lazo, me impresionó la sencillez de la obra, debiendo destacar

uno de sus bajo relieves: un gaucho sofrenando su cabalgadura, su mujer armando su mano con una lanza, dos niños, uno en brazos y el otro tomado de su pollera y el infaltable perro en actitud de pesar, todo en bronce y casi de tamaño natural, completaban el cuadro. Así debió escribirse la historia. Por las venas de esa mujer, con tiempos de siglos, debió correr la sangre que amamantó el coraje de las niñas de Vilcapugio y Ayohuma. Trepé a la cima del cerro para contemplar el valle y la ciudad.

Nunca más se borrará de mi retina este espectáculo que conjuraba al hombre en su afán de embellecer y a la naturaleza brindándose policroma desde el vientre generoso de la tierra. Una cruz en la cúspide y la imagen de Jesús, se transformaron en dos lágrimas incontenibles que rodaron por mis mejillas. A pocos kilómetros de la ciudad otro sitio de esplendor: la quebrada de San Lorenzo. Arroyos cristalinos, vegetación exuberante, residencias señoriales, la cordialidad de la gente, ese cantito casi místico en la voz, me halagaban y atenuaban un poco los recuerdos que incesantemente golpeaban en mis sienes en cada vereda, en cada piedra, en cada flor. Salta es una ciudad distinta con aleteo colonial en el vuelo de sus palomas. (ob, cit, p.14)

En forma muy precisa, dice Cerletti (2000), Badiou llama fidelidad a la decisión de relacionarse con la situación desde el punto de vista un suplemento que produjo el acontecimiento.

Ser “fiel” a un acontecimiento será entonces, repensar y actuar en la situación de manera consecuente y coherente con la radical novedad que el acontecimiento introdujo. Como el acontecimiento estaba fuera de la legalidad y la regularidad de la situación, esto obligará a inventar una nueva manera de ser y de proceder en ella. (Cerletti, ob, cit, p. 64)

A pesar de todas las inseguridades que la travesía le provocaba y consciente de que allí comenzaba un recorrido hacia lo desconocido, emprendió el viaje con todas sus incertidumbres a cuestas. Arribó a la última estación de tren, en Pluma de Pato, iniciando un tramo crucial de la aventura que el siguiente fragmento describe con detalles. Y todavía le faltaría internarse a caballo en el Impenetrable para llegar a su escuela.

Al anochecer llegué la ciudad de Embarcación, situada a las márgenes del río Bermejo. Allí debía trasbordar para tomar el tren que va desde esta ciudad hasta Formosa y bajarme cuatro estaciones más delante de Embarcación en una que se llamaba Pluma de Pato. Serían las 24 horas de ese 1 de octubre, cuando descendí poniendo término a otra

jornada. La estación estaba enclavada en plena selva. Confieso que el monte me sobrecogía. Por otro lado, la oscuridad absoluta, la presencia de grandes charcos de agua y un rumor permanente que provenía de la selva, me decidieron a quedarme en un banco de la estación a pasar la noche. Cuando amaneciera buscaría la manera de emprender el viaje hacia la escuela. Pero un hecho fortuito iba a cambiar el curso de mis decisiones.

Una dama que acertó a llegar a la estación fue el motivo para que yo tuviera una hospitalidad inesperada. En circunstancia en que pasaba cerca de mí me levanté para preguntarle dónde podía pernoctar, le aclaré que era el nuevo maestro de La Paz, así se llamaba la localidad asiento de la escuela. La dama con quien hablaba había sido la directora local e inmediatamente me llevó a la casa de un empleado ferroviario de apellido Moreno, el jefe estaba ausente, y así quedó resuelto el problema. En ese mismo momento iba a producirse el primer hecho cierto de aquello que me había dicho el Inspector que me alentó para ir al Chaco Salteño.

Moreno me dio de cenar, sacó su guitarra y cantó en mi honor. Confieso que mi espíritu se había reconfortado y no me parecía estar tan lejos y tan solo. Al día siguiente me puse a buscar cabalgadura y baqueano para hacer el viaje. Con toda suerte vivía en Pluma de Pato un hermano del dueño de la finca donde estaba la escuela. Don Secundino Paz, que allanó todas las dificultades y Aníbal, uno de sus hijos iba a ser mi cicerone en esta aventura que recién empezaba. (Benabentos Gómez, ob, cit, pp.15, 16)

Más adelante, el maestro relata su travesía a caballo, el inquietante paisaje del monte y su llegada a la escuela, sus primeras acciones, el miedo a lo desconocido amenazante y el entusiasmo que lo desvela.

La madrugada del 3 de octubre, en plena primavera, hacía presagiar una jornada rigurosa. El lucero del alba parecía colgado de nuestras cabezas, la alborada mostraba su diadema rosada tras los quebrachales, un aroma agradable rondaba la brisa como queriéndonos obsequiar su perfume.

Nosotros avanzábamos a paso lento. Nuestras cabalgaduras debían recorrer unas ocho leguas que a buena marcha significaban entre 16 y 18 horas de camino. Cada vez el monte se elevaba más y las estrellas empezaban su fuga de luz, una tremenda bola de fuego empezaba a despegarse de la tierra. Yo estaba acostumbrado a ver las salidas de sol en San

Juan que eran intrascendentes. Contemplar aquello era vivir un poco el misterio del amanecer. Parecía que la naturaleza toda se había despertado sobresaltada. Un eco de charatas se metía por los ojos del monte y llegaba a mis oídos como una diana. Los gigantes verdes fueron dibujando su sombra sobre la tierra y un rayo de luz rojo vivo tiñó la copa algononada de un palo borracho.

Se agitaba la vida por todas partes, el palo santo florecido nos brindaba su fragancia y sus flores blancas ponían un detalle delicado a la selva umbría. Mucho tiempo nos acompañó este sublime regalo de la naturaleza. Era la primavera que así florecía en las venas verdes del bosque. El quebracho y el pacará mostraban su enorme talla mientras la brisa jugueteaba entre su frondoso ramaje. Cientos de avcillas volaban mostrándonos su colorido ropaje. Un zumbido en el monte y una veloz corzuela pasó rauda junto a nosotros, tal vez asustada de algún enemigo de su raza. Esta zona está poblada, entre otras especies, también por una gran cantidad de pumas y los hay de enorme tamaño. La ley de la selva es rigurosa y la lucha por la subsistencia adquiere matices dramáticos, el monte está siempre en pie de guerra.

Habíamos llegado casi al mediodía y resolvimos dar descanso a nuestras cabalgaduras y también para dejar pasar un poco los rigores de la siesta. La tierra caliente cantaba en el silbo de las chicharras. El monte parecía aletargarse, los pájaros silenciaron sus trinos, de vez en cuando un zumbido de avispas nos anunciaba la presencia de alguna “bala”, panel en forma de cono construido por las abejas denominadas lechiguanas. Vimos, escudriñándonos, una gran cantidad de zorros y alguno que otro oso hormiguero.

No habíamos intercambiado muchas palabras con Aníbal, mi guía, estábamos en un proceso de observación mutua. Yo no quería preguntar mucho porque trataba de ocultar un poco mi falta total de conocimiento con respecto a la región. Él quizás respetuoso de mi silencio tampoco inquiría. Me trataba con gran cortesía. Sus modales eran los de un hombre culto. Me había infundido una gran confianza y me parecía que hacía mucho tiempo que nos conocíamos.

La larga jornada a caballo me había lastimado las pantorrillas, nada decía, pero sentía la necesidad de llegar, además las fuerzas de la sombra habían vencido al fin al gigante rojo y la noche cabalgaba sobre un vuelo de búhos. El recuerdo de ese viaje poblado

por cosas exóticas para mí, el canto plañidero de la noche, en fin, que casi no descansé esperando el alba, que desdibujara las sombras y aquietara mis temores. Las impresiones de aquella noche serán muy difíciles de borrar. (Benabentos Gómez, p. 17, 18)

La primera noche en la escuela intentó descansar, pero comenzó a escuchar sonidos irreconocibles. Sintió miedo, temió por su vida, trabó la puerta y se dispuso a conciliar el sueño. Al otro día escuchó las versiones que los lugareños narraron para explicar lo sucedido, un mundo nuevo de significados hasta entonces desconocidos se desplegó ante su conciencia de maestro.

En realidad, las dos versiones combinan ya que se trataba de la alojada que los Wichí celebran cuando elaboran su bebida típica hecha de algarroba madura. El maestro escuchaba cacuy, cacuy, como cántico extraño, además del sonido de la percusión, no solo de la música sino también de los morteros donde se muele el fruto. Ese canto es un lamento que puede tener que ver con la versión que le contaron y que se canta en esas celebraciones⁵¹.

Durante ese primer año de trabajo comenzó a familiarizarse con el lugar y con las personas más cercanas que le permitieron aprender sobre sus costumbres y superar sus prejuicios.

Se iba aproximando la finalización del año lectivo 1944 y algo me empezaba a preocupar seriamente. No había cobrado mis haberes de octubre y esa circunstancia no me permitía volver a San Juan. Mis padres no disponían de dinero, la enfermedad de mi madre había diezmado las arcas de la familia, sin sistema previsional alguno y con sueldos de miseria mal podían ayudarme. No obstante ello, y las tremendas ansias de volver, me disponía a despedir el año lectivo como correspondía.

Empecé a preparar los chicos y anuncié una serie de actos, entre los que no faltaban las carreras cuadreras. Ahora alejado de la función docente lo puedo decir. Esto no le está permitido a un maestro, pero... a cientos de leguas y en plena selva ¿quién lo sabría? Por otro lado mi propósito era que los padres vinieran a la escuela para conocerlos a todos, dejar constituida la cooperadora y alejarme cuando fuera posible dejándoles la sensación de que volvería. Lo había resuelto; me casaría y regresaría en marzo.

⁵¹ La antropóloga Guadalupe Barúa trabaja el tema de la nostalgia wichí y la expresión de esa nostalgia a través de los cantos-lamento de las mujeres. Tema que se detalla en otro apartado de esta tesis.

Llegó el día 20 de noviembre, era una jornada calurosa, pero de cielos lípidos. Más temprano que de costumbre empezaron a llegar los alumnos pulcramente vestidos, algunos a pie, otros a caballo. Al poco rato sus padres con su clásico atuendo de gaucho engalanado con algún cuchillo de plata o un revólver de cachas nacaradas. Un hecho singular puso a mi alcance conocerlos más de cerca.

Hacia pocos días en El talar, sobre las márgenes del río Bermejo, precipitadamente en una “alojeada”, Don Tomás Prada y Don Exequiel Guerrero se habían “visitado”. Ambos hombres ya maduros y hábiles esgrimistas dejaron en sus ropas y en sus rostros las huellas de su destreza. Allí gana no el que mata, porque el duelo no es a muerte, sino el que corta más veces. Prada había llegado antes y se encontraba sentado a mi diestra, cuando llegó Guerrero. Desmontó, cruzó el guarda patio sombrero en mano. Yo estaba temeroso. El duelo era muy reciente. Los rostros estaban aún marcados con la presencia de papelitos de seda en las heridas.

No obstante, estos dos hombres, que eran analfabetos, se dieron la mano diciendo: “Cómo está señor”. Quedé vivamente impresionado y aprendí que la cultura no es sólo patrimonio del hombre instruido. En aquella tierra había cientos de hombres analfabetos cultos para nuestra felicidad. Todo transcurrió en la más absoluta normalidad. Yo había hecho preparar un poco de aloja, única bebida que se podía ofrecer a los visitantes y que precisamente era la época de la algarroba pintona para hacerla. Casi atardecía y yo sentía la angustia de quedarme solo. Tal vez mi estado espiritual se reflejaba en mi rostro y cuando casi había concluido la fiesta, el padre de dos niños que concurrían a la escuela y que había estado tratando de averiguar si yo volvería al año siguiente, se acercó y me dijo:

-Oiga maestro, ¿cuándo se va? ¿Qué no dicen que se va pa´volver casao?

-Sí –le respondí-, es mi propósito.

Pero insistió: -¿Y pa´cuándo?- y como para no interrumpir el diálogo continuó - Vea maestro, a mí me han dicho que Ud. no se puede ir porque no ha cobrao el mensual, pero yo le voy a prestar este dinerito pa´que Ud. vuelva con su señora, ¿Qué no?

Y acto seguido sacó un montón de billetes de CIEN PESOS e intentó ponerlos en el bolsillo de mi guardapolvo. Mi sueldo era de 193 pesos por mes y esos billetes que

contados resultaron MIL PESOS MONEDA NACIONAL, eran para mí poco menos que una pequeña fortuna.

-Vea Don Zacarías, yo no le puedo recibir ese dinero, demoraría mucho tiempo en devolvérselo, yo no gano para aceptar esa suma.

El hombre me miró a los ojos y me dijo: -¿Va a volver? Bueno, llévelo.

Zacarías Vázquez era otro analfabeto culto. No sé si su estampa andará todavía haciéndole sombra a la tierra caliente, pero sí sé que aún tengo los ojos humedecidos de gratitud. Pagué la cuenta con el tiempo en dinero, pero también pagué con la moneda del maestro que no tiene vuelto y sólo sirve para comprar la luz. Esa noche dormí con el alma encendida de sueños, de esperanzas. Don Zacarías era la confirmación de las palabras de aquel Inspector que me dijo: -Vaya maestro, la gente es buena y si no le gusta se vuelve.

De más está decir que al día siguiente el mismo Don Zacarías me prestó cabalgadura y un acompañante para que trajera mi montado de tiro. Ya la primavera tendía sus brazos verdes sobre la selva y el canto de las charatas tocaba diana en el horizonte enrojecido. Aquí aprendí también a edificar la paciencia sobre el alma. Si larga era la jornada del monte, más larga era la del ferrocarril. Había que atravesar gran parte de la República y entonces tuve envidia de los pájaros.

Había que hacer ciertos trámites en la Inspección Seccional de la capital salteña y sobre todo plantear algunos casos que hacían a la labor futura y al mejor desenvolvimiento de la escuela, primordialmente esa preocupación mía referente a la alimentación de mis educandos. Yo había advertido también que el próximo año iba a tener incorporados a los indios a la escuela. Durante este primer tiempo, por lo escaso, no se había alcanzado a anotarlos, pero yo tenía el propósito de hacerlo, a pesar de que ello podía significar un problema en la marcha normal de la enseñanza. El niño indio no sabía el idioma castellano, algunos balbuceaban unas pocas palabras y por consiguiente su promoción sería difícil de lograr en períodos normales.

De Salta, y después de tres días partí rumbo a San Juan. Había metido en mi retina y en el alma toda la belleza que el norte atesora, para contar con los mejores detalles

posibles este mundo nuevo que recién empezaba a conocer. (Benabentos Gómez, pp. 33, 34, 35, 36)

Al finalizar el ciclo lectivo 1944 regresó a San Juan para casarse con su novia también maestra, recibida en la misma Escuela Normal de Jáchal. Juntos emprenderían el viaje de vuelta a Salta para comenzar su vida en medio del monte.

El día 21 de febrero de 1945 contraí enlace con la mujer de mis sueños. Ella estaba dispuesta a sobrellevar el sacrificio de una vida puesta al servicio de un apostolado. Emprendimos el viaje el día 25 y nos despidieron en casa de mis padres. Fue un instante alegre porque había cumplido mi más caro anhelo, pero vi por última vez la mano en alto de mi madre despidiéndonos. Ella estaba muy enferma y creo que los dos pensamos que nuestra separación podía ser definitiva. Yo no pude evitar las lágrimas, un sollozo me apretaba el alma a pesar de que no quería llorar frente a mi flamante esposa. Ella sabía de mis temores y fue muchas veces depositaria de los mismos. Ella había inspirado a mi madre, que tenía un espíritu selecto y fue una gran poetisa, algunos poemas que muchas veces leímos juntos.

Llegamos a Salta después de tres días de tren, compramos algunos muebles, los más indispensables, pues era muy difícil hacerlos llegar hasta la escuela y al cabo de una semana de nuestra salida de San Juan, estuvimos en el recinto de nuestra lucha. Allí en un mundo verde y una sociedad que atormentaba, forjaríamos los primeros años de nuestra vida matrimonial. Íbamos a brindar juntos el sacrificio a la patria, juntos íbamos a luchar por ser útiles a aquellos ignorados pobladores de la selva.

A mí me preocupaba que mi esposa pudiera extrañar una vida distinta llena de penurias y privaciones, pues la conocí siendo muy niña y sabía de su temple de muchacha argentina. Nos esperaba una ardua y difícil misión. Hoy a más de treinta años de aquello que fue una magnífica experiencia aún recordamos juntos los momentos felices vividos en pleno corazón del monte, allí donde se siente la patria latiendo en las venas. (Benabentos Gómez, p. 37)

En otros viajes realizados a lo largo de cinco años relata travesías diversas. Cuando nace su hija, viaja a San Juan a conocerla y decide dejarla allí con su mamá durante un tiempo prudente para no someterla a un viaje tan largo.

El 30 de enero de 1947 nació mi hija Renée Iris, un capullo de sol en pleno verano, una ilusión hecha realidad, un trocito de cielo y una luz permanente. Por razones de precaución la dejé con su madre en Jáchal, era muy pequeña, el viaje muy largo y sin saber cómo estaban los caminos en el Chaco. Las cartas de mis alumnos eran alentadoras. Había llovido casi todo el verano, aquel nubarrón negro se fue del cielo salteño. La gente abnegada y resignada como pocas he visto, siguió en la porfía de habitar aquel pedazo lejano de suelo argentino y yo también de volver al escenario de mis luchas. (ob, cit, p. 63)

Entonces se dispuso a emprender el regreso a la escuela que fue una aventura compartida con un amigo, también maestro.

Para hacer el viaje hasta Salta compré con mis pequeños ahorros un coche Ford A modelo 1931 e invité a un colega y gran amigo mío, que nos habíamos recibido juntos, a acompañarme. Él estaba en Bartolomé de las Casas, pueblo de Formosa situado sobre el ramal Embarcación (Salta) a Formosa. Segundo Brallard fue pues mi acompañante en este largo y aventurado viaje que íbamos a emprender, salimos un día de fines de febrero y tomamos el camino de la costa casi siempre bordeando la cordillera. Por aquellos años no había pavimento en ninguna parte de nuestro recorrido. Pasamos pues la primera cuesta, la de Huaco (San Juan), la de Miranda (La Rioja) y nos detuvimos en Chilecito. Siguieron las jornadas: Santa María, Belén, Tinogasta, todo en Catamarca y otra cuesta sin duda la más brava, la cuesta de Zapata. Detuvimos el coche en la mitad de la misma para enfriar un poco el motor que venía calentando. Cuando alzamos la vista no podíamos creerlo, el camino estaba sobre nuestras cabezas, allá en la punta del cerro. Nosotros habíamos puesto sobre los farolitos delanteros que tenía el auto en ambos guardabarros nuestros sombreros.

Después del descanso continuamos apurando la marcha todo lo que permitía la cuesta porque había muchas curvas y muy cerradas, de pronto ya estábamos casi en la cumbre, y trepábamos hasta ella, quedaba el último esfuerzo, el motor rugía, los músculos en tensión, ni una palabra, cuando mi amigo me recuerda: “Che, los sombreros”. Nos miramos casi furtivamente, nada dijimos, en unos segundos alcanzamos la cumbre, nos volvimos a mirar con un gesto de alivio, nuestros sombreros estaban en nuestras cabezas, encasquetados hasta las orejas. Después vino Tolombón, Cafayate, esa perla de los Valles Calchaqués. Aquí resolvimos descansar y nos quedamos dos días. Ya llevábamos cinco

de viaje. En esta ciudad vivía Adelma Rosa Ibáñez, la primera maestra que inauguró la escuela de La Paz el año de 1938. Encontramos su domicilio, fuimos a conocerla pues para mí Adelma era como un símbolo, era el compendio del coraje, del amor por la enseñanza, del sacrificio, de la lucha, en fin, un resumen de todas las virtudes humanas.

Después del descanso continuamos hacia Salta, el paisaje nos tenía absortos. Las montañas a la vera de la ruta tenían todas las formas y los colores: el Valle de las Lanzas, el Obelisco, todas formaciones que el pueblo en su sabiduría había bautizado. Llegando a Salta hice algunos trámites en la Inspección Seccional y nos detuvimos un día tanto como para que Brallard conociera algo siquiera de lo mucho que encierra esta ciudad de aspecto colonial y belleza incomparable. Al cabo del segundo día emprendimos nuevamente el viaje, debíamos alcanzar una ciudad del nordeste salteño llamada Embarcación situada en pleno Chaco a las márgenes del río Bermejo. Allí mi colega seguiría en tren por el ramal que une esta ciudad con el destino que él llevaba que era Bartolomé de las Casas, en Formosa, asiento de su escuela. Pero nuestra aventura no iba a terminar tan fácilmente. Una gran tormenta y su correspondiente creciente destruyó el puente sobre el río Bermejo y debimos quedarnos 3 días hasta conseguir el paso.

Por fin llegamos a Embarcación y nos despedimos. Yo quedé muy solo y apenado y a Brallard lo vi con lágrimas en los ojos. Quizás pensó que no debía dejarme solo, pero ambos teníamos que cumplir con nuestro deber. Él tomó el tren y yo me interné en el Chaco. El viaje lo hice sin inconvenientes hasta mi primera parada que fue un lugar llamado Monte Carmelo. Allí vivía otro colega que ejercía en una escuela que estaba unas cinco leguas antes que la mía y distante de Monte Carmelo unas 10 leguas. Osvaldo Pintado fue pues mi segundo acompañante. Hacía mucho tiempo que nos conocíamos pues él sabía ir a La Paz los sábados para regresar a Pozo Bravo, asiento de su escuela, el domingo por la tarde. Justamente ese día tenía el caballo ensillado para irse a la escuela, de modo que complacido resolvió acompañarme. Pusimos su montura dentro de mi coche y después de almorzar partimos.

Pero pronto empezamos a ver, y cada vez más seguido, charcos de agua. Seguimos, pero más adelante había llovido en abundancia. Los esteros llenos de agua solo podíamos pasarlos poniendo ramas y troncos que hachábamos con nuestros machetes; todo fue pues

una trampa ya que no podíamos volver y apenas seguir, tres días estuvimos para llegar y cuando sólo faltaba una legua, una falla del motor nos dejó en medio del barro. Fuimos a pie hasta Pozo Bravo, trajimos una yunta de bueyes y llevamos el coche hasta su escuela. Allí quedó a la espera de conseguir el repuesto ya que era la bobina la que se había quemado. Yo seguí al día siguiente a caballo hasta La Paz. (ob, cit, pp. 64, 65)

En el lapso de esos cinco años transcurridos en la escuela, muchos fueron los viajes que debió hacer el maestro, solo o en compañía, a caballo, en carro o en automóvil. Luego del parto, su esposa decidió volver con su hija pequeña. El maestro relata el viaje de vuelta como una nueva aventura llena de vicisitudes.

Para fines de mayo mi esposa anunció que regresaría. Yo había arreglado mi coche y me fui con él hasta Embarcación, lo dejé allí, tomé el tren y la esperé en Salta. Volví de nuevo a ver a mi hija tan distinta a cuando la dejé. Al día siguiente emprendimos el viaje de vuelta y después de 12 horas de tren llegamos, pernoctamos en Embarcación y al día siguiente salimos para la escuela distante 110 km. El viaje fue normal, solo que en el camino un chaqueño que venía a caballo nos hacía señales para que nos detuviéramos. Sin darnos cuenta llevábamos arrastrando la cuna de la nena que casi se destruyó. Juntamos todos los palitos que estaban diseminados por el camino para después reconstruirla.

Al anoecer llegamos a La Paz. Esa noche le acomodamos una camita como pudimos, pero se ve que con el curso de las horas se fue corriendo hasta el suelo; mi esposa despertó, no la halló en la cama y un grito de horror llenó el cuarto, creyó sin duda que algún puma que en gran cantidad deambulan por los alrededores, la había llevado. Fue la angustia de un instante nada más, pero el Chaco nos había bautizado contra el miedo...

Siguió la enseñanza normalmente. Yo había llevado un equipo de luz con un motorcito a explosión para alumbrarnos, pues lo hacíamos con faroles muy deficientes. Pero se ve que, por mi falta de conocimientos eléctricos, este nunca anduvo, por lo que debimos conformarnos con lo que teníamos.

Una tarde soleada de junio acertó a llegar a la escuela un muchachón de unos 17 años. Ató su mula en el guardapatio y vino a hablarme. Bota, bombacha, sombrero aludo, corralera, era ya un gaucho, pero venía a verme para que yo le enseñara a leer. Yo no podía tenerlo en la escuela, su edad no me lo permitía. Pero yo era maestro y en bien de él me

animé a transgredir las disposiciones. Lo acepté y por las tardes le intensificaba la preparación. Inteligentísimo y voluntarioso, a los tres meses sabía leer y escribir. Me era muy útil, nos habíamos hecho amigos. Yo leía en sus ojos el agradecimiento, pero habría de ocurrir una circunstancia que lo habría de poner de manifiesto. La nena cayó de los brazos de la muchacha que la tenía alzada. Por la tarde fiebre, por la noche lloraba cuando se la pretendía mover, pensamos lo peor: algún huesito roto, traumatismo en la columna, en fin, que de cualquier manera éramos impotentes para solucionar cualquier cosa que fuera. (pp. 66 - 67)

...El muchacho vivía las mismas alternativas que nosotros. Él tenía un verdadero cariño por la nena y vino hacia mí resueltamente y me dijo:

-Vea maestro, yo tengo mi mula, si Ud. quiere voy a buscar el médico, lejito es... pero he de llegar.

A la hora, ese mensaje humano que era Carlos Campos se alejaba entre ruidos de cueros y tropel, camino a Morillo distante 12 leguas de la escuela. A su regreso me contó que cambió cabalgadura dos veces para no rematar su "montao". Que de vuelta devolvió los animales para regresar a los tres días a La paz. El doctor Giampaolli llegó al día siguiente casi al anochecer. Mi hija ya estaba bien. Él no se molestó por el viaje, descansó esa noche y al otro día regresó para atender el micro hospital del que era director. Al despedirse me dijo:

-Toda vez que sea necesario me llama maestro, aún como cuando en este caso, no pueda determinar la gravedad de la lesión. Acá nuestros rudimentarios conocimientos de la medicina fracasaron, pero en otros casos fueron muy útiles.

En una oportunidad faltaba a la escuela por varios días un alumno que era discapacitado mental, pregunté a sus hermanos y me dijeron que estaba en un solo grito. Que tenía un dedo muy hinchado. Lo mandé traer y era una tremenda infección en el dedo anular. Mi esposa puso agua a hervir, echó un desinfectante e introdujo su dedo en esa solución caliente. Cuando creyó oportuno abrió una boca que alivió al instante al muchacho. Días después vino la madre con él a agradecer, pero además a darnos el chico porque según ella, mi esposa había salvado al muchacho. Pudimos desembarazarnos de tan

caprichosa situación y ponernos a su disposición para cuando necesitara algunas medicinas. (p. 68)

Se aproximaba la fecha de fin de curso, así que nos preparamos para regresar a San Juan. Debíamos hacerlo en jardinera o a caballo hasta el F.C. y de allí en tren. El automóvil había sufrido una serie de desperfectos que lo habían inutilizado. Por esa razón lo vendí a uno de los cazadores que iban al Chaco, el que se lo llevó en su camión. El precio de la venta fue de quinientos moneda nacional. Volvimos pues a dejar el Chaco con la promesa de volver. La escuela marchaba bien, los padres que formaban la cooperadora escolar y todos en general estaban conformes con nuestro trabajo y deseaban nuestro regreso. Lo prometimos y lo cumplimos. (p. 69)

2.2-Filiación sarmientina

Además, la presencia del indio en esa zona, entonces para mí bastante desconocido, y algunos relatos que había escuchado de la boca de exmiembros que colaboraron con las guardias nacionales en la conquista del Chaco Salteño, bastante recientes, por cierto, me intranquilizaban. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 30)

Como ya se mencionó, el maestro Benabentos Gómez se sentía y percibía como heredero de Sarmiento por la doble vía de su formación como maestro normal nacional y su propio árbol

genealógico que demuestra su parentesco con el mencionado prócer. Se evidencia la admiración manifestada en su narrativa, cuando al enterarse de su destino, tan distante, vacila, considerando la posibilidad de volver a su provincia natal, alguien lo entusiasma invocando a su admirado maestro y logrando un efecto de coraje y entusiasmo que lo guio hacia su futuro incierto⁵².

¡Volver! Era renunciar un poco, era oscurecer la senda en un día luminoso, pensaba en mis padres, en mi novia, hasta en un reproche. En esas cavilaciones estaba, cuando una voz con la típica tonada salteña me dijo: Vea maestro, yo estuve muchos años en el Chaco Salteño, la gente es muy buena, Ud. viene de la tierra del gran Sarmiento, es casi un deber irrenunciable ir, si no le gusta...total quedan dos meses de clases.

Era un inspector de zona, la misma persona que me facilitó todos los trámites y que tres días después me despedía con un apretón de manos. ¡Felicidades, maestro! (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 13)

Se impone aquí dar referencias, indagar y dar cuenta de la especificidad del pensamiento sarmientino respecto del indígena. Es importante pensar también que Roberto Benabentos Gómez había egresado de una Escuela Normal Nacional de Adaptación Regional y ese tipo de escuelas contaba con un plan de estudios diferente al del resto de las escuelas normales nacionales. Es posible aventurar que en su propia formación de maestro se encontraban internalizadas las premisas del magisterio ideadas por el maestro del aula, Sarmiento.

En un artículo titulado *Sobre indios, afroamericanos y los racismos de Sarmiento*, Garrels⁵³ argumenta a partir de un interrogante central: ¿hay categorías de personas naturalmente inferiores y por lo tanto incapaces de comportarse como seres plenamente racionales? La autora también se pregunta si las diferentes culturas pueden o deben coexistir pacíficamente o la

⁵² Admirado Sarmiento que invocó siempre que pudo y tuvo presente a lo largo de su vida en sus lecturas. Le gustaba mucho la historia. Los libros que se han conservado de su biblioteca dan cuenta de eso. Ver en anexo: 3.

Otro personaje muy admirado por el maestro Benabentos Gómez fue San Martín. Un libro, que escribió con un amigo, dedicado al Campo de la Gloria de San Lorenzo así lo evidencia. Ver en anexo: 4.

⁵³ Garrels, E (2014) Artículo disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sobre-indios-afroamericanos-y-los-racismos-de-sarmiento/html/dcd6d148-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_3.html

cohesión social requiere cierto grado de homogeneización, realizado gradual o inmediatamente. Luego se verá que el giro ontológico propone una multiplicidad de naturalezas, algo impensable en su momento histórico y desde la perspectiva sarmientina que ni siquiera admite la consideración de una multiplicidad cultural considerada en igual nivel de validez.

Sarmiento pensaba al monoculturalismo como destino lineal e ineludible y esa cultura valorada era la europea. En sus *Viajes*, de 1847 por Europa, Sarmiento, describía que todos los pueblos del mundo marchaban, aunque a diferentes velocidades, a convertirse en un mismo pueblo con grandes similitudes en todos los aspectos culturales, sociales, políticos, por eso hablaba de los mismos vestidos, las mismas leyes, los mismos libros. En su admiración por la cultura europea y norteamericana justificaba la Conquista española del Nuevo Mundo y el exterminio de los indígenas. Gracias a esta violencia exterminadora, escribía, “la América, en lugar de permanecer abandonada a los salvajes, incapaces de progreso, está ocupada hoy por la raza caucásica, la más perfecta, la más inteligente, la más bella y la más progresiva de las que pueblan la tierra” (Sarmiento, 1961, p. 97).

Casullo (2013) plantea que el pensamiento político crítico se ancla en la certeza de la revolución fracasada o traicionada que, en lo que concierne al siglo XIX, ese pensamiento crítico se refiere a la Revolución de Mayo que Sarmiento asume y narra, especialmente en *Facundo*.

Si regresamos en la crónica intelectual al vasto pensar latinoamericano, es en el *Facundo* de Sarmiento de mediados del siglo XIX donde se tiene la primera escritura política de orden fundacional sobre la Argentina en que la experiencia de la revolución para el autor devino “enigma”, revolución desfigurada”, revolución que canibalmente se habría comido a sí misma conjuntamente con una sociedad desaparecida. (Casullo, 2013, p. 289-290)

El autor cree que la visión acerca de la revolución fracasada y disuelta le permitió a Sarmiento pensar una explicación crítica de la situación en que vivió e interpretó esas circunstancias históricas del país. Una revolución vivida como frustración de las promesas anticipadas de progreso provenientes de la mirada puesta en Europa y las ideas de pensadores como Rousseau y Montesquieu que conocían los patriotas revolucionarios de la época. Luego, el propio Sarmiento en sus viajes, constata ese progreso que no se pudo alcanzar en este territorio, culpando a las montoneras de ser “las enemigas del ejército revolucionario” como lo dice en el *Facundo*.

Sarmiento insistía en que el indio americano era incapaz, aun con la coerción, de superar su indolencia congénita y adquirir una ética de trabajo. En un pasaje más que elocuente, describe tanto el paisaje inmenso de las pampas argentinas como los peligros que acechan y que él asigna directamente a la existencia de los “malones de indios” a quienes considera como salvajes y delincuentes.

Al sur y al norte la acechan los salvajes, que aguardan las noches de luna para caer, cual enjambres de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones. En la solitaria caravana de carretas que atraviesa pesadamente las pampas y que se detiene a reposar por momentos, la tripulación, reunida en torno del escaso fuego, vuelve maquinalmente la vista hacia el sur al más ligero susurro del viento que agita las hierbas secas para hundir sus miradas en las tinieblas profundas de la noche en busca de bultos siniestros de la horda salvaje que puede de un momento a otro sorprenderla desapercibida... (Sarmiento, *Facundo*, 2010. p. 32)

Al final de su vida, la perspectiva de Sarmiento sobre el indígena seguía básicamente sin alterar y no hay escritos posteriores al *Facundo* donde su opinión cambie respecto de la condición salvaje e ineducable del indígena, según Garrels, (2014). Incluso, Sarmiento, arriesga también una determinación acerca del carácter del argentino como habitante acostumbrado a los peligros y los acechos de la muerte.

Esta inseguridad de la vida, que es habitual y permanente en las campañas, imprime, a mi parecer, en el carácter argentino cierta resignación por la muerte violenta, que hace de ella uno de los percances inseparables de la vida, una manera de morir como cualquier otra, y puede quizás explicar en parte la indiferencia con que dan y reciben la muerte, sin dejar en los que sobreviven impresiones profundas y duraderas... (Sarmiento, ob, cit, 2010, p. 32)

Cuando el maestro del aula habla de los pueblos que habitan el territorio argentino en 1883, distingue entre tres tipos o ramas de indígenas. Estos son la “raza” quichua o peruana, la guaraní o misionera, y la pampa o araucana. Jerarquiza a estos tres grupos, utilizando como criterio el grado de docilidad inherente que él asigna a cada uno. Los quichuas (quechuas) son los que en el siglo XVI se encontraban en las zonas de fundación de Santiago del Estero, Tucumán, Córdoba, Salta, y Jujuy, o sea el territorio que en el siglo XIX corresponde al noroeste de la

República. Según el autor, estos “indios” son los más dóciles y obedientes de los tres grupos. Esta docilidad, que para Sarmiento se traduce en la incapacidad de pensar de manera independiente, vuelve al quichua incapaz de funcionar como ciudadano de una república. El quichua es:

...un siervo tan manso, tan dócil, tan sumiso, que no puede hacerse de él un ciudadano, sirviendo, por el contrario, sin necesidad de esclavizarlo, para ayudar a despojar sus libertades a los blancos, sin odio y simplemente por pura obediencia. (Sarmiento, ob, cit, 2010, p. 15)

Los guaraníes, cuyos descendientes se encuentran, en 1883, en Corrientes, Entre Ríos, Uruguay y el Brasil, son también sumisos, pero lo son menos que los quichuas. Los araucanos son el tercer grupo e incluye a los pampeanos, ranqueles, etc. del sur. Son los que durante los primeros sesenta años de la República constituyen el denominado “problema de frontera”. Con sus guerras intermitentes y sus malones a las “poblaciones cristianas de habla española”, los arauco-pampeanos, hasta la Campaña del Desierto de 1879, eran “el terror de nuestras fronteras, hasta que una vez por todas se resolvieron nuestros generales y gobernantes a destruirlos” (Sarmiento, 2010, ob, cit, p. 53). Los arauco-pampeanos eran, en comparación a los otros dos grupos, “más indómitos, lo que quiere decir: animales más reacios, menos aptos para la civilización y asimilación europeas” (Sarmiento, 2010, ob, cit, p. 54).

Entonces, hay dos tipos de indígenas. Uno resulta ciegamente sumiso y obediente y puede ser domado, domesticado, asimilado y civilizado en la medida en que sea apto para trabajar como siervo o peón y para pelear y morir como soldado en los ejércitos encabezados por blancos. Este es asimilable en posición de inferioridad a la civilización blanca, pero es congénitamente incapaz de habilitarse para la plena ciudadanía en una democracia republicana. El otro tipo, el araucano, no es ni asimilable, en estado domesticado de inferioridad servil, ni apto para la ciudadanía.

Puede advertirse cierto rasgo sarmientino en la escritura del maestro Benabentos Gómez, posiblemente debido a su formación normalista; no es extraño encontrar esa forma literaria y poética de escribir en otros maestros formados en la época. Sin embargo, en sus consideraciones acerca del indígena se notan diferencias sustanciales. Un pasaje lo demuestra claramente. Un hombre le relata al maestro un episodio ocurrido años atrás, una verdadera caza de indígenas que las guardias nacionales llevaron a cabo en el Chaco Salteño. Quien lo relata formaba parte de esas guardias nacionales donde había también civiles. El maestro se siente profundamente conmovido con esa historia.

Un criollo ya viejo de apellido Guzmán, analfabeto pero un buen narrador oral, me supo contar que, en la época de la conquista del Chaco Salteño, en la que él intervino siendo muy joven, el blanco había enseñado a los perros a pelear con el indio y había unos que denominaban “garganteros” que en saltos mortales la mayoría de las veces arrancaban la garganta al indio, aunque también a veces pagaban con sus vidas.

Sus relatos los creo de una gran veracidad y voy a describir uno que muestra crudamente cómo se realizó la labor de dominación del blanco sobre el indio. Guzmán decía que teniendo él 20 años, el relato me fue contado el año 1945 y él tenía 70 años, casi que pertenecía al siglo pasado, había un tío suyo que pertenecía a las Guardias Nacionales y que por aquel entonces las tropas eran insuficientes y se aumentaban con voluntarios. En una oportunidad, formando él ya parte de las guardias como civil, relata que los indios habían robado algún ganado para proveerse de alimentos. La comisión marchó sobre sus pasos por los intrincados caminos del monte que el indio conocía a la perfección. Larga marcha para poder descubrir su guarida, pero una madrugada, donde casi terminaba el monte, encontraron a los indios en una gran fiesta comiendo y danzando. Proyectaron atacar sin salir del monte. “Yo tenía un máuser, estaba apostado detrás de un gran quebracho, en eso un indio salió hacia el descampao y le apunté, cuando vino la orden de tirar, le di el medio de la frente. Trataron de volver pa’l monte, pero ya se los habíamos ganado y no tuvieron más remedio que tirar pa’l descampao. Montamos a caballo y los perseguimos, pero eran muchos –sabe maestro-, y como no podíamos matarlos a todos, los desgarrábamos con la lanza pa’ que no se pararan, vea ni los chiretes se salvaron”⁵⁴. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 49)

⁵⁴ Los chiretes son los niños.

Juan Chico y Mario Fernández, del Pueblo del Qom (2008), en el libro *NAPA'LPÍ La voz de la sangre*⁵⁵, narran un incidente que se inscribe en la línea de injusticia y barbarie descripta por el maestro en el fragmento anterior, Y recuperan esa tragedia del olvido⁵⁶:

Han pasado muchos años de aquella trágica jornada del 19 de julio de 1924. Pero los hechos ocurridos aún hoy impactan en nuestra comunidad y en algunos casos generan mucho pudor, no por lo que dice la palabra en sí, sino por los hechos que la rodean que para los pueblos *Qom* y *Moqoic* fueron lo más humillante y horroroso que nuestra gente recuerda. Es como un aguijón que quedó clavado en nuestra vida espiritual y social. Pese a que somos de espíritu afectivo este lamentable hecho quedó de manera imborrable en la memoria de nuestros pueblos. (Chico y Fernández, 2008, p.16)⁵⁷

El maestro se conmueve por el relato que ese hombre le cuenta y también por las evidencias de una historia que continúa siendo despiadada con los indígenas que lo rodean, en esa particular comunidad que está ávido por conocer. En algún pasaje, refiriéndose a las mujeres, brinda detalles que directamente se corresponden con el relato anterior. Da la sensación de una experimentación del tiempo que se pliega y conecta aquella tragedia, con esta otra, más pequeña, experimentada por las mujeres que todos los días deben ir armadas con palos para espantar los

⁵⁵ En esta nota de la revista “El cohete a la luna” del 17/04/22, se lee una reseña del incidente a propósito del juicio que se está llevando a cabo por considerarse y declararse a esos trágicos hechos como “crímenes de lesa humanidad”. Disponible en: <https://www.elcoheteealaluna.com/napalpi-contra-el-olvido/>

⁵⁶ Para conocer detalles del Juicio por crímenes de lesa humanidad de los hechos de Napalpí y leer la sentencia remito a: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-juicio-por-la-verdad-de-la-masacre-de-napalpi-tiene-sentencia-y-el-archivo-general>

⁵⁷ Según los ancianos, la antigua Napa'lpí comprendía parte del actual departamento de Presidencia de la Plaza hasta cerca de la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Los hechos que se relatan ocurrieron dentro de esa área. La Reducción de Napa'lpí, el lugar de la masacre, la zona donde se realizaban los encuentros del qa'paxa así como la toldería donde habría ocurrido el suceso que dio origen al nombre Napa'lpí, 'lugar de los muertos', están localizados en diferentes puntos. La Reducción de Napa'lpí se denomina actualmente Colonia Aborígen Chaco y comprende tres lotes (38, 39 y 40), la masacre ocurrió dentro de lo que hoy es La Matanza en el Lote 39 de la Colonia, el 'lugar de los muertos' está en el Lote 38, y los encuentros del qa'apaxa se realizaban en diferentes puntos de la antigua zona de Napalpí arriba mencionada. (Chico y Fernández, 2008, p. 17).

perros que les gruñen. Como si un tiempo en continuum pudiera conectar las conductas caninas de los “garganteros” a lo largo de los años; estos perros actúan con esas reminiscencias.

La mujer india, como todas las mujeres de las razas indígenas de América, llevaron siempre sobre sus espaldas su magro destino. Soportaron con resignación la pesada carga impuesta por un cúmulo de factores que contribuyeron a forjarla sufrida y resignada. Habíamos dicho que nosotros utilizábamos los servicios de la mujer india para el acarreo de la leña, agua, etc., permanentemente ocurría un episodio que yo íntimamente detestaba. Cuando la india salía de su hueste para dirigirse al “madrejón” o al monte, los perros que habitaban en la finca invariablemente gruñían disgustados y cuando se aproximaban a la escuela con su carga de leña y su bordalesa de agua, estos atropellaban decididamente con intenciones de atacarlas. Un palo o una rama infaliblemente blandían de su mano y las defendían de la atropellada. (Benabentos Gómez, ob, cit, p.49)

Benabentos Gómez es un maestro orgulloso de su filiación sarmientina y sanjuanina. En ningún tramo de su escritura se advierte una crítica al maestro del aula. Sin embargo, hay en él una conmoción, una sensibilidad que lo provoca y fuerza a adentrarse en el conocimiento de ese otro diferente, desde su condición de extranjería, desde su saber de maestro (y también desde su saber médico) y desde su temor. Probablemente por eso la experiencia se evidencia tan paradójica, el gran entusiasmo por la educación del indígena y a la vez el fracaso de no haber podido enseñarles el castellano.

Tal como expresa el maestro, el gran Sarmiento es en todo momento su guía y mentor, por el antecedente en su árbol genealógico y por su formación normalista, ese ímpetu de reconocimiento e identificación con el padre del aula se evidencia ineludible, como un mandato. Además, Benabentos Gómez es sanjuanino, tierra natal de Sarmiento que según Garcés (1993)⁵⁸, ha hecho de esta figura un culto cuyo accionar público y reconocimiento determinó la historia educacional sanjuanina y sin duda, también, argentina.

En San Juan se ha crecido bajo su advocación o su rechazo, se ha hecho un culto - a veces chauvinista- del provinciano que fue presidente, y con ello lo hemos hecho también

⁵⁸ Se trata del capítulo: San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular del libro *Historia de la Educación Argentina* Tomo II. Dirigido por Adriana Puiggrós donde varios autores dan cuenta de una variada policromía de experiencias pedagógicas y reflexiones de política educativa a lo largo y ancho del país.

de aquello que fue su principal preocupación: *la educación pública*. (Garcés, ob, cit, p. 393)

El planteo del autor es que, con todos los posicionamientos que llevaron a considerar a Sarmiento como un prócer funcional a ideas contradictorias como conservadores, socialistas, liberales, fascistas, lo cierto es que su figura es la gran ocultadora de la propia historia educacional plagada de otros protagonistas que dejaron también sus huellas.

Su referencia ha sido tan fuerte que ocultó al resto. “Los procesos sociales que de la mano de la educación pudieron haberse puesto en marcha en nuestra provincia durante más de cien años, quedaron ocultos tras aquella discusión y su inútil refuerzo por saldarse” (ob, cit, p. 394).

Sarmiento es un estigma ineludible no solamente en San Juan sino en cualquier análisis histórico educacional en el país, porque lo es la generación del 80 —a la que perteneció como exponente destacado y hombre de acción— con las discusiones que en esa década se llevaron a cabo. Con este antecedente, no obstante, Garcés se propone analizar el accionar de un otro Sarmiento y de experiencias antioligárquicas que moldearon también el espacio público estatal. Además, el autor, en su análisis, se refiere a un momento crucial que interesa especialmente a esta investigación por las connotaciones que tuvo en la decisión del maestro Benabentos Gómez, “el terremoto de 1944, y el profundo quiebre histórico-político-cultural que significó en la historia provincial. Bajo las ruinas está aún oculta nuestra historia, como si el controvertido período que va desde la muerte de Sarmiento hasta 1944 no hubiera existido” (Garcés, ob, cit, p. 395).

Una lectura crítica de esos procesos históricos permite acercarse a las discusiones y a las disputas que siguen vigentes al compás de las diferentes configuraciones políticas y modelos de estado que se van sucediendo con el correr de los gobiernos de turno. Discusiones que la narrativa del maestro posibilita amplificar para poner de manifiesto sus nudos problemáticos, orígenes, continuidades y rupturas.

Cuando, aludiendo a la frase: la letra con sangre entra, se hace referencia acriticamente a la tradicional pedagogía del castigo y la repetición, no se advierte que Sarmiento, en su gesta civilizatoria concebía la transformación del país a fuerza de muerte y sangre o sojuzgamiento de aquellos a quienes consideraba como representantes de la barbarie.

Aquellas luchas, aquellas violencias, aquella sangre que se derramaba eran necesarias, en la concepción sarmientina, tanto como lo era su utilización en favor de la “civilización”, aquella sangre de la “barbarie” haría entrar la letra. De nada serviría aquella

victoria militar si no se acompañaba con el control social que ejercería la educación, ésta a su vez sería imposible sin el escarmiento ejemplificador que ponía “orden” en los territorios de aquellos “pícaros”. (Garcés, 1993, p. 396, 397)

El modelo económico requería de un plan global centralizado y para eso había que terminar con las montoneras para pacificar el país, esa pacificación se llevó a cabo con sangre y fuego. Para Sarmiento, cuyos principios rectores eran los de la generación del 37⁵⁹, la tarea era la de construir un país sobre la base de la exclusión de los indígenas y de los gauchos. Desde allí y a la luz de sus deslumbramientos con otras naciones, vividos en sus viajes a Europa y Estados Unidos, fue desde donde pensó la acción educadora y civilizatoria. En una carta a Valentín Alsina fechada el 8 de noviembre de 1847, relata, con entusiasmo y deslumbramiento, su viaje iniciático por Estados Unidos.

Como en Roma o en Venecia existió el patriarcado, aquí existe la democracia; la República, la cosa pública, vendrá más tarde. Consuélenos, empero, la idea de que estos demócratas son hoy en la tierra los que más en camino van de hallar la incógnita que dará la solución política que buscan a oscuras los pueblos cristianos tropezando en la monarquía como en Europa, o atajados por el despotismo brutal como en nuestra pobre patria. (Sarmiento, Viajes, 1961, p.100)

“Sarmiento inició su apasionada acción educadora oficial como gobernador de este Estado provincial. Sus ideas contenían la concepción de un pueblo inexistente: el pueblo que debía “fabricarse” según un molde preestablecido que no lo contenía” (Garcés, 1993, p. 397). Comenzó su cruzada, su acción educadora, como cuestión de Estado, primero como gobernador en San Juan y luego como presidente de la República, dando lugar a la educación popular sobre la base de su expansión y sobre la aniquilación de lo que consideraba bárbaro y atrasado.

Una de las preguntas más interesantes que se plantea Braidotti (2015) es cómo trazar una cartografía de las representaciones que, históricamente y en forma situada, han precedido a este nuevo paradigma que denomina como posthumano. Lo humano que parece algo tan natural es una construcción histórica en los inicios del sistema educativo; cuando se consideraba la

⁵⁹ Para estudiar sobre las ideas de la Generación del 37, remito al libro de Manganiello, E (1980) *Historia de la Educación Argentina. Método generacional*. Buenos Aires. Librería del Colegio.

educación popular y universal no se daba el mismo tratamiento a los indígenas y tampoco a los negros por lo tanto la caracterización de humano no era para todos ya que algunos no entraban en esa categoría.

Braidotti (op, cit) opina que la doctrina humanista, consolidada y difundida fundamentalmente en los siglos XVIII y XIX, establece estándares para los individuos y para sus culturas. Históricamente se desarrolló como un modelo civilizatorio en una determinada idea de Europa coincidente con parámetros universalistas que dejaba afuera todo lo que no fuera blanco y europeo por lo tanto Europa se convierte no solamente en una ubicación geográfica sino en un conjunto de características propias de lo humano. Este es el denominado paradigma eurocéntrico que posee una lógica binaria de la identidad y de la alteridad, el yo y el otro distinto. Por lo tanto surge una noción de diferencia, pero en sentido peyorativo, de todo lo que es diferente a esa caracterización dada por el humanismo universal; lo humano corresponde no solamente con un tipo físico sino también con una determinada racionalidad, con un comportamiento ético determinado y la contraparte es negativa y especular. Lo que no coincide con ese modelo queda afuera, no solamente por diferente, sino por aberrante. Se trata de un humanismo donde los derechos no son extendidos a todos por igual, sino que hay algunos considerados humanos y otros que no entran en esa categoría como los indígenas y los negros que fueron esclavizados en las colonias americanas. Esto sucede no solamente en América, sino a nivel mundial. Es necesario superar esta terrible herencia del humanismo y, para eso, se precisan una ética, una política y un modo distinto de entender lo humano. Este recorrido abre una perspectiva crítica y compleja porque el humanismo es multifacético; si bien se han cometido genocidios como los sucedidos en América con los pueblos originarios, también el humanismo fue la base de concreciones de libertad de gran parte de la humanidad. El denominado antihumanismo al que adhiere la autora, se centra en la decadencia de esa concepción eurocéntrica. “El antihumanismo consiste en desconectar el agente humano de su posición universalista, reclamándolo a rendir cuentas de, y explicar las acciones concretas que está emprendiendo” (p. 35).

Como expresa Puiggrós en el primer tomo de *Historia de la educación argentina*, es necesario asumir que la negación ha sido la regla habitual para adentrarse en el relato de la propia historia trágica, es preciso entonces superar lo meramente empirista como acumulación de hechos, permitiendo un abordaje político-pedagógico.

Es forzoso levantar las placas de cemento que cubren los estratos de la memoria social e individual, como para superar esa negación de la muerte, ese disimulo de la complicidad, esa angustia ante la inminente resurrección de los recuerdos con la que funciona como obstáculo epistemológico... Pero la crónica no es posible fuera de la trama político-pedagógica del narrador. No hay relato sin sujeto. (Puiggrós, 2006, p. 34)

La investigación de Puiggrós parte de 1884, cuando “comienza a desarrollarse el sistema educativo moderno en el país”, o sea el SIPCE (Sistema de Instrucción Pública Centralizado). Durante el primer periodo delimitado por la autora, entre 1884 y 1916, “período en el cual se desarrollan las luchas fundamentales por la construcción de una hegemonía en el campo de la educación argentina” (p. 35), las discusiones entre tendencias, graduados normalistas o normalizadores y demócratas radicalizados, normalistas socialistas y anarquistas, disputaban la hegemonía en torno al país que anhelaban construir. Había matices entre los diferentes grupos, que no se limitaban a una discusión entre liberales y católicos. Los sujetos económicos-sociales más importantes de la época fueron el bloque de poder porteño oligárquico librepresista y agroexportador y los sectores populares “constituidos por el trabajador agrario, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial, los nuevos sectores medios, inmigrantes, anarquistas, socialistas, anarcosindicalistas, liberales sindicalizados, radicales” (Puiggrós, 2006, p. 38)

La presencia de las ideas católicas se manifestó en la escuela pública, en el propio discurso escolar que incluyó elementos religiosos en los libros de texto, en los discursos de las conferencias pedagógicas, en disertaciones de los funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros, demostrando que fue aparente su derrota en las discusiones entre liberales y conservadores católicos. “Las disputas de la década del 80 no son otra cosa que el movimiento de constitución de las articulaciones básicas, interiores al discurso pedagógico que sería dominante en la Argentina durante más de un siglo” (p. 35).

Entre los liberales laicos, las ideas republicanas y el positivismo en sus diferentes vertientes sostuvieron la educación laica y estatal como una forma de controlar la irrupción de los inmigrantes (que no eran las personas ilustradas que esperaban recibir) y la posibilidad y surgimiento de discursos pedagógicos provenientes del naciente bloque popular que asimilaron a la “barbarie”.

Consideraron la necesidad de la religión como sustento del orden moral. El aparato escolarizado debía formar al ciudadano, siguiendo la concepción sarmientina del sujeto pedagógico. El vínculo pedagógico tendría la forma de la instrucción pública. Para los normalizadores el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso. (Puiggrós, ob, cit, p. 41)

Fuera laica o católica, a la corriente “normalizadora” se le oponían unas tendencias llamadas por Puiggrós “alternativas” donde se nucleaban conservadores, demócratas radicalizados, socialistas y anarquistas, siendo las tres últimas constitutivas del “campo popular” —lo denomina Puiggrós—. Algunos de los exponentes de una tendencia denominada por la autora como “democrático radicalizada” intentaron articular sus propuestas con el discurso político radical o socialista, e incluso con los anarquistas. Integrada por normalistas tanto católicos como laicos, sus representantes principales fueron: Carlos Vergara, Raúl Díaz, José Berruti, Pedro Scalabrini y José María Torres. Tenían influencia de la pedagogía krausista y del positivismo. Se oponían a las estructuras pedagógicas autoritarias, burocráticas y de violencia simbólica.

Consideraban a la educación como medio para la revolución pacífica y la lucha contra la corrupción y la burocratización. Su reclamo fue por una mayor participación de los sectores democráticos de la comunidad educativa y la promoción del papel docente de los sectores populares. Impulsaron la participación de la comunidad educativa en las escuelas y experimentaron formas de cogestión. “Se oponían a cualquier forma pública o privada elitista, o que convirtiera a la educación en una empresa económica o en una forma de manipulación política o ideológica. ...consideraban que la escuela pública debía integrar a los inmigrantes, pero respetándolos y rechazaron la imposición ideológica y cultural indiscriminada a esos sectores” (Puiggrós, 2006, p. 43).

La recuperación de esas experiencias alternativas devela otras posibilidades contra hegemónicas de construcción del Sistema Educativo Argentino y permiten entender muchos de los problemas que aún hoy perduran. Nuevamente se pone de manifiesto la necesidad de rescate de experiencias pedagógicas, por pequeñas que sean, para entender el presente y construir un porvenir.

No obstante, Puiggrós asegura que todos los políticos educadores argentinos del fin del siglo XIX y comienzos del siglo XX fueron herederos del discurso sarmientino sobre el sujeto

pedagógico. “Los sentidos de Sarmiento seguían siendo el elemento inconsciente fundamental que los constituyen” (p. 77).

2.2.1 Sarmiento y la educación popular

Como expresan Tedesco y Zacarías (2011) en el estudio sobre Educación Popular de Sarmiento.

“...el sentido político de la educación se definió a partir de dos dimensiones principales; la primera de ellas se relaciona con la necesidad de construir la identidad nacional para garantizar la cohesión social y la estabilidad política. Desde esta perspectiva, la universalidad de la enseñanza básica constituyó el principal instrumento; lo cual explica la aparición de conceptos y disposiciones tales como la obligatoriedad escolar, el laicismo como contenido curricular y el papel activo del estado en la expansión de la oferta escolar” (p. 10).

La segunda dimensión se refiere al papel de la educación en la formación de la clase política capaz de gobernar la sociedad. “Mientras la enseñanza primaria estaba destinada a socializar al conjunto de la población en los valores propios del proceso de modernización y unidad nacional, la escuela secundaria y la universidad fueron concebidas como herramientas privilegiadas para formar a la élite dirigente” (p. 10).

Educación Popular surge del informe que Sarmiento entrega en 1948 al gobierno de Chile donde se encontraba exiliado, luego de su viaje por Europa y Estados Unidos y Canadá. El gobierno le había encargado visitar algunos países para interiorizarse en sus sistemas educativos. De esta manera, en ese libro presenta su visión educativa en forma integral constituyendo una obra pedagógica de gran importancia hasta la actualidad.

Como pensador contradictorio y sobre todo como hombre de acción, Sarmiento es una figura ineludible pero controversial a la hora de entender el proceso histórico político y social que signó la educación argentina y todavía persiste como raíz.

En los ocho capítulos que integran la obra Educación popular, Sarmiento da cuenta de diversos temas que se refieren a la administración, financiación e inspección de las escuelas, y asuntos curriculares como la importancia de la formación de los maestros, la educación de las

mujeres, la educación inicial, la enseñanza de la ortografía que demuestra la relevancia del idioma nacional para la cohesión y homogeneización de la población.

Refiriéndose a la instrucción pública, en Educación popular, Sarmiento dice:

El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento, aunque rudimental, de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta hace dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, *la plebe*, no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones. (p. 47)

Al referirse al derecho al voto, remarca que ese hecho instituido en Europa reconoce necesariamente que todos los hombres “son suficientemente inteligentes para la gestión de los negocios públicos” (p. 48). Ese derecho se le reconoce a los varones adultos sin distinción de clase, condición o educación. Es evidente que, al pensar esas mismas condiciones en la Argentina, Sarmiento excluye a los indígenas por considerarlos no educables, aunque deja un indicio cuando agrega que “esta igualdad de derechos acordada a todos los hombres ... es en las repúblicas un hecho que sirve de base a la organización social, cualesquiera que sean las modificaciones que sufra accidentalmente por los antecedentes nacionales u otras causas” (p. 48). La necesidad de educar a las nuevas generaciones independientemente de la condición económica de los padres es la base para una organización social donde los ciudadanos deben estar capacitados para ejercer sus derechos civiles, entre ellos, el derecho a elegir a quienes los gobiernan. A su vez, poniendo el acento en la capacidad productiva, especialmente industrial de una nación agrega:

El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. (Sarmiento, ob, cit, p. 48)

Sarmiento explica el atraso industrial de España por sus dificultades para incorporar el conocimiento de las ciencias naturales y los adelantos tecnológicos que la convertirían en un país

industrializado, la describe como una colonia en el seno de Europa y le atribuye la herencia de postergación en que está sumida la América hispana. Por eso, la inmigración que propicia, excluye a España, valorando a otros países industrializados como garantía de que, al instalarse en el país, esos inmigrantes, trabajadores calificados, podrán traer consigo adelantos tecnológicos y hábitos de trabajo necesarios para construir la nación industrializada.

Su visión respecto de los indígenas en todas sus obras se mantiene clara:

Todas las colonizaciones que en estos tres últimos siglos han hecho las naciones europeas han arrollado delante de sí a los salvajes que poblaban la tierra que venían a ocupar. Los ingleses, franceses y holandeses en Norteamérica no establecieron mancomunidad ninguna con los aborígenes y, cuando con el lapso del tiempo sus descendientes fueron llamados a formar estados independientes, se encontraron compuestos de las razas europeas puras, con sus tradiciones de civilización cristiana y europea intactas, con su ahínco de progreso y su capacidad de desenvolvimiento, aún más pronunciado si cabe que entre sus padres, o la madre patria. (Sarmiento, ob, cit, p. 49)

Relevantes las preguntas que se plantea y necesaria su transcripción ya que su claridad se impone sin comentarios.

¿Qué porvenir aguarda a México, a Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas, como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, si no siglos, para levantar aquellos espíritus degradados a la altura de hombres cultos y dotados del sentimiento de su propia dignidad? (Sarmiento, ob, cit, p. 50)

Lo que Sarmiento percibe en toda Latinoamérica tiene que ver con hábitos ajenos a la construcción de países avanzados e industrializados, condena las actitudes de desprecio por el bienestar, por la industria, así como una obcecada inclinación a la ignorancia. Según su visión, es necesario un trabajo sostenido para "...llenar el déficit de suficiencia que ha dejado a la España en el límite dudoso que divide a los pueblos civilizados de los bárbaros y el aumento de barbarie que nos trajo la colonización y nos conservaron los indígenas" (Sarmiento, ob, cit, p. 50).

Respecto de la importancia de aprender a leer, sostiene.

No es posible sin duda darse una idea de la influencia civilizadora que tal práctica ejerce sobre la masa popular, sino apreciando lo que ignora el hombre que no sabe leer, de aquello mismo que lo rodea, y sirviera para satisfacer sus necesidades, a tener noticia de su existencia. (p. 56)

¿Quién financia la educación pública?

Por un convencimiento tácito en unos países, por una declaración explícita y terminante en otros, la *educación pública* ha quedado constituida en derecho de los gobernados, obligación del Gobierno y necesidad absoluta de la sociedad, remediando directamente la autoridad la negligencia de los padres, forzándolos a educar a sus hijos, o proveyendo de medios a los que sin negarse voluntariamente a ello se encuentran en la imposibilidad de educarlos. (p. 61)

En cuanto a la educación de las mujeres, Sarmiento reconoce como natural la condición de estas para el trabajo con la infancia y la necesidad de ser educadas igual que los hombres.

Las salas de asilo, por una parte, y la admisión de las mujeres en el personal de la enseñanza pública por otra, en todos los países que tienen organizada esta rama de la cosa pública, hacen esperar que, en una época no muy remota, la instrucción primaria sea devuelta a quienes de derecho corresponde, a las mujeres a quienes la naturaleza ha instituido tutores y guardas de la infancia. Su capacidad de enseñar está comprobada hasta la evidencia; y la educación dada indistintamente a ambos sexos en todos los países cristianos, si se exceptúan los pueblos españoles, las prepara suficientemente para abrazar aun aquellas ramas que se consideran de la exclusiva competencia de los hombres. (p. 112)

Sobre las Escuelas Normales cuya misión es formar maestros.

La Escuela Normal es, pues, una institución conquistada ya para la educación pública, y que no puede omitirse dondequiera que se trate de organizar el sistema público de instrucción popular. Tuvo origen esta institución en Prusia, como todas las que tienen por objeto asegurarse de los resultados de la educación; fue puesta más tarde en evidencia en Francia, donde hay hoy 78 establecimientos de este género; se ha generalizado en Europa, y aun en España hay una en Madrid y otra en Barcelona. (Sarmiento, ob, cit, p. 143)

La educación de los más pequeños. ¿Indicios del nivel inicial?

Las salas de asilo tienden más a preparar la educación moral del niño que a su instrucción, sin descuidar esta última, como medio de invertir el tiempo. La edad de los alumnos de estos establecimientos no ha de pasar de siete años ni bajar de dos. Su objeto es modificar los vicios del carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria. (p. 189)

Las amas traen a sus niños y las mujeres pobres se descargan de los suyos en estos depósitos generales desde temprano. El patio sombreado en verano, los corredores en los días lluviosos se pueblan de centenares de párvulos, que desde luego se abandonan a la primera necesidad de su existencia: moverse, hablar, reír y experimentar emociones. Algunas mujeres cuidan de este enjambre bullicioso; no hay peligros que temer para los traviesos; no hay caballos ni carros que los atropellen como en las calles, ni muebles ni utensilios que puedan romper; ni pozos en que caigan, ni elevaciones adonde se suban. Es el hombre un ser moral, que menos obra por la reflexión y el sentimiento de la justicia que por los hábitos contraídos; y estos hábitos vienen desde la más tierna infancia indicando ya el carácter futuro del adulto. (p. 192)

Al referirse a las aulas y mobiliario de las salas, detalla su disposición, ventilación y objetos que no distan demasiado de los que hoy pueden encontrarse en cualquier sala de nivel inicial. Detalla también, las condiciones de admisión de maestros y ayudantes, los horarios de funcionamiento, la admisión de los niños, la inspección, previendo en este punto la concurrencia, una vez por semana de un médico.

¿Cómo deben organizarse las escuelas públicas?

La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir en un tiempo dado, la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo, la escuela se convierte en una fábrica, en una usina de instrucción, dotada para ello del material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue sin embarazo el sistema de procedimientos, y enseguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados. (Sarmiento, ob, cit, p. 221)

Nuestras escuelas deben por tanto ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No sólo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud obstinada del maestro, sino también tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aun lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada. (Sarmiento, ob, cit, p. 230)

Ortografía castellana. La importancia de la enseñanza de la lengua.

Recomiendo, pues, a los gobiernos americanos estos estudios, y a los inteligentes el tomarse el trabajo de comprobarlos, teniendo en vista el fin laudable que me ha hecho a mí mismo consagrarme a ellos; a saber, facilitar, metodizar la enseñanza popular de la lectura y de la escritura en las escuelas primarias. (Sarmiento, ob, cit, p. 310)

Para los normalistas argentinos las palabras de Sarmiento constituían un mandato. Su incumplimiento era inimaginable pues más allá del continente teórico del educacionismo liberal, solo podían imaginar el caos de la “barbarie” o el conservadurismo católico más retrógrado. Pero la contradicción que debían resolver era fuerte: el posicionamiento liberal preveía un lugar importante para los inmigrantes como integrantes del proyecto pedagógico. Ellos, portando su cultura y su estilo de vida, eran un elemento indispensable en la constitución del *educador* que normalizaría la vida nacional. Pero en la República Conservadora el inmigrante, lejos de ser incorporado sin conflictos y de coadyuvar a la imposición de la civilización sobre la barbarie, era actor y objeto de un contradictorio procedimiento de incorporación nacional y social. (Puiggrós, 2006, p.79)

Sarmiento, estaba convencido de que la educación provocaba la constitución de nuevos sujetos sociales y políticos. Maestros y alumnos vinculados en la educación básica por una relación de instrucción, constituirían un sujeto pedagógico capaz de transformar las costumbres y el estilo de vida de los argentinos, de la barbarie a la civilización a imagen y semejanza de los pueblos avanzados del mundo que había conocido en sus viajes, especialmente a Estados Unidos. Hay pasajes memorables de la carta a Valentín Alsina ya mencionada, que expresan esta admiración hacia el país del norte y de las semejanzas que advertía entre los dos países respecto de las condiciones físicas y poblacionales, inmigración mediante.

Si Dios me encargara de formar una gran República, nuestra República por ejemplo, no admitiría tan serio encargo, sino a condición de que me diese estas bases por lo menos: espacio sin límites conocidos para que se huelgue en un día en él 200 millones de habitantes; ancha exposición de 2 mares, costas acribilladas de golfos y bahías; superficie variada sin que oponga dificultades a los caminos de hierro y canales que habrán de cruzar el estado en todas direcciones; y como no consentiré jamás en suprimir lo de los ferrocarriles, ha de haber tanto carbón de piedra y tanto hierro, que el año de gracia cuatro mil setecientos cincuenta y uno se estén aún explotando las minas como el primer día. La extrema abundancia de madera de construcción sería el único obstáculo que soportaría para el fácil descuajo de la tierra; encargándome yo, personalmente, de dar dirección oportuna a los ríos navegables que habrían de atravesar el país en todas direcciones, convertirse en lagos donde la perspectiva lo requiriese, desembocar en todos los mares, ligar entre sí todos los climas, a fin de que las producciones de los polos viniesen en vía recta a los países tropicales y viceversa. (Sarmiento, 1961, p. 101)

Para Sarmiento la educación era considerada como fundante del Estado y la vida política de la República. Definía a las masas como “hordas indisciplinadas”. La educación popular no se dirigía a los sujetos sociales y políticos populares y no los consideraba posibles educadores. El educador tenía una misión muy clara e ineludible, era un civilizador. Para eso, importó maestras norteamericanas que fueron conductoras de las escuelas normales nacionales.

Los indígenas no eran considerados dentro de la categoría “pueblo” por Sarmiento. Pensaba que había que eliminarlos. “En Europa y en Estados Unidos los sujetos sociales modernos habían concebido el sujeto pedagógico moderno y fundado el sistema escolar. Sarmiento invertía el esquema: el sujeto pedagógico generaría aquellos sujetos sociales”. (Puiggrós, 2006, p. 88)

La clase dirigente soñaba con recibir una inmigración que trajera masiva mano de obra capacitada y en condiciones de crear una sociedad de *farmers* o industriales. El objetivo era poblar el país con gente civilizada. La teoría del “palo de amasar” de Sarmiento y también de Roca había sido aplicada a los pueblos originarios. A partir de ahí, un comienzo educativo iniciático tendría lugar, como si antes no hubiera habido nada, un manto de olvido ocultó todas las culturas preexistentes. “Como una de las consecuencias de tal estrategia se esperaba haber obtenido una población “tabula rasa” sobre la cual imprimir las letras de la civilización” (Puiggrós, ob, cit, p.

101). Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento, progresistas, protestantes muchas de ellas, pragmáticas y, como expresa la autora, mucho más democráticas que la mayoría de los educadores argentinos de la época, fueron, sin embargo, “colocadas en el lugar sin regreso del conquistador de conciencia. La tarea que se les encargó, igual que a los normalistas en su conjunto, fue la de usar la instrucción pública como palo de amasar capaz de arrollar las culturas de nativos e inmigrantes” (p. 101). Sin dudas, estas premisas condicionaron la formación de los maestros normalistas, intentando emular aquellas educadoras importadas y con la misma misión educadora y civilizatoria sobre sus conciencias.

Intuitivamente el maestro Benabentos Gómez se asombra, reflexiona y de alguna manera constata los datos que la realidad de la escuela le brinda, con su propia formación.

El indio mataco, como muchos otros indígenas de distintas razas a pesar de su condición de argentino, por haber nacido dentro de las fronteras del país, no tiene nombre, no están inscriptos en ningún registro civil, no tiene obligaciones ciudadanas ni militares, lo que da una idea clara del desamparo y la primitividad en que vive. Siempre me pregunté: ¿bajo qué carátula podría asumirse su defensa en juicio? Ellos tienen nombres de animales, por ej. “magú pela” que significa en su dialecto zorro blanco, etc., o simplemente un nombre Mamerto, Alejandro, José Luis, etc., sin apellidos. En ese medio debía desarrollar mi labor. Ordené todo lo que pude y al cabo de una semana tenía 24 alumnos, a pesar de que en esa época del año empieza la deserción escolar por efecto de la sequía y las altas temperaturas. Muchas veces las lluvias “se atrasan”, “los madrejones” se evaporan y las poblaciones se instalan a orillas del río Bermejo. Con toda suerte ese año había sido llovedor. Yo acostumbraba a ensillar el caballo por las tardes e iba hasta las poblaciones desde donde venían mis alumnos. Nunca pensé que hubiera en esos niños tantos deseos de aprender, pues las distancias a que me he referido estaban en el orden de los cinco, siete y hasta diez kilómetros que los recorren, la mayoría de los días, a pie bajo soles calcinantes. Muchos de ellos se desmayaban en la escuela de debilidad. Sólo había una exigua partida para darles un mísero jarro de mate cocido. Salían de sus casas muy de madrugada para regresar al atardecer sin haber alimentado el esfuerzo. (Benabentos Gómez, p. 23, 24)

2.2.2 ¿Qué educación para los indígenas?

Tal como explican Artieda y Rosso (2009), el desarrollo capitalista en expansión, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, demandó acciones concretas en tres planos relacionados, la ocupación territorial —en este caso en territorio del Chaco—, la relación de los indígenas que allí vivían con el estado y el alcance del sistema de educación pública. Así como los misioneros habían intervenido desde sus cultos para lograr la “asimilación dulce” por vía de la religión, ahora esa asimilación se proponía desde la educación y el trabajo, como posibilidad de disciplinamiento de los indígenas, afirman las autoras. Las actividades productivas del capitalismo en expansión requerían una importante disponibilidad de mano de obra estacional.

Las condiciones para esta acción fueron producidas desde mucho antes, desde mediados del siglo XIX, cuando las campañas militares ocuparon gran parte del territorio habitado por poblaciones indígenas que se vieron desplazados y privados de sus medios de producción, obligados a proletarizarse en los grandes ingenios de cultivos de azúcar, de algodón, o en los aserraderos; actividades que demandaban gran cantidad de mano de obra de sujetos que debían estar adaptadas a las condiciones climáticas del lugar. Proletarización a bajo costo, apenas para la supervivencia, control de la población en un territorio delimitado, disciplinamiento por medio de la educación cuyo mayor objetivo era la enseñanza del castellano como idioma nacional, una misión educativa y civilizatoria, tal como el maestro lo expresa.

Las autoras plantean que las propuestas de los inspectores de escuela “constituían un desplazamiento de estrategias de asimilación propias de la evangelización por estrategias concebidas por los misioneros de la escuela laica” (Artieda y Rosso, 2009, p. 44). Pretendían regenerarlos y disciplinarlos por medio de la educación bajo los pilares del orden, la higiene y la moral para conseguir que aprendieran ciertas tareas y que sirvieran como mano de obra barata y sumisa. La acción civilizatoria, homogeneizadora y constructora del ser nacional, no parece haber sido aplicada con equidad a todos los pobladores de la Nación y este es el caso que sirve de ejemplo.

La reducción de Napalpí, “establecimiento civil del Estado, de carácter industrial y educativo” localizado en el Territorio del Chaco, proponía atraer, amparar y civilizar. La atracción era posible a través del conocimiento de las características “esenciales” del indígena, el amparo luego de convencerlo de su estatuto de niño (no-adulto) desvalido e ignorante en y del nuevo orden. Tal convencimiento le facilitaría desarrollar un vínculo de

tipo paternalista que permitiría la producción de sujetos dependientes y dóciles. (Artieda y Rosso, p.147)

No se trataba de violencia o imposición sino de formas sutiles que sin embargo no perdían de vista los objetivos establecidos desde la conquista y colonización de estos territorios y de América toda, convertirlos en sujetos eficaces y dóciles.

“Para los adultos, disciplinamiento por medio del trabajo; para la infancia indígena, una escuela que tendría como primer objetivo la castellanización” (ob, cit, p.150). Los maestros debían, como primera tarea fundamental, enseñar el idioma nacional y el objetivo estaba claro: los niños de las reducciones serían educados para el trabajo. Debían enseñarse nociones de geografía nacional, inculcar el amor a la patria y los derechos y deberes que le corresponderán al futuro ciudadano. A su vez el dispositivo escolar preveía, tal como lo indicaba el curriculum, el cumplimiento de objetivos higienistas y moralizantes, a través de la transmisión de los contenidos establecidos y de la figura ejemplar del maestro.

La discusión sobre la posibilidad o la imposibilidad de lograr el disciplinamiento de los indígenas por medio de la educación se disputaba entre distintas tendencias. Según las autoras, había quienes consideraban que no valía la pena ocuparse de su educación sino esperar su extinción dado que toda estrategia empleada hasta el momento, fuera violenta o pacífica, había resultado inútil para lograr los objetivos planteados. Otra perspectiva era sostenida por quienes entendían que ocuparse del “problema del indio” era obligación del Estado, y afirmaban el papel inexcusable y primordial de la educación en su solución. Las diferencias evocan las disputas constitutivas del campo pedagógico entre tendencias más democráticas en la relación pedagógica y otras que afirmaban los rasgos verticalistas, jerárquicos, autoritarios y excluyentes del sistema de instrucción pública que se estaba consolidando (Artieda y Rosso, 2009). La hipótesis que sostienen las autoras es que, en la conformación del sistema político, económico y educativo, los indígenas fueron pensados en el borde, incorporados como fuerza de trabajo barata y considerados aptos para aprender sólo lo requerido para esas tareas económicas. Se continuará esta misma línea de análisis a través de los próximos apartados y en la narrativa del maestro.

En 1890 y las primeras décadas de 1900 los indígenas chaqueños se encontraban en diferentes situaciones: había quienes sobrevivían ajenos a la influencia de la sociedad dominante, otros reclutados en tropas de líneas; indígenas encarcelados, empleados en el servicio doméstico,

trabajadores temporarios de explotaciones económicas, muchos se ubicaban en los alrededores de poblaciones blancas o vivían en reducciones.

Estos proyectos, las reducciones, favorecieron la proletarización de los indígenas que contribuyó a excluirlos porque, en la base de ese pensamiento y de esa estrategia, eran requeridos sólo como mano de obra barata, en contraposición con el sostenimiento de un relato de progreso y civilización para todos.

La mirada científica de la época sustentada en el positivismo, como ya se dijo, planteaba una estructura jerárquica que concebía en la cúspide al hombre civilizado, cristiano, blanco; luego se sucedían los grados inferiores ocupados por pueblos primitivos. El modelo evolucionista que se debía seguir se encontraba en la civilización occidental representada por el estado nación y el modo de producción capitalista; o sea que, para ingresar a la civilización, los indígenas debían educarse para el trabajo capitalista.

Al ser cazadores recolectores, dicen las autoras antes citadas, muchos de ellos, entre los que se encontraban los llamados matacos, no necesitaban trabajar. Su nomadismo era un problema para trabajos forestales o en los ingenios azucareros que requerían de un obrero asentado y controlable, pero a la vez eran los más adaptados al clima y el tipo de tarea que se requería.

En una primera etapa los indígenas serían trabajadores individuales que venderían su producción en la administración de la reducción con el objeto de experimentar ser trabajadores iguales al cristiano. El paso siguiente sería la vida verdadera de hombre libre adulto. Llegado a este punto obtendrían definitivamente la propiedad de las tierras. Todo sería con fines pedagógicos. La posesión de la tierra generaría la idea de propiedad privada y de familia que estimularía el individualismo y los convertiría en sujetos higiénicos.

La primera preocupación del maestro debía ser la enseñanza del idioma nacional, ya que se pensaba que, una vez conseguido su dominio, la educación del niño adelantaría con rapidez. El idioma originario no se usaría ni siquiera como fuente para la castellanización porque significaba la barbarie. La educación de los niños indígenas debía servir para convertirlos en trabajadores.

En un artículo sobre historiografía de la educación indígena en la Argentina, publicado en el anuario de la SAHE, las autoras Artieda y Nicoletti (2017) repasan los antecedentes que dan cuenta de un trabajo sostenido especialmente a partir de los 80 respecto de hacer visible el problema indígena en la historiografía educativa. Tanto Puiggrós, Cucuza y Weimberg son

mencionados, en primer lugar, como precursores que plantearon la invisibilización y naturalización de una situación de injusticia y desigualdad que no se soluciona a pesar de las muchas discusiones y luchas sostenidas a lo largo de los años.

El trabajo de Ricardes (2017), de la Universidad Nacional de Luján, que se encuentra en el mismo dossier que el trabajo de Artieda y Nicoletti, es una indagación sobre la historiografía de la educación de los pueblos indígenas de la Argentina donde presenta investigaciones realizadas sobre el tema en los últimos treinta años, establece períodos, objetos de estudio, fuentes, perspectivas y enfoques.

En la primera etapa, denominada por el autor como “fundacional”, se encuentran trabajos en torno a conmemoraciones tales como el Centenario de la Revolución de Mayo y el Cincuentenario de la Ley 1420, donde la historiografía producida se configuró a partir del ideario sarmientino, o sea, “el rol de la escuela como agencia civilizadora, marginó e invisibilizó a los actores indígenas ubicándolos en la dicotomía civilización y barbarie” (p. 115). Como dice Ascolani (2009), estos autores plantean un recorrido acorde con la formación docente normalista para su aplicación en la enseñanza de la escuela primaria. Este enfoque etnocéntrico, blanco y europeizante fue durante mucho tiempo hegemónico en investigaciones sobre historia de la educación, de ahí la necesidad de discutir y complejizar ese recorrido teórico.

El segundo momento se inicia en las décadas del 80 y 90 con estudios precursores como los ya mencionados por las autoras Artieda y Nicoletti y el trabajo de Weimberg (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, donde este autor construye tipologías que a modo de encuadre sirven para explicar dialécticamente las relaciones de poder entre grupos y clases sociales. Además, destaca la complejidad del proceso de transmisión cultural indígena.

También los trabajos de Puiggrós, algunos mencionados en esta tesis, dan cuenta de la ausencia de los actores indígenas en la historiografía de la educación argentina. Tanto Ricardes como Artieda y Nicoletti (2017) mencionan especialmente un artículo de Puiggrós titulado *Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana*, donde se muestra que las historias generales y clásicas narradas ocultaron las particulares protagonizadas por sujetos indígenas en Latinoamérica.

Por su parte, Cucuzza (1996) realiza una crítica a la escuela como único lugar posible de transmisión de saberes para sostener otros modos posibles que permitan una posición pluricéntrica respetuosa de las diferencias culturales.

Estos trabajos precursores, desde su enfoque descolonial, habilitaron otras indagaciones que Ricardes ubica en un tercer momento historiográfico, abarcando estudios de sociedades indígenas de La Pampa, la Patagonia y el Chaco desde fines del siglo XIX hasta la actualidad; específicamente centrados en equipos de docencia e investigación de la Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional del Comahue.

Este autor identifica tres intereses fundamentales: los discursos y las representaciones sobre los pueblos indígenas en libros de lectura escolar; las concepciones y proyectos de educación para la infancia indígena; los accesos de los pueblos indígenas a la cultura escrita.

El primero de los núcleos temáticos que señala Ricardes es el análisis de los discursos y representaciones indígenas en libros de lectura escolar. A partir de los 90 una serie de investigaciones abordan la manualística escolar e indagan la materialidad del libro como representación textual y visual, reconociendo concepciones sobre los indígenas en la enseñanza transmitida a partir de los libros de textos oficiales y de congregaciones religiosas. Se develan así los propósitos políticos, culturales y económicos ocultos bajo el texto y las imágenes de los libros para la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela elemental. Un trabajo exhaustivo al respecto es el de Artieda (2015)⁶⁰. Es evidente, a partir de estos estudios, la potencialidad de los libros de textos en la producción de sentidos.

El segundo núcleo temático presentado por Ricardes se refiere a las concepciones y proyectos de educación para la infancia indígena proveniente del Estado Nacional y las congregaciones religiosas entre fines del siglo XIX y mediados del XX. Evidencian los distintos sentidos con los que se pensó a los indígenas en proyectos educativos de diferentes épocas, de modo que quienes escribieron los libros de textos y los diseños curriculares adscribían a concepciones teóricas sostenidas por la administración política y los principios rectores de las órdenes religiosas⁶¹. Se destaca el uso de fuentes normativas, informes de misioneros y

⁶⁰ Artieda, T. (2015) *Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940*. Tesis doctoral. UNED.

⁶¹ Para acceder a los antecedentes de historiografía de la educación indígena remito a Ricardes:
https://www.academia.edu/39645824/Educaci%C3%B3n_y_pueblos_ind%C3%ADgenas_Aporte_s_recientes_de_la_historiograf%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_en_Argentina

funcionarios estatales, memorias de organismos nacionales, como por ejemplo las de Lynch Arribagálzaga, delegado del Ministerio del Interior para la organización de la reducción de Napalpí, Chaco. En estos trabajos referidos a la acción y discusión entre los representantes del Estado y las congregaciones religiosas, entre reformistas religiosos y laicos, queda claro el trasfondo económico que esa “asimilación dulce”, tal como lo plantean Artieda y Rosso en un artículo ya mencionado, es en realidad una forma de incorporar a los indígenas al circuito productivo a partir de su proletarización como mano de obra barata para los emprendimientos empresariales que se instalaron en la región chaqueña y que justificaron la conquista del Chaco; primero por las armas y luego, o al mismo tiempo, por la educación y la evangelización

El tercer núcleo temático que reconoce el trabajo de Ricardes está centrado en el análisis de los procesos de acceso a la cultura escrita entre Wichí y Qom del Chaco, por la intervención de las misiones católica y protestante entre 1900 y 1970 (Artieda, 2012, Artieda y Liva, 2015, Almirón, 2015, citados por Ricardes). En el análisis de esas intervenciones, se evidencian los juegos de poder en las relaciones de los sujetos intervinientes, o sea las órdenes religiosas. También se demuestra que la acción alfabetizadora excede el trabajo exclusivamente escolar para ampliarse a múltiples espacios y producciones culturales donde la acción de los franciscanos y de los anglicanos fue relevante en las sociedades indígenas del Chaco. A partir de los trabajos de investigación presentados por Ricardes, se observa que los indígenas fueron activos partícipes de un proceso alfabetizador, evangelizador y civilizador por parte del Estado y de las órdenes religiosas, complejizando el panorama de análisis y reclamando cautela en la consideración de posturas unilaterales y sesgadas. Además, algunos estudios etnográficos de corte histórico como los de Gordillo (2006), mencionados por Ricardes, muestran cómo el acceso a la cultura escrita fue un asunto valorado por las comunidades indígenas como un cambio de vida de su gente, experimentado especialmente a partir de la llegada de los misioneros, tanto católicos como protestantes, a la región. En referencia a este punto, un trabajo de Artieda (2012) analiza las prácticas de lectura, escritura y exégesis de los textos bíblicos por parte de miembros del pueblo Wichí en la misión anglicana de la provincia de Salta en la primera mitad del siglo XX. La autora expone la diversidad de textos religiosos, escolares, diccionarios, periódicos, partituras musicales, correspondencia familiar, revistas, puestos a disposición para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, con diferentes finalidades de lectura: alfabetización inicial, recreación, instrucción de oficios, ejecución de instrumentos musicales, placer, comunicación entre familiares y

amistades. A partir de la reconstrucción de las estrategias de enseñanza se pueden vislumbrar los sentidos que se fueron construyendo en el acceso a la cultura letrada, desde el monolingüismo hacia el bilingüismo en los ámbitos familiar, misional y escolar.

A pesar de estos estudios, Artieda y Nicoletti (2017) alertan acerca de la escasa producción académica sobre el tema indígena en educación y acercan posibles soluciones como mayor presupuesto para equipos de investigación y tiempo dedicado al estudio y a la construcción de conocimiento. Explican que, en estos últimos veinte años, han sido significativas las producciones en torno al tema en diversos trabajos de investigación para maestrías, doctorados, publicaciones. Las problemáticas más relevantes que consignan son referidas a la manualística escolar y el imaginario sobre pueblos indígenas en los textos escolares que circularon en las escuelas en el siglo XX; la reconstrucción de la narrativa de la ocupación de los territorios nacionales de La Pampa y la Patagonia centrada en los libros de lectura de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. También lo referente a proyectos misioneros y de educación de la congregación salesiana y el Estado Nacional para los mapuches, tehuelches y etnias fueguinas de la Patagonia, y de la Congregación franciscana y el Estado Nacional para Qom y Wichí de los territorios de Formosa y Chaco a fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX; relación entre evangelización y cultura escrita entre Qom y Wichí del Chaco argentino entre 1900 y 1976; historia de la educación intercultural bilingüe en el Chaco desde la década del 80.

Sin pretensión de exhaustividad en el registro de estos antecedentes temáticos, las autoras advierten que es necesario retomar las “preocupaciones y advertencias de Weimberg, Puiggrós y Cucuzza acerca de problematizar las perspectivas de análisis” (p. 90) y, ante todo, revisar las concepciones etnocentristas que puedan estar presentes, a modo de prejuicios, en las investigaciones, tarea de profunda reflexión y discusión que es necesario llevar a cabo.

El estudio de lo indígena en la educación descubre que no solo el estado y la escuela estuvieron involucrados en la tarea educativa, sino también las congregaciones religiosas, como han demostrado numerosos trabajos, muchos de ellos etnográficos como los de Florencia Tola, Guadalupe Barúa, John Palmer y Gastón Gordillo, por nombrar al menos a investigadores que forman parte del corpus de esta tesis. Artieda y Nicoletti plantean que, de acuerdo con la información disponible, los franciscanos, salesianos y también la iglesia anglicana fueron decisivos agentes educativos en ciertas regiones. En el caso de la región que se analiza, tanto la investigación llevada a cabo por Palmer como la evidencia que brinda la narrativa del maestro

Benabentos Gómez, dan cuenta de la acción de la iglesia protestante en el Chaco Salteño. El maestro se refiere a su estrecha relación con el maestro Daniel Rufino que en su escuela religiosa implementaba un método de enseñanza interesante de su propia autoría.

Las autoras advierten también acerca del peligro de aplicar generalizaciones que lleven a desconocer las especificidades de las distintas comunidades “en su heterogeneidad preexistente a la irrupción euro-occidental” (p.91). Entonces, sin negar la posibilidad de estudios comparativos que podrían ayudar a entender las similitudes estructurales de distintos pueblos ubicados en diferentes geografías dentro del país, es necesario un estudio sostenido y situado que aproveche los aportes de otras disciplinas tales como la sociolingüística, la historia y la antropología. Al respecto y constituyendo un trabajo de indagación complejo, la tarea de las órdenes religiosas en la asociación entre evangelización y acceso a la lectura y la escritura durante la primera mitad del siglo XX es relevante como campo de investigación.

En una entrevista realizada para esta tesis, la maestra y misionera anglicana, Silvia Roitberg, comenta su desempeño en una escuela de su congregación ubicada en Formosa:

Conocí un grupo de monjas muy liberales, con quienes pasé muy gratos momentos. Trabajaban en el Chaco Salteño, especialmente en la provincia de Formosa. Se crearon situaciones muy particulares porque durante muchos años fue la iglesia anglicana la que tenía interés particular en el grupo de los Wichí y de los Tobas también. Pero los Matacos, ahí en Formosa, como se los llamaba en ese tiempo, eran mayoritarios. En Salta además de los Wichí, había Chiriguano, pero eran minoritarios.

Con el correr de los años —y voy a decirte entre comillas— los “blancos” aceptaron a los wichí y no solamente los aceptaron, sino que los escucharon, porque por mucho tiempo eran un grupo al costado. Yo tengo relación con jóvenes que han cursado la universidad, porque en comparación con muchos indígenas del sur, los wichí, —lo digo entre comillas— fueron los menos educados. Recién en la década del 90 —te diría— empezaron a entusiasmarse con aprender el idioma, asistir al secundario y algunos a la universidad. Tengo relación con un joven que se llama Demóstenes Toribio que es universitario y trabaja mucho para su comunidad y tiene una radio.

En Juárez una ciudad de Formosa hay un obispo anglicano que habla perfectamente todos los idiomas, el castellano y el wichí, aunque él es de origen inglés. El protestantismo

tiene distintas iglesias, aunque su base bíblica es la misma; vas a encontrar, anglicanos, evangélicos, metodistas. Hay actualmente en la provincia del Chaco, Misiones, metodistas trabajando con los indígenas —si uno quiere englobar a todos puede decir protestantes—. La iglesia anglicana tiene dos diócesis en Argentina, una en el norte del país y otra acá en el sur. En Rosario hay una iglesia en Paraguay y Urquiza. En Inglaterra es anglicana y también en Canadá. Yo viví un año en Inglaterra y después tres meses en Canadá. Cuando estuve en Formosa, aprendí mucho con los demás misioneros de mi congregación, incluso esas hermanas que te conté elaboraron libros bilingües de castellano y wichí. (Silvia Roitberg)

Siguiendo a Artieda y Rosso (2009) y, en consonancia con el testimonio de Silvia R, podría afirmarse que “la política anglicana generó modos de apropiación por vía de la valoración positiva del idioma indígena y de contactos directos y relaciones complejas con el texto bíblico” (p. 90). La traducción de la biblia al idioma wichí, que mencionan las autoras, y el trabajo de revisión de esas traducciones a cargo de indígenas son ejemplos de la participación de las comunidades. De este modo surge la necesidad de un estudio situado, como ya se mencionó, ya que, en cada lugar, las políticas de la congregación con el grupo indígena en particular al que iban dirigidas produjeron situaciones particulares. Las coordinadas espacio-temporales y los sujetos involucrados generaron distintas realidades donde se puede afirmar que los indígenas fueron participantes activos en ese proceso educativo y evangelizador.

La complejidad de un proceso histórico con resistencias, adaptaciones, asimilaciones, apropiaciones culturales, exige un tratamiento más interdisciplinario ya que no se explica por la simple instalación de una dicotomía que contemple solo dos posibilidades en clave de sometimiento y resistencia. En este sentido, es necesario problematizar las relaciones entre las comunidades indígenas y las no indígenas en el marco del sometimiento, la dominación y la colonización en general; y también analizar las acciones que las sociedades indígenas fueron concretando como sujetos activos, configurando una realidad compleja que debe analizarse desde una perspectiva histórica e interdisciplinaria.

Artieda y Nicoletti (2017) consideran que la investigación historiográfica de la educación de los pueblos indígenas plantea discusiones ético – políticas y epistemológicas acerca de los agentes de la escritura en el sentido de quiénes están habilitados para la tarea, solo los académicos, o también los indígenas, en la posibilidad de modos colaborativos de trabajo y producciones

interculturales en la perspectiva “de convocar a los sujetos históricamente despojados de sus territorios al mismo tiempo que de sus conocimientos y de sus modos de producirlos, interpretarlos, enunciarlos” (p.92). En consonancia con el planteo de las autoras, la premisa que se sostiene en esta tesis es justamente la posición descolonial de pensar con los indígenas y no sobre los indígenas.

Esta revisión historiográfica que, sin ser exhaustiva, deja al lector una serie de trabajos reunidos en la indagación bibliográfica realizada por Ricardes (2017) y Artieda y Nicoletti (2017), corrobora que en los últimos años, especialmente a partir de las dos últimas décadas del siglo XX, los estudios sobre la educación indígena se complejizaron ampliando sus preocupaciones en otros órdenes, político, social, económico, cultural y también establecieron conexiones y diálogos con otras disciplinas ineludibles a la hora de analizar esta problemática, como son la antropología, la sociología, la lingüística. Estos estudios ayudan a comprender que la acción educativa no fue exclusiva de la escuela y a desentrañar los sentidos que estas intervenciones tuvieron en su momento histórico. Permiten también centrarse en unos análisis situados que dan cuenta de los matices, de las coyunturas que no pueden ser revelados por la generalización y acercarse a experiencias particulares, situadas, donde aparece la voz de los indígenas, sus apropiaciones, sus colaboraciones, sus luchas y sus resistencias. Como dice Ricardes (2017), “...la riqueza de este enfoque se observa en la reconstrucción del pasado a escala personal y familiar, donde las experiencias de los sujetos indígenas se recortan en formas concretas de la economía, la sociabilidad, la religiosidad, la política” (p. 123).

Sintetizando, en un período de fundamental importancia para la constitución del Estado nacional, el indígena no era visualizado por los grupos de poder como integrante del colectivo nacional. Era su contraparte, aquello que el colectivo no debía ser, no quería ser. De este modo, el plan era educar a la infancia indígena como fuerza de trabajo de las explotaciones económicas de la región y no educar para abrir las mismas perspectivas y posibilidades que se destinaban a la población blanca.

Las propuestas analizadas por las autoras citadas eran proyectos de funcionarios del Estado e integrantes del “nosotros nacional” en construcción, que se encontraban frente a un sujeto opuesto a lo que se concebía como necesario, un sujeto que había que transformar en trabajador funcional al capitalismo en construcción y que era diametralmente diferente, con otra cosmovisión, otros hábitos, otro modo de relacionarse y de habitar el mundo, con familias

extensas que no producían para el beneficio individual, sino comunitario, con predominio de la lengua oral y de idioma distinto al castellano. Esa alteridad radical se entendía como obstáculo que había que eliminar o transformar y para eso se necesitaba de una pedagogía orientada al trabajo; había que captarlo, e imponer a través del sostenimiento y construcción de hábitos para el trabajo, una subjetividad acorde con la imposición del orden capitalista en formación.

La educación escolar de los indígenas estableció una vinculación entre educación y trabajo, aunque no hubo una prioridad en la vinculación de la educación con la función política porque fueron igualmente excluidos del conjunto de los ciudadanos. Se educaban para respetar los deberes, pero careciendo de los plenos derechos de la ciudadanía.

A pesar de las explicaciones acerca de las situaciones de explotación económica, asunto que investigan tanto los antropólogos como los historiadores, desde la perspectiva pedagógica, es ineludible reflexionar sobre la imposibilidad de una educación como transmisión de un corpus cultural que se impone arbitrariamente a través de la violencia física o simbólica, como hegemónico y absoluto.

2.3- La Ley Láinez. Relevancia e implementación

Vuelto al aula, lo primero que hice era ver si también me iba a tocar la suerte de ser su maestro. Esta ilusión la desangré con el tiempo. Las escuelas nacionales llevaban por aquel entonces, entre sus libros, uno que se llamaba “Registro de Alumnos”; este reflejaba la cantidad de niños inscriptos y sus nombres por año. Esta tarea debió ser un poco difícil, aunque parezca rutinaria y sencilla, pues cuál no sería mi asombro al leer inscriptos en el registro de marras los nombres de Olinda Bozán, Santiago Arrieta, Juan Carlos Thorry, etc., que homologaban los de otros que pertenecían a artistas muy conocidos por aquel entonces en todo el país. Bueno... esto es muy simple, pero ponen de relieve un importante problema que aún no tiene solución. (Benabentos Gómez, p. 23)

Para entender las categorías, los conceptos que el maestro explicita o deja entrever en su escrito acerca de su experiencia en la escuela rural N°203 de Salta, ubicada en medio del Chaco Salteño, es necesario rastrear los preceptos inaugurales del sistema educativo argentino a través de la normativa. La idea moderna de educación común y el pensamiento y las discusiones teóricas, políticas, filosóficas y pedagógicas de los inicios del sistema de instrucción pública argentino son raíces y antecedentes que no constituyen una unidad de pensamiento, sino una serie de confrontaciones que derivaron en decisiones políticas concretas, en un juego de fuerzas entre posiciones hegemónicas y contrahegemónicas.

Según la autora de *Adiós Sarmiento*, Puiggrós (2017), es poco lo investigado sobre la aplicación de la Ley 1420 o de las políticas educativas, en relación con los pueblos originarios. Sin embargo, algunas de esas investigaciones ponen de manifiesto cuestiones relativas a los indígenas, sintetizadas en estas premisas: “que se estaba pensando y diseñando un sistema de instrucción pública segmentado, y que la religión católica (la neutralidad o la laicidad) aparece como un elemento disciplinador dentro de escuelas para indígenas, en la idea de algunos miembros de ese sistema, aunque no en todos” (p. 127). De este modo, la autora explica que la secularización de la educación fue discontinua; persistió y todavía persiste en algunas provincias un poder eclesiástico capaz de contraponer posiciones respecto de ciertos temas a los preceptos de la Educación Pública. Por eso, remitirse a los inicios de las discusiones acerca de la educación elemental en el país implica necesariamente estudiar los posicionamientos de quienes lideraron las discusiones en torno a la Ley 1420, de 1884, y a la Ley Láinez 4874, de 1905, y sus antecesores o precursores.

El contexto, que lejos está de constituirse como una unidad, engloba un conjunto de ideas y posturas diferentes. No obstante, la importancia de la Ley 1420 es ineludible a la hora de situar políticamente esta indagación ya que fue la ley vigente en la década en la que transcurre la experiencia pedagógica del maestro Benabentos Gómez; como así también la Ley Láinez ya que él mismo menciona su trabajo en ese tipo de escuelas al referirse a su nombramiento como maestro a cargo de la dirección de la Escuela N°203, denominada escuela auxiliar, en la Provincia de Salta. “...Al día siguiente me levanté bien temprano y me presenté en la Inspección Seccional de Escuelas Láinez donde me indicarían mi destino...” (Benabentos Gómez, p. 3).

En la década de 1930, el analfabetismo continuaba siendo un problema grave en Argentina, aun cuando existían leyes de educación primaria gratuita y obligatoria desde mediados de la década de 1880. La Ley Orgánica de Instrucción Pública (1420) estableció, en 1884, la enseñanza universal, gratuita y obligatoria en Capital Federal y en los territorios nacionales dependientes del gobierno y fue fuente de inspiración para las leyes de educación primaria sancionadas en las diferentes provincias inmediatamente después. Por disposición constitucional, los gobiernos provinciales estaban obligados a garantizar la educación elemental en su territorio, no obstante, esta prescripción no fue suficientemente cumplida en las áreas rurales de la región pampeana, a pesar de ser las más prósperas del país (Ascolani, 2012).

Para paliar la insuficiente acción educativa de los gobiernos provinciales, en 1905, el Congreso de la Nación sancionó la Ley 4874, propuesta por el legislador Manuel Láinez, según la cual, por pedido de los gobiernos provinciales y con la necesaria constatación de su necesidad, podrían instalarse escuelas de enseñanza primaria dependientes del Consejo Nacional de Educación en las zonas rurales o suburbanas. Estas escuelas tenían un currículo reducido, desarrollado en cuatro años de estudio y su función llegó a ser extremadamente importante en cuanto a la alfabetización.

La Ley Láinez 4874/05 regula la creación de escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias⁶².

⁶² En su articulado explicita que:

Art 1. El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente en las provincias que lo soliciten escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las que se dará el mínimo de enseñanza establecido en el artículo 2 de la ley 1420, del 8 de julio de 1884.

Es necesario rastrear genealógicamente esta normativa. La Constitución Nacional sancionada en 1853 consideraba a la escuela común como una de las garantías del federalismo. Por eso, su artículo 5to. establece que: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria” (Constitución Nacional, 1853, p. 2).

Como consecuencia, las provincias incluyeron este tema en sus Constituciones y dictaron sus respectivas leyes de educación elemental. Finalmente, el Congreso Nacional legisló la cuestión para los territorios de dependencia directa del Poder Ejecutivo Nacional. Esta función fue ocupada por la Ley de Educación Común 1420 que afectaba también a las instituciones educativas nacionales de enseñanza básica como los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales Nacionales o las Escuelas de Adultos en cárceles o regimientos⁶³. Como explica Pineau (2007), en el inicio del siglo XX, con esta combinación de normas provinciales y nacionales se suponía que el andamiaje jurídico del sistema educativo estaba completo. Pero esas normativas no lograron garantizar que la escuela llegara a todos los confines de la patria. Por diversos motivos, la Nación, ya desde la década de 1860, comenzó a girar fondos a las provincias destinados a solventar la educación primaria. En 1871, durante la presidencia de Sarmiento, se

Para determinar la ubicación de estas escuelas se tendrá en cuenta el porcentaje de analfabetos que resulta de las listas presentadas por las provincias para recibir subvención escolar.

Art 2. El sueldo que ganarán los directores y maestros de estas escuelas será de igual categoría al que ganan los de los territorios nacionales.

Art 3. Para gastos internos, sueldos de personal docente y pasaje de los maestros, asígnese la suma de cuarenta mil pesos moneda nacional mensuales.

Para edificación, alquileres, reparaciones, refacciones, compra de útiles de enseñanza y de servicio, asignase la suma de sesenta mil pesos moneda nacional mensuales.

Art 4. Mientras estos gastos no sean incluidos en la ley general de presupuesto, se pagarán de rentas generales, imputándose a esta ley.

Art 5. El Consejo Nacional de Educación presentará al Poder ejecutivo una memoria referente al establecimiento y situación de las escuelas creadas por esta ley.

Art. 6. Comuníquese al Poder Ejecutivo.

⁶³ Las expresiones “educación primaria”, “educación común”, “educación elemental” y “educación básica” provienen de distintas tradiciones y concepciones, que hacia fines del siglo XIX confluyen en identificar a la escolaridad obligatoria destinada principalmente a la primera infancia (Aclaración hecha por el autor. Pineau, 2007).

dictó la primera ley orgánica de subvenciones, que fue ampliada posteriormente en 1890 y 1897 (N°2737 y 3559). Estas medidas que tampoco lograron paliar la grave situación aceleraron la decisión y, en 1905, el Congreso Nacional dictó la ley 4878, conocida como Ley Láinez, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas primarias en los territorios de las provincias que así lo solicitaran (Pineau, 2007). La única objeción de importancia que se le realizó —observa el autor citado— limitaba el poder otorgado originariamente al Consejo Nacional de Educación, al no permitirle fundar escuelas “directamente” en las provincias, como decía el proyecto, para hacerlo “en aquellas que lo soliciten”.

En la creación de las escuelas rurales, especialmente las Láinez, era fundamental la colaboración material del vecindario. Las donaciones de terrenos para edificar edificios escolares fueron muy frecuentes. Por lo común un agricultor propietario tomaba la decisión de hacer una contribución fuerte, ya sea un lote o dinero, y otros lo secundaban. Entre los agricultores propietarios hubo verdaderos filántropos que donaron terrenos de una hectárea para las escuelas.

Por alguien que acertó a cruzar antes que nosotros la gente sabía de mi llegada. Me imaginé que les causaría alegría, porque tiempo después supe que un tropel era una esperanza, era “alguien”, habría diálogo. Aquella gente me recibió con los brazos abiertos. Han pasado de esto más de 30 años y siento una gran emoción por su recuerdo. Tal vez ello me impulsó a escribir este relato. La cena fue agradable. El dueño de la finca, Don Alejandro Paz, estaba ausente, me atendió su hermana Optaciana, una señorita de edad, muy culta, educada en los colegios de Salta y perteneciente a una distinguida familia. Estas líneas rinden homenaje a sus memorias. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 19)

Estas personas habitualmente integraban las comisiones pro-edificio escolar que recorrían la campaña y el pueblo cercano para reunir dinero (Ascolani, 2012). Tal como expresa el autor y se verifica en el relato del maestro, estas escuelas estaban ubicadas en fincas privadas, cedidas por sus propietarios para contribuir a la misión educativa del Estado y así brindar educación a los niños, hijos de peones y originarios del lugar. En muchas ocasiones, también los hijos de los dueños de las estancias concurrían, para su educación elemental, en este caso de cuatro años, a este tipo de escuelas rurales, para luego culminar estudios primarios en otra localidad.

Su aspecto interior era deplorable. Hacía casi dos años que estaba cerrada. Su ubicación considerada por las autoridades muy desfavorable había influido notablemente para que no hubiera postulantes. Fue inaugurada el año 1938 y le cupo el honor de ser su primera maestra a Adelma Rosa Ibáñez prototipo del coraje, entereza y valentía que, soportando los rigores de aquel clima, la falta de agua, alimento, transporte, en la soledad y, a riesgo de su vida, se mantuvo como una antorcha encendida a todos los rumbos, durante cuatro largos años haciendo flamear el pabellón de la patria, y sembrando el alfabeto con amor y sacrificio. Le rindo la admiración y el homenaje más sincero. Como dije anteriormente había un abandono total, la tierra cubría pupitres y libros, el bicho palito, una especie de insecto roedor había hecho estragos en todo, la desesperanza de “conseguir” un maestro también desalentó a los dueños de casa y un silencio culposo rondaba las campanas. (Benabentos Gómez, p. 21)

Los efectos de la ley empezaron a notarse en todo el país a poco de sancionada; el número de escuelas fundadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en las provincias aumentaba considerablemente.

En la década del 30 comenzó a permitirse que las escuelas fiscales cubrieran los seis grados de escolaridad y no sólo los cuatro como se hacía en ese tipo de escuelas. En este caso, el maestro expresa claramente su preocupación para que algunos de sus estudiantes completen sus dos años de escolaridad ya que su escuela sólo brindaba los cuatro años reglamentarios de las escuelas llamadas “fiscales”.

Iniciamos el año 1946 con un caudal de alumnos que satisfacía mis aspiraciones. Algunos alumnos habían cursado el cuarto grado, que era el grado máximo en las escuelas nacionales, no obstante, yo dictaba clases y así conseguí que estos alumnos fueran a rendir a Embarcación y obtuvieran el certificado de 6to grado, muy importante entonces para habilitarse en la vida. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 56)

Tal como explica Pineau (ob, cit.), el resultado fue la creación de un doble sistema escolar en cada provincia, con fuertes contradicciones y diferencias. Es complejo definir las ventajas, logros o dificultades de la implementación de la Ley Láinez ya que un balance requiere reconocer que “por un lado, la ley 4874 dio nuevos bríos al proyecto escolarizador y la lucha contra el analfabetismo, a la vez que dificultó la elaboración de propuestas regionales y federalistas

mediante potentes procesos de centralización en tensión con los sistemas educativos provinciales” (Pineau, 2007, p. 18). Esta ley estaba atravesada por las tensiones entre federalismo y centralismo y puede ser considerada uno de los principales avances de la conformación del Estado Nacional sobre las provincias en el terreno educativo.

La concurrencia del Estado Nacional para garantizar la oferta de educación básica generó inconvenientes en la aplicación de la Ley Láinez que solo fueron considerados en cada territorio local por los actores educativos reales y concretos. Usualmente, dice el autor, las crónicas de época no se refieren a las distancias existentes entre esas prácticas docentes de un interior complejo, particular, y los encuadres producidos desde los ajenos recintos de un Ministerio que atendía desde Buenos Aires. El maestro lo expresa así:

Pero insisto sin temor a equivocarme que mientras no sea un maestro a quien las areniscas del sur le hayan golpeado el rostro, la sabana helada del Ande lo haya cubierto en las noches sin lunas del exilio voluntario o los rayos tropicales de los soles chaqueños le hayan dorado el rostro en las jornadas interminables de leguas verdosas, insisto que mientras no sea un maestro el que dirija los destinos de la educación primaria, jamás podrá lograrse el propósito de una enseñanza eficiente.

¿Qué me valía a mí enseñarle a un chico del Chaco salteño cuánto demoraba un tranvía de Flores a la Capital, si su mano de pequeño artesano desaprovechado, estaba quieta por la rigidez de una enseñanza nacida a miles de kilómetros, sin contemplar la idiosincrasia del niño argentino que habita las distintas regiones del país, sin considerar que los elementos naturales que cada región pone a su alcance, lo pueden convertir en un elemento útil al progreso del pedazo de suelo que lo vio nacer? ¿Por qué no se implantaban las escuelas de concentración? (Benabentos Gómez, p. 38, 39)

Durante el gobierno de Hipólito Yrigoyen hubo un interés en dar respuesta a la demanda de educación primaria en las zonas rurales. El Consejo Nacional de Educación inició una política de intensa apertura de escuelas primarias en las provincias. Los gobiernos provinciales también crearon escuelas rurales: el de Santa Fe abrió escuelas rurales rudimentarias en galpones y en ranchos. La enseñanza manual también se intensificó. En 1929, para dar respuesta a las peticiones de trabajadores y campesinos, el presidente Yrigoyen encomendó al Consejo Nacional de Educación reformar la enseñanza primaria, resultando de ello

la creación de las Escuelas de Nuevo Tipo, proyectadas por el presidente del Consejo, Antonio Rodríguez Jáuregui. La idea básica era suprimir conocimientos abstractos e incluir saberes manuales útiles para la vida cotidiana. Para las escuelas rurales se proyectó enseñar prácticas de cultivo de hortalizas, cereales, árboles y frutales, e industrias domésticas, avicultura, fabricación del pan, manteca y queso (Ascolani, 2012).

El plan de estudios de las escuelas de Nuevo Tipo comprendía seis grados en las escuelas de Capital Federal y Territorios y cuatro grados en las de provincias, siguiendo lo establecido en las leyes 1420 y 4874, con enseñanza uniforme en todo el país. Le otorgaba relevancia a la lectura para “hacer del niño un gran lector, para sí y para los demás, un lector inteligente y comprensivo...” y establecía como materias, además de lenguaje, aritmética y geometría, historia, geografía, instrucción cívica, ciencias naturales, manualidades, canto y dibujo, estableciendo los contenidos de cada grado y también los criterios didácticos generales y específicos. El horario contemplaba una franja de 8 a 16.30 hs. siendo la mañana dedicada a materias teóricas y, a partir de las 12, las materias prácticas que en las zonas rurales serían variables, según las características regionales (El Monitor de la Educación Común, marzo, 1930, p. 175)⁶⁴.

A poco de andar, las escuelas de Nuevo Tipo tuvieron el mismo trágico fin que el gobierno de Yrigoyen. El golpe militar de septiembre de 1930 impuso otra conducción al Consejo Nacional de Educación y su nuevo presidente Juan B. Terán aplicó medidas drásticas para racionalizar los recursos destinados a educación. Las escuelas de Nuevo Tipo fueron las primeras en ser suprimidas. Las escuelas Láinez con muy baja matrícula también fueron suprimidas, provocando la cesantía de maestros, agrega Ascolani (2012).

Respecto de la igualdad de oportunidades de acceso a los bienes materiales y simbólicos, en un contexto de dependencia política, económica, social, cultural e ideológica no solo respecto de las grandes potencias sino también hacia el interior de la Argentina, Pineau (2007) se pregunta si esa igualdad, puede concretarse por la mera sanción de una ley implementada para institucionalizar el discurso y el control por parte del Estado Nacional.

⁶⁴ Para consultar la fuente remito a El Monitor de la Educación común. Órgano del Consejo Nacional de Educación. (Marzo, 1930, p. 175) Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/687.pdf>

En el marco de los patrones culturales hegemónicos en que fuimos educados, asegurando la gobernabilidad de un “soberano” diasporizado sobre el suelo de los “pobres satélites” que eran las provincias, a las que había que redimir de la barbarie... ¿en qué manera nos dejamos cooptar por el doble discurso que designó “equidad y justicia” a la búsqueda del “consenso y la competencia” que se requería para sostener un Estado agroexportador? (Pineau, 2007, p. 19).

¿Cómo impacta, transforma o retrae en el presente la experiencia acumulada que puede recapitularse desde la implementación de la Ley Láinez? Interesante pregunta de Pineau que podría complementarse con otros interrogantes.

¿Es posible reconocerse hoy en los tramos de esa historia vivida? ¿Qué vinculaciones tienen los procesos analizados con la apropiación y la distribución del conocimiento que se configura desde el lugar de la docencia?

¿Qué formas y sentidos instituidos perviven en la experiencia escolar cotidiana?

¿No son aquellos procedimientos de “protección” y “ayuda” los que silenciaron la palabra del pueblo en su multiplicidad de culturas que se debió acomodar a la palabra pronunciada desde el lugar de poder? ¿Cómo interpela esta misma pregunta en la educación del indígena?

2.4-Formación como maestro en la Escuela Normal de Adaptación Regional

Después de pasar el último poblado, Chañar Solo, Aníbal me anunció que nos estábamos aproximando a La Paz. La noche había empezado su ronda de luciérnagas cuando de pronto se abrió el monte y allí enclavada, desafiante y enmudecida en un silencio de campanas, se recortaba la silueta de la escuelita. Sentí que la sangre repiqueteaba en mis sienes. ¡Qué dura y honrosa misión me esperaba! (Benabentos Gómez, p. 19)

Las escuelas normales diseminadas en el país eran un baluarte de formación de maestros capaces para luchar contra el enemigo interno, la ignorancia.

Debían luchar contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía título ni estudio sistemático, contra los curas, contra los educadores influidos por ideas anarquistas, contra los maestros extranjeros. Con la simbólica espada, con la pluma y la palabra tenían que imponer la lengua, una forma de relación con la religión, con el estado y con el aparato productivo. (Puiggrós, 2006, p.83)

A partir de la Ley 1420 y posteriormente con la Ley Láinez, en una acción educadora sin precedentes, se instalaron escuelas en los confines de la nación. La tarea educadora era homogeneizante y normalizadora. La Escuela Normal de Paraná fue cuna del normalismo pero, como ya se expresó, no se plasmó en una ideología pedagógica homogénea.

El primer director elegido por Sarmiento fue George Stearns, liberal protestante, unos años después se incorporó Pedro Escalabrini como director de estudios. Era muy culto y en una primera etapa adhirió a las ideas del filósofo espiritualista alemán Karl Krause y luego adscribió al positivismo.

El positivismo no se expresó de manera ortodoxa. Muchos docentes estaban de acuerdo con la educación laica, pero eran católicos, por lo cual el orden científico que les ofrecía el positivismo no podía sustituir al orden cristiano. Eran instancias distintas y se mantenían separadas. El normalismo iba adquiriendo rápidamente una cierta autonomía respecto de las políticas oficiales y con la fuerza de las teorías de la época influía sobre el pensamiento y la actividad de maestros y profesores que, sin embargo, poseían posiciones propias en las aulas y en las conferencias pedagógicas, en las oficinas del ministerio y de los consejos escolares, en las reuniones de las cooperadoras y en las escuelas normales.

La corriente normalizadora, afirma Puiggrós (2018), predominante en la docencia, se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión y la antinomia civilización-barbarie operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. Eran profundamente sarmientinos, adoptaban las ideas de su mentor sin crítica y se sentían representantes de la civilización y combatientes contra la barbarie.

Los pedagogos positivistas, explica la autora, inventaron modelos de clasificación y planillas de registro de datos físicos, intelectuales, morales, culturales; diseñaron dispositivos para realizar mediciones como el cráneo-cefalograma traque-antropómetro que intentaban relacionar las medidas físicas con la educabilidad de los alumnos. Con esas pruebas pretendían organizar grupos escolares perfectamente homogéneos excluyendo a quienes no alcanzaran el perfil del buen alumno.

A su vez, la concepción normalizadora fue influida por el higienismo, corriente médica y sociológica que tuvo auge en la Argentina como consecuencia de las epidemias de cólera y fiebre amarilla de fines del siglo XIX. La preocupación por hábitos higiénicos alimentarios y sexuales se presentó con la llegada de los inmigrantes que veían bruscamente cambiadas sus condiciones de vida y el temor de los vernáculos de contraer enfermedades que aquellos podían portar. Un grupo de médicos positivistas argentinos vinculados a la oligarquía ganaron poder dentro del Estado conservador y se impusieron en el sistema educativo. José María Ramos Mejía presidió el Consejo Nacional de Educación desde 1908 hasta 1913. Pensaba que hacían falta dos generaciones de mestizaje para que se regenerara la raza que había sufrido la influencia de la inmigración.

El cuerpo sanitario escolar y otros organismos que se sucedieron orientados por el modelo médico ejercieron eficazmente la selección de la población con la implantación de normas de conducta. La separación tajante entre salud y enfermedad del higienismo avanzó más y penetró la vida cotidiana de las escuelas. Se instaló en los rituales, en la palabra de los maestros, en la aplicación concreta de la discriminación y la promoción de los alumnos. Los mobiliarios escolares fueron cuidadosamente seleccionados para prevenir la escoliosis y garantizar que las manos limpias reposaran ordenadamente sobre los pupitres para evitar los contactos sexuales. El beso tachado de infeccioso fue prohibido. Los guardapolvos eran impecablemente blancos, los libros

desinfectados. La escuela se convirtió en un gran mecanismo de adaptación a las normas. (Puiggrós, 2018).

Había al menos dos opciones en la construcción educativa nacional considerando que la barbarie era parte de lo propio: construir un sistema educativo cerrado y excluyente o un sistema permeable a la diversidad. Es evidente que la opción fue la primera, la construcción de un sistema que dejaba afuera todo lo que no encajaba en el ideal propuesto, aunque siempre es una ilusión la homogeneización ya que las diferencias insisten a pesar de los esfuerzos por invisibilizarlas.

Puiggrós (2017, 2018) explica que los democráticos radicalizados no adhirieron a la normalización. Vergara, Zubíaaur, Sarsfield, Escobar estaban influidos por el krausismo, por Froebel y el Instituto Libre de Enseñanza de España. Disgustados por el autoritarismo y la burocratización que veían crecer en el sistema educativo, muchos docentes se interesaron por las nuevas experiencias pedagógicas europeas que impulsaban la autogestión. Comenzó a centrarse la atención en los niños antes que en el docente y su saber, de modo que los maestros se bajaron de sus tarimas para recorrer el aula como guías y orientadores del aprendizaje de sus alumnos. Eran propulsores de una nueva escuela y al mismo tiempo adscribían a los principios rectores del sistema educativo moderno dentro de la escuela pública estatal. Esta corriente nucleó, por un lado, a los positivistas y, por otro, a los libertarios. Fueron espiritualistas sin que ello excluyera su posicionamiento católico, explica Puiggrós y —como se ve— todas esas tendencias constituían una complejidad difícil de desentrañar en modo clasificatorio, aunque sí se pueden agrupar porque rechazaban fervientemente cualquier opción elitista público-privada o que convirtiera la educación en una empresa económica o en una forma de manipulación política e ideológica.

Otra corriente normalista fue constituida por docentes que militaban en el socialismo y que compartían algunas características con los democráticos radicalizados. Admiraban al proletariado europeo como parte de la herencia biológica que recibieron de los viejos inmigrantes fundadores del grupo socialista. Rechazaban el orden conservador y se acercaban a las ideas de Sarmiento. Defendían la principalidad del Estado, pero se interesaban especialmente por el papel de la sociedad civil en el sistema educativo estatal. En este sentido, fueron los principales promotores de sociedades de educación: bibliotecas populares, centros culturales, bibliotecas en sindicatos, ateneos de discusión.

Difundieron desde tribunas públicas un conjunto heterogéneo de ideas donde convivían Marx y Comte, Darwin y los higienistas de la época en la práctica escolar. Los

socialistas no diferían de los democráticos radicalizados tratando de generar vínculos participativos con los alumnos y sus padres y combatiendo el autoritarismo de los burócratas que dirigían la acción normalizadora. (Puiggrós, 2018, p. 98)

Los educadores anarquistas desde una posición libertaria fueron antiestadistas y promovieron la creación de escuelas ligadas a las organizaciones mutuales, a los sindicatos obreros nacientes y a los grupos anarquistas. Sus escuelas se diferenciaban de las estatales por algunos de los contenidos que transmitían, pero no por la organización política interna, ni por la metodología. “Protagonizaron hechos violentos que dieron lugar a las leyes represivas de 1902 y 1910, muchos anarquistas fueron encarcelados y expulsados del país y cerradas sus escuelas. El artículo séptimo de la ley de residencia prohibió sus asociaciones” (Puiggrós, 2018, p. 99). Tanto los democráticos radicalizados, los socialistas, como los libertarios coincidían en la experimentación de una educación alternativa al modelo normalizador. Los libertarios imaginaron una organización del sistema escolar que permitiera la participación de la sociedad o bien en el caso de los anarquistas que excluyera el estado y fuera autogestionaria. Pretendían que la escuela pública integrara a los inmigrantes pero respetándolos; estuvieron en contra de la imposición ideológica y cultural; experimentaron formas de gobierno escolar donde los alumnos participaban con amplios poderes, formas disciplinarias consensuadas con la comunidad educativa; interpretaban la ley 1420 recalcando sus aspectos más democráticos: su indicación de promover sociedades populares de educación, bibliotecas populares y la intervención de la comunidad a través de los consejos escolares.

Todas estas experiencias alternativas, explica Puiggrós (2018), fueron llevadas a cabo dentro del mismo normalismo y sus mentores trabajaron dentro del sistema, muchos de ellos siendo directores o inspectores de escuelas. En el caso de Carlos Vergara, principal teórico de la pedagogía krauzo-positivista en la Argentina, realizó la experiencia de participación estudiantil más importante de la época en la Escuela Normal de Mercedes entre 1887 y 1889.

Por otro lado, el poder conservador se sumó a la burocracia que se fue instalando en el sistema y combatió duramente a los disidentes con traslados, degradación jerárquica o sanciones. Sin embargo, con el tiempo, algunos elementos de los discursos democrático-radicalizados y socialistas fueron inscribiéndose en el discurso escolar como sedimentos, formando capas de sentido que todavía perduran. Las propuestas anarquistas no tuvieron mayor incidencia en las luchas pedagógicas de la época y fueron combatidas frontalmente por el gobierno.

La libertad y la democracia como opción ineludible fueron la bandera de muchos docentes que adherían al krausismo y al positivismo, en consonancia con el espiritualismo liberal que impregnaba a la Escuela Activa o Escuela Nueva cuyas experiencias europeas eran publicadas en *El Monitor de la educación común*, la revista oficial del Consejo Nacional de Educación, nacida en 1881.

En la Argentina, en la primera década del siglo XX, comenzaba a gestarse el movimiento también denominado Escuela Activa, muy vinculado al inicio del sindicalismo docente, al mutualismo, al anarquismo y especialmente al socialismo. La actividad sindical docente planteaba distintas problemáticas, especialmente las demandas de participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas. Los docentes escribían artículos y manifiestos de protestas contra la burocracia y a favor de una educación democrática.

El gobierno radical que ascendió al poder en 1916 proporcionó a los educadores progresistas un marco político propicio para el desarrollo de sus ideas y de sus experiencias, pero no logró consolidar una propuesta pedagógica más participativa. Durante esa etapa, contaban con mejores condiciones para producir un verdadero movimiento e impulsar reformas de consideración, pero, pese a que el propio Hipólito Yrigoyen militaba en la filosofía krausista, las demandas de reforma no se concretaron. Opina Puiggrós (2018) que “la inercia del sistema tendió a la burocratización y José S. Salinas, ministro de Educación de Yrigoyen, mantuvo una actitud dubitativa entre la reforma liberal democrática y la reproducción de la normalización” (p. 123). En 1918 había un clima de reforma que abarcaba grandes sectores del sistema educativo en Jardines de infantes y escuelas para adultos, primarias y sociedades populares de la capital y de algunas provincias. Es justamente por decreto de Hipólito Irigoyen que se crean las escuelas Normales de Orientación Rural que se analizan en otro apartado. Los docentes más progresistas desde el punto de vista pedagógico y político eran también los dirigentes del naciente sindicalismo que luchaba por mejores salarios, pero también por mejores condiciones de trabajo y de aprendizaje para sus alumnos.

Amanecido el día siguiente me levanté temprano para iniciar mis actividades y sobre todo para “ver”. La escuela era una construcción bastante buena por suerte, paredes de ladrillo, pisos de ladrillo, techos de cinc, cielorrasos de madera, pilares de palo santo, que a cuarenta años de su colocación todavía seguían exhalando su perfume característico,

porque diseminadas hay en la República y para vergüenza de una enseñanza casi desamparada miles de taperas que sirven de albergue a maestros y alumnos.

Como dije anteriormente había un abandono total, la tierra cubría pupitres y libros, el bicho palito, una especie de insecto roedor había hecho estragos en todo, la desesperanza de “conseguir” un maestro también desalentó a los dueños de casa y un silencio culposo rondaba las campanas. Lo primero que hice fue echarlas a vuelo. Hubiera querido que sus ecos llegaran hasta mi tierra y retumbaran en los cerros. Me conformaba con que el monte me devolviera el anhelo hecho niño, pero el primer día fue de silencio. (Benabentos Gómez, ob, cit, p.21)

Los maestros formados en las escuelas normales, en su tarea civilizatoria, fueron portadores de unos imaginarios que muchas veces se contrapusieron a las culturas de las comunidades donde debieron desarrollar su tarea docente. Sucedió con las comunidades de inmigrantes y también con las comunidades indígenas en distintos puntos de nuestro país. En el relato del maestro aparece claramente esta preocupación al abordar la enseñanza frente al obstáculo de la lengua original de sus alumnos; el maestro se pregunta: *¿Cómo les voy a enseñar el castellano?* Y hace referencia a otras escuelas de formación religiosa.

Yo había visitado por aquel entonces una misión de indios maticos de carácter religioso a cuyo frente se encontraba un distinguido maestro salteño que después, en mérito a sus relevantes condiciones, llegó a escalar los principales peldaños de la educación de su provincia. Me refiero a Daniel Rufino. Maestros maravillosos que hasta crearon un sistema educativo especial para enseñarle al indio. Pero es menester decir que las misiones religiosas, protestantes o de otro culto, enseñaron al indio el desprecio por el vicio erradicando el alcohol y la coca, enseñándoles para electricistas, carpinteros, herreros, etc. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 39)

La intersección entre iglesia y estado en la escuela pública es un tema para desarrollar. Hay una manifestación de ese cruzamiento en las ideas y la práctica concreta de un maestro normal, como lo es Benabentos Gómez, que portaba en su formación el ideario del sacerdocio y de la tarea docente como misión a cumplir. “Quiero relatar aquí todas las alternativas de la vida del maestro, no para que sirva de ejemplo sino, simplemente, para poner de relieve todo cuanto

importa como renunciamiento, lucha, desvelo, sacrificio, etc.” (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 43).

El indígena, por su condición, requiere de un sistema educativo especial. ¿Qué condición distintiva enuncia esa afirmación que establece la necesidad de crear un sistema diferenciado? Si es así, ¿qué prerrogativas y características tendrá ese tipo de educación para el indígena?

Evidentemente, como explica Puiggrós (2017)⁶⁵ la experiencia de los maestros formados en Escuelas Normales es interpelada cuando deben enfrentarse a la enseñanza con alumnos de comunidades originarias, especialmente en la enseñanza de la lengua y en contraposición a ciertos imaginarios y concepciones enraizadas en los preceptos que sustentaron la educación común desde los albores del sistema educativo. En este sentido, la autora se pregunta si el concepto de “educación común” es unívoco, si incluye verdaderamente a todos o hay excepciones. Interrogante que problematiza esta indagación acerca de una experiencia pedagógica acontecida en el corazón de un lugar recóndito de la Argentina, con una comunidad que encarna y pone de manifiesto las preocupaciones sobre la educación de los indígenas que se sostienen hasta la actualidad. Pensar lo común, asegura Puiggrós, en términos de la construcción de una nación unitaria y liberal era la negación de lo diferente.

Aun a partir de la aplicación de los preceptos de la Ley 1420, hubo interpretaciones contrapuestas aplicadas a las comunidades indígenas donde primó la necesidad de evangelizarlas, en la actitud y en el trabajo concreto tanto de las órdenes religiosas como también de los inspectores laicos del Consejo Nacional de Educación (Artieda, 2015). Estas afirmaciones presentan un desafío de indagación en los cuatro planos delimitados para esta tesis ya que abarcan lo político, lo filosófico, lo antropológico y lo pedagógico.

2.4.1 Formación de maestros para la ruralidad

En un pasaje de su libro, el maestro se refiere a su formación en la Escuela Normal de Adaptación Regional de Jáchal, su ciudad natal.

⁶⁵ Se refiere al libro *Adiós Sarmiento*, donde recupera discusiones y conceptos ya desarrollados a lo largo de su producción y sus publicaciones, reformulando y revalorizando la escuela pública argentina que resiste especialmente desde hace 30 años el derrotero neoliberal en su mayor expresión.

Yo había egresado de una escuela normal de adaptación regional. Tenía conocimientos de carpintería, herrería, agricultura, etc. ¿Para qué? Si las escuelas primarias argentinas y sobre todo las que se ubican en el interior del país apenas tienen lápices y cuadernos, cuando cada escuela debía ser un banco de trabajo donde se fraguara el elemento humano que diera impulso a la zona, integrando el país en regiones y en niños que advirtieran la posibilidad del progreso en su hábitat evitando que deambulen sin rumbo, sin destino, sin oficio y por regiones que ni conocen. Pero ¿cuántas escuelas normales de adaptación regional hay en el país? Creo que cinco, hoy desaparecidas.

De las otras sale el maestro de las grandes urbes, ese luchador insobornable que mantiene enhiestas sus condiciones morales e intelectuales a pesar de la lucha tremenda que debe llevar en un medio generalmente hostil. Pero el país interior no interesa. El éxodo está organizado consciente o inconscientemente, así se dieron las condiciones para que en poco más de 900 kilómetros cuadrados viva casi la mitad de la población de la nación con una inmigración masiva del interior hacia la capital que va aumentando todos los problemas consecuencia de la misma causa.

Pero es que sólo el país en materia educacional está orientado en ese sentido; la distribución de la red caminera y ferroviaria no se hizo para llegar a los grandes centros de producción en forma racional, sino para beneficiar a determinados sectores y así en este momento escuchamos frases que nos dicen que el país tiene cientos de kilómetros, desaprovechados, improductivos. Es el caso también de las industrias que se han afincado en zonas que deben ser abastecidas desde miles de kilómetros creando una producción no competitiva y cara. Pero estas son apreciaciones de un humilde observador, en cuanto a la educación, vuelvo a repetir que es necesario hacer un gran congreso nacional para darle la orientación y programación definitiva a la enseñanza en todos los niveles particularizando en la primaria que es el molde donde se vacía el espíritu del hombre que recién empieza a conocer y a apreciar su tierra, pero quien presida la sesión debe estar habilitado para conducirla. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 40, 41)

Es interesante analizar el plan de estudios de su formación como docente para entender cómo, en el período estudiado, existía una política educativa destinada a formar maestros que

pudieran dar respuestas a las características económicas y regionales en un país tan vasto y diferente.

Mi marido y yo estudiábamos para maestros que era lo único que se podía estudiar en Jáchal; o eras maestro o no eras nada, porque no había nada más que una escuela muy hermosa, pero muy hermosa que ha cumplido las bodas de oro, o sea que en esa escuela nos hemos educado todos los jachaieros. Era primaria y secundaria. Yo fui desde la primaria hasta que me recibí. Escuela Normal se llamaba en esa época de Adaptación Regional. Solamente había en el país tres escuelas iguales. Yo te voy a explicar por qué. Una era la nuestra, una en Rosario de la Frontera y otra no me acuerdo dónde, pero sé que había tres escuelas de Adaptación Regional. Quiere decir que nosotros nos recibíamos de maestros, pero teníamos: carpintería, jardinería, cocina en la tarde o sea que teníamos doble turno. Los varones tenían carpintería, nosotras las mujeres teníamos costura, cocina y atender los jardines de la escuela. (Raquel, esposa del maestro)

Se trataba de un sistema de doble escolaridad, donde los estudiantes pasaban todo el día, distribuidos en horarios de materias teóricas y distintos talleres de oficios y actividades prácticas. En el certificado de estudios se lee un listado de materias que comúnmente formaban parte del plan de estudios normalista y además algunas asignaturas que parecen responder a los requerimientos regionales en donde estaba emplazada la escuela. En el primer y segundo año las materias eran: Castellano, Matemática, Geografía, Historia, Botánica y Zoología, Botánica aplicada y agricultura, Zoología aplicada y zootecnia, Pedagogía, Música, Dibujo, Agrogeología, Corte y confección (mujeres), Tejidos de telar (mujeres), Trabajo de granja (mujeres), Talleres rurales (varones), Trabajos agrícolas (varones) Trabajos de granja (varones). En tercero y cuarto año: Castellano, Matemática, Geografía, Historia, Física, Química Inorgánica, Anatomía y fisiología humana, Pedagogía y psicología, Pedagogía, Práctica de la enseñanza, Instrucción cívica, Higiene, primeros auxilios y profilaxis de enfermedades regionales, Música, Dibujo, Puericultura (mujeres), Cocina e industrias domésticas y regionales (mujeres), Tejidos de telar (mujeres), Trabajo de granja (mujeres), Trabajos agrícolas (varones), Trabajos de granja (varones), Nociones topográficas y construcciones rurales (varones). El maestro lo destaca como algo que le resultó muy enriquecedor y útil para resolver situaciones que se le presentaron en su

tarea pedagógica⁶⁶. Puede rastrearse el itinerario de este tipo de escuelas a partir de la sanción de la Ley 1420.

En la narrativa del maestro se evidencian los conocimientos prácticos aprendidos en su escuela.

Yo estaba tratando de ambientarme, pues provenía de una zona como es Jáchal, mi pueblo natal en la provincia de San Juan, situado a 1200 metros sobre el nivel del mar, al pie de las primeras estribaciones cordilleranas y de clima fresco y agradable. Acá el calor rondaba permanentemente desde el alba hasta el crepúsculo. Uno de los más graves problemas era el agua. Se conseguía de grandes “madrejones”, especie de inmensas lagunas enclavadas en medio de la selva. Pero era menester bajar la barranca llevando un par de baldes, llenarlos y subir para ir echándolos en una bordalesa que después rodando por unos trescientos metros se llevaba hasta la escuela atada con un cordel que uno prendía a su cintura y del cual tiraba.

Fueron años de sed que aún ahora me enervan cuando siento el gotear de una canilla. Debo aclarar que en estas inmensas lagunas había gran cantidad de yacarés, viborones del agua de tamaño gigante y toda suerte de batracios, etc. El agua era muy sucia y para aclararla empleábamos un método muy primitivo, tal vez de origen indígena: echábamos en la vasija varios pedazos de tuna, especie de cardón pequeño y éstos tenían la virtud de precipitar las impurezas y hacer el agua parecida a la nacida en un manantial serrano. Nosotros teníamos provisto por el Consejo de Educación un pequeño filtro a vela que destilaba por presión, pero era tal la cantidad de greda que el agua contenía, que la labor se tornaba ardua y permanentemente había que desajustar la vela para limpiarla, pues su porosidad enseguida se tapaba. El problema del filtrado se solucionó al año siguiente: traje de mi provincia un filtro de piedra, que por allá se usaba mucho sobre todo en zonas rurales, consistente en una piedra porosa en forma de cono ahuecada que se llenaba por su boca superior. Estaba montada sobre un armazón de madera y debajo se colocaba una botija

⁶⁶ Plan de estudios Escuelas Normales de Adaptación Regional. Decreto. Revista El Monitor de la Educación Común. Marzo 1937, p. 156.

de barro cocido sobre la cual goteaba permanentemente el agua que ya salía muy bien filtrada. (ob, cit, pp. 24, 25)

En un artículo sobre la historia del normalismo, a cien años de su implementación, Rodríguez (2019)⁶⁷ expone los inicios y génesis de esta modalidad normalista.

La Ley 1420 de 1884 había dispuesto en su artículo 6 la enseñanza agrícola y ganadera para las escuelas de campaña con el propósito de inclinar a los niños hacia la vida de campo.

A partir de 1910, en el marco del primer centenario de la Revolución de Mayo, los ministros del área impulsaron la creación de escuelas destinadas a formar docentes para las escuelas rurales. Casi todas estas fueron mixtas, aunque presentaban una mayor proporción de varones, de condición muy humilde en general. La modalidad de estas escuelas estaba definida, no por materias específicas, sino por el plan más corto, el lugar donde estaban afincadas y el destino laboral de sus egresados (Ascolani, 2007). Fueron fundadas en La Banda (Santiago del Estero), Rosario de la Frontera (Salta, 1910) y San Isidro (Catamarca, 1912). El gobierno de Yrigoyen fue el que más escuelas de este tipo creó. En 1917 las fundó en Cruz del Eje (Córdoba), **Jáchal (San Juan)**⁶⁸, Frías (Santiago del Estero) y Rivadavia (Mendoza); en 1918, Olta (La Rioja) y Santa María (Catamarca) y en 1920, Humahuaca. Estas instituciones resultaron las que más cambios sufrieron entre las décadas de 1930 y 1940. En 1932 el gobierno del presidente Agustín P. Justo introdujo por primera vez un curriculum realmente agrarista y las volvió a

⁶⁷ Disponible en:

<https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/download/MAe143/12672?inline=1>

En este artículo Laura Rodríguez analiza los distintos intentos de creación de Escuelas Normales destinadas a formar maestros/as rurales, impulsados por el Estado nacional, desde 1903 hasta 1952. Explicita las distintas denominaciones que recibieron estas escuelas en cada momento (Regionales, de Preceptores y de Adaptación Regional) y los cambios que las afectaron a lo largo del tiempo.

⁶⁸ La negrita, es mía. Remarca la escuela donde estudió el maestro Benabentos Gómez y su esposa. La cronología de la Escuela Normal de Jáchal es la siguiente: 1930: se suprime la Escuela Normal de Preceptores y pasa a llamarse Escuela de Enseñanza Vocacional. 1932: se crea la Escuela Normal de Orientación Regional. 1935: se transforman todas las Escuelas Normales de Orientación Rural del país en Escuelas Normales de Orientación Regional. 1937: se aprueba el Plan de estudios de las Escuelas Normales de Orientación Regional que se aplicaba desde 1932. (Datos presentados por Rodríguez en su informe 2020 con fuentes: Boletín oficial y Memorias Ministerio de Justicia e Instrucción Pública).

transformar en “De Adaptación Regional”, aunque a otras las dejó como Escuelas de Orientación Rural. Las primeras en ser en de Adaptación Regional fueron las de La Banda y Jáchal, y posteriormente, las de Rosario de la Frontera, Cruz del Eje, San Francisco del Monte de Oro (en San Luis), Humahuaca, Rivadavia y San Isidro (Rodríguez, ob, cit, 2019).

Las Escuelas Normales Regionales creadas en 1901, en Corrientes, San Luis y Catamarca, no llegaron a diferenciarse de las demás escuelas normales en cuanto a su currículo. La Escuela de Maestros Rurales Alberdi, creada por la provincia de Entre Ríos, en 1904, fue la única que incorporó conocimientos prácticos agropecuarios. Las provincias de Santa Fe y de Buenos Aires también sostuvieron escuelas para dotar de maestros al campo, aunque su formación no incluía saberes productivos rurales. La primera lo hizo desde 1908 y la segunda estableció las Escuelas Normales Populares, en 1912, que fueron suprimidas o transformadas al fin de esa década. Al mismo tiempo, en 1910, el gobierno nacional dio inicio a la creación de las Escuelas Normales de Preceptores, con dos años de estudio y sin materias relacionadas con la producción agropecuaria⁶⁹. La orientación utilitaria de la formación docente rural comenzaría en 1931 con la transformación de las Escuelas Normales de Preceptores en Escuelas de Enseñanza Vocacional, que al año siguiente pasaron a llamarse Escuelas Normales de Adaptación Rural y, en 1933, Escuelas de Orientación Rural, tomando la designación definitiva de Escuelas Normales de Adaptación Regional cuyo Plan de estudios definitivo se aprobó en 1937⁷⁰. No obstante, esta transformación ocurrió esencialmente fuera de la zona agrícola de

⁶⁹ En su artículo, Rodríguez (2020) detalla que las Escuelas Normales de Preceptores creadas a partir de 1910 para la formación de maestros varones con un plan de estudios de dos años, intentaban dar solución a la falta de maestros en zonas rurales. Sólo podían ejercer en los primeros años de la escuela primaria y en poblaciones de menos de 3000 habitantes. Finalmente, el presidente de facto de 1930, José F. Uriburu, y su ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ernesto Padilla, firmaron dos decretos que ordenaban la supresión de las diez Escuelas Normales de Preceptores que existían hasta ese momento. Luego, de suprimir las EN de Preceptores de Humahuaca, Jáchal, Cruz del Eje, La Banda y Rosario de la Frontera, se convertían, desde el 1 de enero de 1931, en Escuelas de Enseñanza Vocacional. Los “cursos vocacionales” habían generado resistencias y los padres, en general de orígenes humildes, pedían que se restituyera la carrera de magisterio para que sus hijos/as tuvieran una salida laboral. Durante el año 1932, el presidente Agustín P. Justo y su ministro Manuel de Yriondo resolvieron que las Escuelas de Enseñanza Vocacional de Rosario de la Frontera, Jáchal, La Banda y Cruz del Eje volviesen a tener el curso de magisterio y se llamasen Escuelas Normales de Adaptación Regional.

⁷⁰ Plan de estudio publicado en *El Monitor de la Educación Común*. Decreto del Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Febrero 24 de 1937. (Marzo, 1937, p. 156). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/771.pdf>

agroexportación; intentaba operar en las economías regionales más débiles (Ascolani, 2007).

El nuevo Plan de Estudios para Escuelas Normales de Adaptación Regional de 1937 consideró los resultados de la organización de las mismas, iniciada, con carácter de ensayo, en el año 1932, y la conveniencia de mantener y afianzar ese tipo de establecimientos que, además de formar maestros con una preparación general y una capacidad didáctica similar a la que se obtiene en las Escuelas Normales de tipo común, les proporcionaba enseñanzas teórico-prácticas que los habilitaban para actuar con eficacia en los medios rurales del país. Las asignaturas básicas del plan tenían el mismo número de horas que las Escuelas Normales de tipo común, lo que permitiría unificar, en lo fundamental, la formación del maestro primario en todas las Escuelas Normales de la Nación y facilitar los pases de alumnos y equivalencias de estudios. El plan de estudios contemplaba dos partes.

Curso de maestros con 4 años de duración:

Primer año: Castellano. Matemáticas. Geografía. Historia. Botánica y Zoología. Música. Dibujo. Corte y confección (niñas). Tejidos en telar (niñas). Trabajos de granja. Talleres rurales (varones). Trabajos agrícolas (varones). Trabajos de granja (varones).

Segundo año: Castellano. Matemáticas. Geografía. Historia. Botánica aplicada y agricultura. Zoología aplicada y Zootecnia. Pedagogía. Música. Dibujo. Agrogeología. Corte y confección (niñas). Tejidos en telar (niñas). Trabajos de granja (niñas). Talleres rurales (varones). Trabajos agrícolas (varones). Trabajos de granja (varones).

Tercer año: Castellano. Matemática. Geografía. Historia. Física (primera parte). Química inorgánica. Anatomía y fisiología humanas. Pedagogía y psicología (elementos). Práctica de la enseñanza. Música. Dibujo. Cocina e industrias domésticas y regionales (niñas). Tejidos en telar (niñas). Trabajos de granja (niñas). Trabajos agrícolas (varones). Trabajos de granja (varones). Construcciones rurales (varones).

Cuarto año: Castellano. Matemática. Geografía. Historia. Física (segunda parte). Química orgánica. Pedagogía. Prácticas de la enseñanza (Asignaturas teóricas 3hs; Manualidades, Talleres y trabajos agrícolas 3 hs.). Instrucción Cívica y nociones de derecho usual. Higiene, primeros auxilios y profilaxis de enfermedades regionales. Puericultura (niñas). Nociones

prácticas de Topografía y construcciones rurales (varones). Cocina y dietética infantil (niñas). Manualidades y granja (niñas). Talleres rurales (varones). Trabajos de granja (varones).

Departamento de aplicación: Además de las materias de cualquier escuela primaria, tenían algunas horas referidas a tareas regionales en combinación con el ciclo de formación de maestros.

Sexto Grado

Niñas

Costura y corte sencillo: 2. Cocina: 2. Avicultura y apicultura: 2

Varones

Talleres rurales: 4. Avicultura y apicultura: 2

Quinto Grado

Niñas

Costura y tejidos de punto 2. Jardinería: 2. Nociones elementales de horticultura fruticultura: 2

Varones

Talleres rurales: 2. Jardinería: 2. Horticultura y fruticultura: 2.

Tercero y Cuarto Grados

Enseñanzas elementales de jardinería, horticultura y avicultura, vinculadas al desarrollo de los programas de cada grado.

Primero y Segundo Grado

Cuidado de plantas y animales pequeños, relacionándolos en lo posible, con el desarrollo de los programas.

Además, el plan de estudios preveía que en las materias comunes al plan de las Escuelas Normales de todo el país se usaran los mismos programas de estudio; y los programas de asignaturas teóricas prácticas propias de las Escuelas Normales de Adaptación Regional se ajustaran, dentro de lo posible, a las características y necesidades de sus respectivas zonas de influencia.

En el decreto se afirmaba que, si bien en el país existía un número suficiente de maestros normales, la mayoría de ellos vivía en las capitales y grandes centros urbanos, y ofrecía resistencias para aceptar cargos en las escuelas de campaña o zonas alejadas de las ciudades. Por esa razón, se restablecían los cursos de magisterio, con el mismo plan de las escuelas normales comunes de cuatro años, para sumar al estudio teórico el experimental “de las industrias propias de cada región”. A diferencia de las otras experiencias, este era un curriculum verdaderamente agrarista (Ascolani, 2007) que incluía asignaturas de carácter especial y técnico, manualidades y experiencias de agricultura, ganadería e industrias regionales, con el objetivo de dar al futuro maestro rural la preparación y capacidad necesarias para enseñar a su vez, esas disciplinas con el alcance y orientación requeridos en las escuelas primarias de la zona rural.

En un análisis sobre el magisterio en territorios nacionales, Artieda (1993) describe características de los docentes que, aunque la investigación se circunscribe a Misiones, se pueden aplicar también a grandes rasgos a los modos de intervención descriptos por Benabentos Gómez.

En los territorios nacionales no existía una construcción de infraestructura como tenían las provincias, entonces la escuela y las comunidades allí asentadas nacieron y se construyeron en simultaneidad. “Los pueblos que empezaban a crearse carecían de destacamentos militares, juzgados, registros civiles, servicios sanitarios, organismos intermedios del Ministerio de Hacienda y del área de Agricultura de la Nación, organismos públicos que efectivizaran la construcción de redes viales, iglesias, etc.” (Artieda, 1993, p. 307).

Era muy distinta la situación en las pequeñas ciudades o pueblos de provincia, que en las zonas más desarrolladas del país con todas las instituciones pertenecientes a distintas áreas donde el Estado Nacional ejercía su poder, dice la autora. Esos parajes aislados donde la presencia estatal se demoraba contaban con la escuela como estandarte nacional donde los maestros ejercían un magisterio más amplio que lo estrictamente referido a la enseñanza. Esto mismo puede aplicarse a la escuela rural que, tal como la describe el maestro, se encontraba aislada en medio del monte, con dificultad absoluta de recibir instrucciones precisas y apoyo técnico y material cada vez que la urgencia lo requería, obligando al maestro a estar disponible para solucionar problemas que excedían la función pedagógica.

Tal circunstancia histórica haría que la escuela concentrara en sí misma un entramado indiferenciado de funciones que hubieran correspondido a instituciones específicas aún inexistentes (...) naturalmente que no fue este un proceso mecánico, sino

más bien un acontecer complejo en el que el maestro y las comunidades pusieron su impronta (Artieda, ob, cit, p. 308).

Las condiciones geográficas de aislamiento y falta de accesibilidad, además de las políticas y económicas, constituyeron un plafón donde los maestros desempeñaron su función pedagógica y también civilizatoria y asistencial, entramando en su práctica tanto la formación recibida como las demandas del entorno.

Tal como lo expresa la autora al analizar la labor docente en las escuelas del territorio de Misiones respecto de los inmigrantes, la lengua era un obstáculo que complicaba la comunicación y por lo tanto la enseñanza.

Aprender rudimentos del idioma extranjero, emplear la mímica, imponer el castellano como única lengua dentro de la escuela o difundirlo a través de los periódicos escolares, fueron los recursos corrientes para un magisterio que se encontraba con la paradoja de que el idioma nacional era extranjero. (Artieda, ob, cit, p. 322)

Esto mismo le sucedía al maestro. En su escrito deja plasmado su objetivo de enseñar el castellano como una obsesión que pesaba profundamente en su misión pedagógica. Las tareas que a diario debía realizar y los requerimientos de la comunidad, más allá de la acción propiamente pedagógica, configuraron una integración que abarcó varios planos, tal como él mismo lo expresa:

Los viajes a caballo para traer la proveeduría de Pluma de Pato me habían convencido que debía poner en la escuela un almacén, sí...un almacén. Era demasiado sacrificio ir cada 20 días o un mes hasta el almacén que existía en Pluma de Pato. Todo lo resolví pidiéndole al dueño de la finca donde estaba la escuela Don Alejandro Paz, que me acompañara hasta Morillo que era la siguiente estación después de Pluma de Pato del FFCC. Belgrano. Allí una firma comercial, con generoso concepto, me habilitó con algunas bolsas de azúcar, harina, arroz, etc. El camino hasta Morillo desde la escuela estaba abierto, pero algo enramado y sólo transitable en la época que no llueve o sea desde mayo a septiembre o en algunos casos hasta noviembre.

La posibilidad de tener un almacén donde proveerse hizo aumentar la población escolar, pues no le despachaba a ningún niño en edad escolar que solamente venía a comprar, esto redundó en beneficio de la escuela y también me evitó continuar los largos viajes que habían minado mi salud.

A pesar de la soledad en que vivíamos, la falta de agua, luz, fruta, verdura y los rigores del clima, etc., no nos amedrentó la idea de tener un hijo. Si allí vivían nuestros alumnos, allí también podían vivir nuestros hijos. Así lo decidimos, tendríamos un hijo que seguro Dios protegería. Esta idea fue alimentada también por un hecho cierto. En mi viaje a Morillo conocí a un médico que estaba a cargo de un micro hospital allí existente, se trataba del Dr. Enrique P. Giampaolli, un profesional y ser humano excepcional. No solamente vino a mi escuela en su jeep que era un vehículo, yo diría hasta anfibio, sino que me consiguió del Ministerio de Salud Pública de Salta una gran cantidad de remedios y por consiguiente cientos de instrucciones para el uso adecuado de cada uno. De paso podía yo combatir el curanderismo, que reinaba en la zona. No iba a pasar mucho tiempo para que mi capacidad de médico quedara demostrada.

Un vecino del lugar de apellido Montes, enfermó de una infección a la piel. Primero recurrió a Doña Beatriz una de las curanderas de lugar, sin resultado. Después vino a mí, le hice levantar la camisa y advertí unos garabatos hechos con tinta, entonces le inquerí y me respondió: - Me los ha hecho Doña Beatriz, pero ya se me ha “vandiao”.

Efectivamente, la infección había seguido avanzando más debajo de las escrituras. Por entonces habían salido las sulfamidas y Giampaolli me había indicado que le calculara el peso y la gravedad de la enfermedad y le diera un número de pastillas determinadas en distintos horarios, pero regularmente. No sé si le calculé bien, pero a los dos días apareció de nuevo con todos los abscesos reventados. Yo me asusté al ver su sangre y lo mandé a Morillo, en mi carta le decía al médico “Creo que a este hombre le hace falta una transfusión”; no recuerdo si se la hizo, pero estoy seguro que le salvé la vida. (Benabentos Gómez, ob, sit, p. 38)

Su esposa recuerda ese hecho y dice que habían logrado una especie de microhospital, brindando más detalles que abonan la idea desarrollada por Artieda acerca de la multifunción que caracterizaba la labor magisterial en los territorios.

Conseguimos un cajón grande así de medicina, de cosas simples y curandeábamos en una palabra, porque no éramos médicos, pero lo que podíamos ayudar a la gente ayudábamos. El médico vivía a 60 km, en un pueblito que se llamaba Morillo, que tenía un jeep y con ese jeep iba a la Paz, a la casa nuestra y yo le servía un almuerzo y comía con

nosotros y cuando venía decía “Vengo a la ciudad de La Paz”. Giampaolli, se llamaba. Los chicos de allí son muy humildes y muy respetuosos y los mayores también. Lo ven al maestro como si fuera un ser sobrenatural, no es así, pero ellos lo ven así. Porque uno los ayuda en todo lo que puede. Incluso cuando se enfermaban. Y les dábamos remedios para que se curaran. Ahora no me preguntes qué remedios eran porque han pasado tantos años que lo único que me acuerdo, es que era un cajón así de grande y así de alto, todo con remedios que habíamos conseguido para la tos, para la fiebre. ¡Ya ni me acuerdo cuántos! pero que era un cajón grande si me acuerdo. (Raquel)

El prestigio del maestro, el respeto que la comunidad le dispensaba era una característica en esos parajes lejanos donde ser maestro implicaba una tarea desplegada en múltiples rubros.

Mi prestigio pues había aumentado, maestro, médico, almacenero, “chaqueño de largos viajes”, etc., sólo me faltaba realizar funciones religiosas, que obviamente me estaban vedadas. No obstante, llegué con mis consejos y mis recomendaciones a corregir algunas situaciones irregulares en los matrimonios que allá eran la generalidad, preparándolos para cuando vinieran los franciscanos, que espaciados por años recorrían la zona, y traían la mayoría de las órdenes: casamiento, bautismo, extremaunción, comunión, etc. Tengo yo, pues, muchos compadres y comadres en el Chaco Salteño y por consiguiente muchos ahijados.

Yo quería sacar a La Paz del aislamiento en que estaba y me di cuenta de que el camino que unía a Morillo con mi escuela continuaba hasta Embarcación, pero estaba totalmente enramado a tal extremo que no se lo advertía. No obstante, emprendí la tarea con los alumnos mayores y con algunos indios. Escribí a todas las escuelas que se ubicaban en su vera y que solo tenían como la mía salida al FFCC. para que uniéramos las poblaciones asientos de las mismas, Pozo Bravo, Palo Santo, Monte Carmelo, etc., hachando el monte, destroncando, etc., conseguimos que fueran llegando los primeros viajeros, la mayoría cazadores. Traían hielo, por fin una bebida fresca, frutas, verduras y empezamos a hacerles nuestros encargos. Pero esto iba a durarnos en los meses de invierno solamente cuya temperatura media era de 19°, después el gran calor de los últimos meses

del año era el factor que imposibilitaba su concurrencia. (Benabentos Gómez, ob, cit, pp. 59, 60)

La propia convivencia con la comunidad configuraba diferentes oportunidades de integración a partir de la ayuda que, desde la escuela, se brindaba a los problemas de distinta índole. De la misma manera, era la comunidad, la que sostenía a su vez a la escuela.

En la caracterización que plantea Artieda (ob, cit, 1993), especialmente referida a zonas rurales de Misiones y aplicables a este análisis, imprime una categoría interesante al denominar al docente como “*trabajador multifacético*”.

(...) pues se desempeñaba como agente sanitario; intermediador de los pobladores frente a abusos y engaños de diferente origen...; escriba de cartas...; gestor de trámites varios; intérprete de leyes; componedor de conflictos familiares y vecinales; servicio de ambulancia; difusor de la radio y el periódico; promotor de bautismos colectivos; promotor y/o iniciador de cultivos (yerba mate, verduras y hortalizas); promotor de la apertura de caminos y gestor de la instalación de destacamentos policiales y estafetas de correos. (Artieda, ob, cit, pp. 326, 327)

El maestro era, en muchas zonas, especialmente aisladas de la ruralidad, el único letrado en el idioma nacional capaz de intermediar con la burocracia estatal y con cierto poder para gestionar trámites, todo esto, iba unido a su misión, recibida en su formación inicial normalista. Esas funciones pertenecientes a diferentes ámbitos de la vida comunitaria, administrativas, religiosas, sanitarias, eran naturalmente asignadas y asumidas por los docentes a falta de alguien más que estuviera en condiciones de llevarlas a cabo. Había que transitar grandes distancias para encontrar un médico, un correo, una estación de ferrocarril o un almacén. El maestro era el Estado.

Entonces, tal como concluye Artieda (ob, cit, 1993), el maestro fue un representante estatal capaz de reproducir un discurso hegemónico, pero a su vez, analizado en su complejidad, también estuvo cargado de contradicciones puesto que al mismo tiempo se constituyó como un actor del desarrollo comunitario en una multiplicidad de tareas que debió asumir. Es en medio de esa complejidad en la que este maestro tomó decisiones y accionó a favor y también en contra del sostenimiento de los niños wichí en la escuela. “No podía, es lógico, escapar a sus propias contradicciones —personales, de formación profesional, de sectores de clase de pertenencia—.

No podía violentar los límites éticos y prácticos que le imponía su “sentido común” (Artieda, ob, cit, p. 332).

Cualquiera fuera la posición que adoptaran los maestros, la interpelación de los problemas comunitarios era ineludible. La vinculación escuela–comunidad era una consecuencia natural, y un posible espacio de encuentro de culturas, pero se convertía también en un lugar de fuertes conflictos. Como opina la autora, en esta historia hay trabajadores que creían en la causa de “hacer patria”, “de argentinizar” y que, tal vez, resignificaran la imagen de apostolado en la que se habían formado, como explícitamente lo manifiesta Benabentos Gómez en su narrativa, convirtiéndola en un valor que les posibilitara ir superando las condiciones críticas en que trabajaban. Pero eso no significaba la aceptación absoluta de las mismas, sino que demandaban mejoras. Dice Artieda que se puede conjeturar que eran sacerdotes por el fervor con que defendían la “causa”, que podía ser más cercana o más lejana a la hegemónica, pero lo eran por las demandas de superar una situación que no los conformaba y los pasajes narrativos del maestro así lo corroboran.

La concentración de diferentes funciones fue uno de los rasgos propios de esa realidad. Posiblemente estuvo favorecida por la escasa o nula respuesta del Estado a las necesidades locales, o sea, una alternativa ante la ausencia de apoyo oficial y la escasez de recursos. Y allí el liderazgo docente en lo comunitario y la consecuente proximidad escuela-comunidad se hizo más relevante promoviendo un estilo docente de relativa independencia y de fuerte sello personal donde las características de cada docente hacían la diferencia.

Existían distintas tendencias que tensionaban entre sí, el normalismo positivista, la escuela nueva y otras alternativas. Aunque “hay diferentes concepciones pedagógicas, también hay diferentes interpretaciones del pensamiento sarmientino” (Artieda, ob, cit, p. 317).

Respecto de los posicionamientos ideológicos, existían docentes colaboracionistas con el régimen instaurado en 1930 y otros, abierta y activamente contrarios a la presidencia de J. B. Justo que incluso, según la autora, en 1940 intervinieron “organizando en la Segunda Guerra una filial de “Acción Argentina”, organización antinazi y proaliada, opositora al citado Justo” (ob, cit, p. 318). Entre esos dos extremos, una serie de grupos más moderados integraban el espectro, contribuyendo a la complejidad de la época con resistencias, reproductivismos, antagonismos y contradicciones.

Hubo sanciones que provenían directamente del CNE tales como traslados, cesantías. En este punto, la pregunta que la autora deja planteada es si ante las posturas políticas disidentes con

los regímenes autoritarios alcanzaron a generar disidencias equivalentes en el interior de los discursos y las prácticas pedagógicas o ambos espacios se mantuvieron divorciados. Interrogante importante para reflexionar acerca de este maestro y sus decisiones, seguramente influenciadas por una tradición pedagógica no muy lejana en el tiempo. En este sentido, sostiene Puiggrós (2006) que los normalistas recibieron también la herencia racista y antilatinoamericanista. En la línea genealógica más directa fueron antihispanistas y antilatinistas, como Sarmiento. Pero, como ya se dijo, hubo matices y tendencias como en el caso de Vergara, “al incorporar la influencia del espiritualismo a través de Pedro Scalabrini, reivindicaron la herencia latina y buscaron equilibrar utilitarismo y especulación, rasgos adjudicados a una y otra tradición” (Puiggrós, ob, cit, p.111). Pero en todos los casos estuvo ausente la preocupación por las raíces latinoamericanas, como así también, y lamentablemente, el problema indígena estaba fuera de cuestión.

2.5- La escuela rural. Relaciones sociales y pedagógicas con la comunidad

Un maestro es un civilizador y como tal un creador y como tal un artista. Y si un artista limita su escenario y troca su facultad de crear por la de repetir, habrá claudicado de su hombría y de la misión que la sociedad y el estado le confiaron al costearle sus estudios para darle el privilegio de enseñar. (Conferencia titulada *Escuelas Rurales*. Pronunciada por José Quirno Costa en el Instituto Bernasconi, en una reunión de Inspectores Seccionales de Territorios. Fuente: El Monitor de la Educación Común, febrero, 1937, N° 770, p. 22)⁷¹

Los avatares de la organización de Escuelas Rurales en el país se remontan a los inicios de la organización del sistema educativo. En la conferencia antes mencionada este inspector seccional detalla la nómina de maestros precursores de la enseñanza rural desde fines del siglo XIX. Entre los que destaca, nombra al Dr. Sánchez Iriondo, como Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, a Lindor Sotomayor, autor de la Ley de Educación Común de Catamarca, que “impuso, con clarividencia, normas de instrucción viviente y práctica”. Luego nombra a Carlos de la Vega, también de Catamarca, que pensó y diseñó “una educación más en armonía con las necesidades de la vida”. En Corrientes, J. Alfredo Ferreyra que “se empeña en una tentativa de Escuela Rural que tiene algún principio de ejecución”. Un plan de estudios que lleva su nombre data de 1894, “se basa en la filosofía positivista de moda en ese momento. Esta murió por la politiquería que todo lo perturba...y por exceso de reglamentación apriorística. Dicho plan, valioso como construcción mental, contemplaba hasta los mínimos detalles”. Otro precursor nombrado en ese discurso es el Profesor Ángel Bassi que fue Director General de Escuelas y diseñó una reforma que no prosperó. En Santa Fe, destaca a Domingo Silva, en Entre Ríos a Alejandro Carbó, a Francisco Berra en Buenos Aires, a Juan B. Zubiaur con su obra “La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina”, a Hugo Miatello con “La Pedagogía del Trabajo Agrícola”, al Dr. Gándara y Joaquín Barneda por su labor en diferentes publicaciones afines con los temas prácticos ligados a la enseñanza rural. El disertante nombra al “Club de jardineros de Bazán”, y destaca a “Dereaux, Alemandri, Ramos, Reynoso, Ferrari Oyhanarte e

⁷¹ Para consultar este número de El Monitor de la Educación Común remito a: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/770.pdf>

infinidad de escritores como la señora Rezzano que al mojar la pluma en este tema caen, por gravitación, en el círculo de esta orientación” (Monitor de la Educación Común, pp. 26-27).

El inspector Quirno Costa se lamenta de la lenta e irregular marcha en la organización de las escuelas rurales de nuestro país y de los proyectos truncados de esos precursores que tempranamente pensaron, diseñaron e intentaron poner en práctica proyectos que quedaron en la nada cuando ellos dejaron sus funciones. Le suma a este análisis las dificultades derivadas de la burocratización que nombra como “exceso de reglamentación” y la falta de preparación del personal docente, agregando a este inconveniente, la falta de condiciones edilicias adecuadas para la vida del director y su familia que deben permanecer en la escuela durante el año lectivo. “Otro enemigo de la escuela rural es el incumplimiento de las disposiciones de la Ley que exige el mínimo de una hectárea de terreno para cada escuela” (El Monitor, ob, cit, p. 27).

Igual cosa ocurre con la falta de agua o el terreno no propicio, deficiencias que ha de suplir el docente haciendo traer el agua o la tierra apta, sea con la “cadena de baldes” que se realiza cantando, sea en botellas o cestitas, según el caso, sugestión aparentemente ingenua, pero que lleva en sí, toda una enseñanza de lo que puede la voluntad del hombre frente a la naturaleza hostil. (El Monitor, ob, cit, p.27)

Es interesante leer en este discurso de 1937 no sólo la historización que este inspector realiza destacando a los precursores de la enseñanza rural, sino también la exposición de “las dificultades de las generalizaciones impuestas por la reglamentación exagerada” que echó por tierra las iniciativas para valorizar una enseñanza rural centrada en las características económicas y de recursos naturales de cada región⁷².

⁷² Otra circunstancia que impide la generalización y que se debe tener presente es la diferencia de medio. Así, la escuela de las Sierras de Córdoba, donde la industria del hotel, impuesta por el turismo, desarrolla la granja, no es lo mismo que la escuela del profesor Gelonch, en General Roca (Río Negro) que bien realiza su función al trabajar el alabastro -como puede verse en el hall del Consejo- ni es igual la región ganadera de Corrientes, donde conviene enseñar a clasificar la lana, que la agrícola de Santa Fe, donde corresponde clasificar el trigo; o las del norte, donde por razones de clima y formas de acumulación de la población se facilita la creación, por la escuela, de una nueva industria como es la sericícola, que se obtendrá con la constante repetición del cultivo de la morera, tan auspiciosamente recibida por maestros, vecinos y autoridades. (Monitor, ob, cit, p. 28).

Finalmente, y, antes de esbozar un breve plan de trabajo, el inspector recalca que el maestro rural ha de ser un artista, un creador que en su escuela con las circunstancias ambientales que se le presentan, pueda aprovechar al máximo las condiciones naturales para una enseñanza práctica. “En síntesis, lo que debe exigirse del maestro es el fiel cumplimiento de la Ley que tiene entre sus disposiciones, la obligación de la enseñanza agrícola y manual elemental con referencia al medio ambiente” (p. 28). Para la “nueva escuela rural que se está intentando” asegura que, es necesaria una reglamentación mínima que permita al maestro la libertad para que haga lo que pueda y, especialmente, que al abandonar la escuela en vacaciones sus realizaciones perduren y “no se malogre el esfuerzo por su ausencia”, por eso plantea la instalación de un vivero, la plantación de árboles, la construcción de hornos de pan, la fabricación de telares, etc.

El plan esbozado por José Quirno Costa en su discurso explicita que para la concreción de su tarea el maestro artista debe contar con tres condiciones básicas: observar la realidad para aprovechar “las múltiples sugerencias que ha de recoger de la naturaleza”, realizar lecturas que le permitan entender y accionar sobre esa realidad concreta y el aliento de sus superiores.

Plantea que, sin desconocer las disposiciones legales vigentes, la escuela rural debe enseñar:

- Las ideas superiores de la Patria y el Hogar (confección de la bandera y otros símbolos patrios, música y danzas con la alegría y emoción de las canciones, fabricación de juguetes y todo tipo de artículos de uso doméstico.

- Defensa del organismo con la alimentación. Construcción del horno de pan donde se conjugan los trabajos con el adobe y también las nociones de cocina en la preparación de comidas asociadas al vivero o a la huerta. “De este modo adquieren un conocimiento práctico de economía doméstica que será de aplicación inmediata en la escuela que les enseñará a no esperar la limosna para subsistir” (p. 29).

- Defensa de la salud. En este punto detalla algunas actividades que se realizan en escuelas rurales de distintas provincias. En el norte, la construcción del mosquitero previene el paludismo, también el cultivo de plantas insecticidas como el piretro y otras. En el litoral, la fabricación de calzado previene la anquilostomiasis. En el sur, con el tejido se protege del frío y con el calzado de madera se puede transitar en la nieve. En todas las regiones, la construcción del peine de asta es la primera lección de higiene.

-Trabajo orientado. Este punto refiere a “lo factible y lo realizable en el medio”, o sea a actividades propias de la región donde la escuela se encuentra. Por ejemplo, en lugares agrícolas y ganaderos la clasificación de la lana y los cereales; en otras el trabajo de alfarería, cestería; donde sea propicio, se trabajará en el cultivo de frutas, huertas, jardines.

El discurso culmina magistralmente en la reivindicación de esta obra educativa para la escuela rural y, en ese mismo año, en consonancia con el plan de estudios de las Escuelas Normales de Orientación Regional que serían las encargadas de formar a los maestros rurales.

Señores: Veo la Escuela Rural, veo su veleta, su pluviómetro, su reloj de sol; veo su horno de pan, su huerta, su vivero y bajo la sombra de las moreras el enjambre que trabaja manualidades, mientras oigo las canciones que entonan y los gorjeos de los pájaros.

Muchas moreras, muchas banderas se verán de lejos.

Señores: esta obra no es singular, no pertenece a nadie y corresponde a todos; a los que escribieron, a los que la intentaron y a vosotros que la realizaréis.

Esta obra no es de nadie: la orienta el Consejo que preside el Ingeniero Pico en su ideal nacionalista y es como los ríos caudalosos y profundos formados con el aporte de numerosos afluentes, que, al lavar las rocas de la montaña, llevan en sus corrientes el limo que forma el valle donde todo crece. (p. 31)

Otro elocuente discurso es el pronunciado por el Inspector General de Enseñanza Secundaria Normal y Especial, Prof. Juan Mantovani, en representación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, el 30 de octubre de 1937, en la inauguración oficial del nuevo edificio de la Escuela Normal mixta de maestros Joaquín B. González, de Chilecito provincia de La Rioja. Luego de una crítica a la actual formación de maestros que considera insuficiente, presenta una propuesta de mantener el magisterio en las Escuelas Normales, pero aumentando los años de estudio. Además, plantea la importancia de la escuela rural, en consonancia con un trabajo sostenido en los lugares más alejados de la Nación a fin de procurar construir una argentinidad y una cultura del trabajo que necesariamente requiere de instrucción teórica y práctica.

Como se ve son muchos los valores de la Escuela Normal Argentina que es una institución que ya ha pasado el primer medio siglo de existencia, que está representada en todo el país por grandes y modestas escuelas algunas de las cuales han realizado ya una forzada trayectoria y gozan de altos prestigios. Sin caer en exageraciones se puede afirmar

que las escuelas normales han llenado una gran misión de cultura en el país, pero no están por eso hoy libres o lejos de mejoras y cambios aparentes y esenciales. No pueden reposar sobre los resultados conseguidos, ni vivir solamente en el goce y contemplación de sus pasados éxitos. Para seguir cumpliendo la misión de cultura que les corresponde deben renovarse no solo en detalles y formas externas, sino ser fundamentalmente transformadas...la formación del magisterio primario resulta en nuestro tiempo insuficiente. No atienden ni exigencias de cultura propia de esta época ni los adelantos tan acentuados y numerosos de las ciencias pedagógicas. No guardan relación los precarios estudios generales y especiales que hoy se realizan en las escuelas normales para obtener el título de maestro con las delicadas funciones que él supone. ...con el plan de estudios actual en las escuelas normales no es posible alcanzar estos resultados falta rigor y profundidad en esa preparación y con ello pierde vigor la escuela popular donde el maestro actuará.

Para salvar estas insuficiencias, algunas con serias razones, propone la formación universitaria o en academias de carácter superior del magisterio primario, es decir, aconseja la exigencia de la formación general mediante la segunda enseñanza y sobre esa base el desarrollo de la preparación pedagógica profesional.

Sin restarle valor a la preparación universitaria del maestro primario que algunos países europeos han adoptado, la Inspección General a mi cargo propuso a fines de 1934 un criterio distinto. Elevar considerablemente los estudios del magisterio, y mantener las escuelas normales que en nuestro país representan una respetable tradición. Comprenderían seis años de estudio que podrían comenzar a los 12 años de edad y no a los 14 o 13 como ahora, divididos en dos ciclos: uno inferior, de 4 años integrado por materias formativas y culturales y otro superior, de 2, de carácter profesional que tendría por objeto la preparación pedagógica y el entrenamiento didáctico.

Esta reforma no puede ser aplazada, es indispensable y urgente hacer penetrar en las aulas de la Escuela Normal un nuevo plan de estructura y contenido distinto y superior al actual y que signifique un nuevo espíritu y una nueva dirección en la preparación del maestro primario. ...hay que someter el saber que se transmite a una razón pedagógica. El saber puro tiene sí una organización y un sentido distinto de lo que tiene el saber que se

quiere enseñar. El principio de la pedagogía es muy diverso del principio que rige la ciencia. El saber que se enseña además de su valor como verdad, tiene un valor educativo, una intención pedagógica distintos en cada materia y que es necesario conocer si se quiere actuar con acierto.

Todo maestro requiere cultura intensa, tanto el de la ciudad como el del campo, acaso este más que aquel, por la gravitación que tiene sobre su medio. Es una especie de eje espiritual en la aldea campesina. De ahí que haya preocupado al actual gobierno la orientación de las Escuelas Normales Rurales. En 1932 se inició la aplicación de un nuevo plan, con alcance regional, cuyas ventajas ya se aprecian. Además de las asignaturas de carácter cultural y pedagógico inherentes a la formación personal y profesional del maestro, suma el estudio teórico y experimental de las industrias de la región. El maestro que actúa en esos medios debe tener un conocimiento preciso de sus características geográficas y económicas y de la psicología del hombre rural si quiere obrar, educativamente, con provecho y certeza. Por otra parte, la enseñanza que él imparte, además de sus objetivos instructivos y morales sobre el escolar, debe tender al mejoramiento de la vida de la aldea. Así se explica la extraordinaria importancia del maestro rural. (Mantovani, discurso, 1937, pág 19)⁷³

Es evidente que existía preocupación por la formación de los maestros en general y por el desempeño del magisterio en la ruralidad. Las dificultades que el maestro Benabentos Gómez manifiesta en su narrativa, muchas veces a modo de críticas a un sistema desorganizado y burocrático, especialmente en las zonas donde las distancias y el medio natural obstaculizaban las comunicaciones, debían ser solucionadas por los propios maestros con los rudimentos que habían aprendido en su formación.

Seguimos empeñados en la labor, pero solo un hecho lo he considerado siempre una frustración de mis propósitos: la enseñanza impartida a los indios, y otro que dejó en mi vida una profunda huella: la escuela, “mi” escuela no podía albergarlos más. No tiemblo

⁷³ Mantovani, J. *La Escuela Normal y su misión de cultura*. Discurso pronunciado en Chilecito, La Rioja, el 30 de octubre de 1937. Centro de documentación e información educativa. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000101.pdf>

al confesar que los dejé librados a su propia suerte. Yo era parte de ese andamiaje endeble de la enseñanza primaria del país en la que no están considerados una gran cantidad de problemas, tal vez por desconocimiento, quizás por no interesar, o por no sentir la realidad del país. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 45)

Las referencias al modo en que el maestro organizaba la enseñanza, tanto en su propuesta didáctica como en la organización de los espacios y los tiempos escolares, no abundan en su escritura, por lo tanto, se intentarán desentrañar a partir de indicios que se encuentran en su narrativa y del testimonio de su esposa que lo acompañó en esa tarea.

Algunas preguntas guían el abordaje de la tarea pedagógica del maestro y las propuestas de enseñanza que logró construir:

¿Cuáles fueron los problemas didácticos que enfrentó para diseñar el trabajo en el aula?

¿Cómo organizó a los alumnos para el trabajo en clase?

¿Qué indicios hay en su narrativa acerca de la distribución de los espacios, los tiempos y los agrupamientos?

Algunos pasajes de su escritura ayudan a responder estos interrogantes y evidencian las condiciones en que el maestro debía desempeñar su labor docente.

En cierta ocasión, uno de mis más pequeños alumnos, como muchos otros, concurrían a la escuela de a pie, y descalzo, razón por la cual se me ocurrió regalarle un par de alpargatas, al otro día volvió a venir descalzo, lo interrogué y me contó:

-Le tiré una patada a mi hermano Eduardo y la alpargata “se me lo ha perdió en el monte”. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 24)

...Claro, era noche cerrada cuando él, con otro grupo de chicos, dejó Chañar Solo, distante 7 kilómetros de la escuela, la naturaleza había hecho lo demás. Planteado el asunto en su verdadera y grave dimensión se consiguió, con la iniciación de las clases del año siguiente, una partida mayor que permitió darles un plato de locro y una ración de pan.

Por aquel entonces dije a las autoridades de la Seccional de Salta que prefería un niño sano y analfabeto a un niño raquítico, desnutrido y con algún conocimiento de las letras. Fue una aseveración temeraria desde el punto de vista educacional, pero irrefutable bajo el aspecto humano. (ob, cit, p.25)

El modo de organización de la enseñanza en la escuela rural es diferente tanto en los agrupamientos, como en los espacios y tiempos respecto de la escuela “común”. El plurigrado requiere un modelo pedagógico específico, plantea Terigi (2008)⁷⁴. El problema crucial para enseñar en los plurigrados se refiere a que, si bien en los dos casos la escolaridad es graduada y, en consecuencia, cada alumno está cursando un grado específico de la escolarización, el *modelo organizacional* agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar y generalmente en el mismo espacio físico a cargo de un docente. Pero, para enseñar en estas condiciones quien está a cargo, debe encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes, a grupos de alumnos que se encuentran en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas (el *modelo pedagógico*) construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para la enseñanza simultánea a un grado único y a niños de edades relativamente homogéneas. Los problemas de la enseñanza en los plurigrados pueden ser mejor comprendidos si se advierten en la normativa, en la documentación escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto. El sistema toma como supuesto la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un “deber ser” que las aulas de las escuelas rurales deben cumplir, pero sin lograr reproducir fielmente, dadas sus particulares condiciones.

En un recorrido histórico en el país, Terigi encuentra que se pueden diferenciar dos modelos organizacionales, pero solamente un modelo pedagógico, de allí la dificultad de adaptación didáctica que deben afrontar los docentes en las escuelas rurales.

Con la expresión *modelo organizacional*, nos referimos a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones. El *modelo pedagógico* es entendido aquí como una producción específica, que toma en cuenta esas restricciones para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente. ...en las escuelas rurales de nuestro país –quizás de nuestra región-

⁷⁴ Tesis de Maestría titulada: “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales”.

se extendió el *modelo pedagógico del aula graduada* en el modelo organizacional del plurigrado. (Terigi, 2008: 25)

Uno de los grandes problemas que padece la enseñanza primaria en el país es el referido a las escuelas de personal único y consecuentemente al dictado de clases simultáneas. Yo me sentía impotente para dictarlas a cinco mentalidades distintas, tenía treinta y cinco alumnos y cinco secciones de grado. No estaba capacitado para ese tipo de enseñanza y creo que no hay en el país maestros que tengan los suficientes conocimientos para desempeñarse con eficiencia y lograr un rendimiento regular de la enseñanza que se imparte. Pienso que en un país donde hay cientos de escuelas en estas condiciones se debiera instruir al maestro en cursos especiales de capacitación donde podría estudiarse la posibilidad de dictar un programa de temas correlacionados de manera que, en una misma clase participen todas las secciones de grado, haciendo aplicar a cada cual sus conocimientos. (Benabentos Gómez, p. 40)

Los trabajos sobre la educación rural permiten enmarcar las referencias didácticas que el maestro relata en su libro, desentrañando coordenadas propias de esa modalidad en el modo de habitar la escuela: organización de los tiempos, uso de los espacios, forma de los agrupamientos.

Había transcurrido casi la mitad del período escolar. La contribución de mi esposa había beneficiado la enseñanza y, por ende, la escuela en todos los aspectos. Ella se puso a la tarea de enseñar en los grados inferiores y además hacía la comida y amasaba para los cuarenta alumnos que había logrado concurrieran a la escuela, tarea ardua, sin duda, para una muchacha joven desacostumbrada a tal cúmulo de sacrificios.

Entre los alumnos que concurrían había unos ocho indígenas matacos, alumnos recién iniciados y otros que hacía años que asistían sin resultado alguno. Yo me desesperaba porque no asimilaban la enseñanza. Los más pequeños no sabían el castellano y los más grandes hablaban muy poco y mal pronunciado. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 41)

Ya hemos dicho que en aquella región no hay fruta, ni verdura y la alimentación está hecha en base a carne de animales del monte, en unos casos y de carne de cabra y vacunos en otros. Mi esposa empezó por aprender a charquear la carne, pues por el calor la misma no resistía la temperatura y se descomponía haciéndose incomible. El charqui es

un trozo de carne del mayor ancho posible y del menor espesor, que salado y puesto al sol hace una especie de cocción que lo inmuniza al calor, después sirve para mezclarla con arroz, huevos o hacer sopa y algunas otras aplicaciones culinarias. Para resolver el problema de la verdura resolví hacer una huerta con la colaboración de los alumnos, de paso ellos aprenderían a cultivar la tierra y en alguna medida cambiarían o alternarían su dieta hecha exclusivamente a base de carne. (Benabentos Gómez, p. 58)

Y su esposa, al recordar esos trabajos específicos de la escuela rural, agrega:

Cuando nosotros llegamos a la escuela, teníamos para un jarrito de mate cocido con un pedacito de pan y los chicos venían caminando de 10 km, entonces empezamos a hacer gestiones para que nos permitieran que le diéramos un almuerzo a esos chicos después de las clases y nos mandaron en aquella época \$300 por mes, que con eso teníamos que hacerles la comida. Al principio, como te digo, embarazada de mi hija lo hacía yo con una de las chicas que me ayudaba, y hacía la comida que ellos comen y recuerdo que para un 25 de mayo se me ocurrió hacer los tallarines para festejar y no les gustó a los chicos porque ¡claro! ellos no estaban acostumbrados, hacen una sola comida por día como una especie de locro. Se hace con un pedacito de carne para cada uno, o de cabra o de vaca. En la finca se mataba una vaca por mes y como hacía tanto calor y no había heladera en ese tiempo, por lo menos no la teníamos nosotros, había que charquear la carne. Porque en un día en una fiambarrera que compramos, un día podías comer la carne fresca, pero al otro día estaba podrida. Y la única verdura que conseguíamos era cebolla y ajo, con eso te tenías que arreglar. No teníamos luz eléctrica. Lo único que llevamos y que se quedó allá, cuando fuimos la primera vez llevamos la cama turca y el colchón, y nada más. (Raquel)

Habíamos conseguido buenos resultados y cerrando el sembrado con un cerco espinoso de tala habíamos logrado combatir las alimañas que se alimentan de yerbas. Para poder regar la huerta lo hacíamos a balde bajando y subiendo la barranca hasta el madrejón tantas veces como fuera necesario. Pero nuestro entusiasmo por eso que acariciábamos como una realidad quedó hecho trizas una tarde de mayo. Una gran manga de langostas saltonas provenientes de las costas del río Bermejo, taló íntegramente nuestra huerta a pesar de nuestros tarros, haciendo ruido y pequeños focos de fuego. Quedamos pues resignados

y sin fuerzas para volver a empezar. También el propósito quedó frustrado porque no palpamos los resultados. (Benabentos Gómez, p. 59)

Como dice Terigi, a partir de la expansión de la escuela pública, el modelo pedagógico se aplicó a todas y cada una de las escuelas independientemente de su ubicación y condiciones. Civilizar, enseñar el idioma nacional y respetar los símbolos patrios era una norma que cumplir que los maestros tenían internalizada a partir de su propio recorrido escolar y especialmente en la formación normalista recibida.

Eran chicos de distintos grados y los formábamos hasta que se izara la bandera y cuando bajaba la bandera como cualquier otra escuela. Porque considerábamos que era lo que correspondía hacer, que los chicos sepan de la bandera nuestra, que la respeten, que amen nuestro país como lo amamos todos los que somos argentinos (...)

Yo lo que puedo decirte como coralarío es que como éramos tan jóvenes fue una experiencia por un lado muy dramática, por las deficiencias que había, que no teníamos a quien tomar para que hicieran esos trabajos que no son para un maestro, esos trabajos son para un obrero, pero no para un maestro, pero lamentablemente siguen hasta el día de hoy.

La única vez que lloré fue la vez que llegamos, porque se me vino encima el estar a miles de km de los seres queridos y con tantas dificultades y la hora que era... muy triste no sé... Pero después yo no lloré más, me adapté a la vida que había que hacer para sobrevivir allí. Y los padres tienen ansias de que vayan los maestros, como le dijo el inspector a mi marido: "Vaya que la gente es muy buena, es muy respetuosa". La verdad, nos veían a los maestros como seres superiores, y no somos seres superiores, somos maestros de un país enorme, con las deficiencias propias de todos los maestros que viven en zonas de frontera o inhóspitas que lamentablemente después de tantos años siguen igual. El agua que tomaban los animales, los viborones del agua que te contaba, lo único que conocí en mi vida y todos los animales. Y nosotros no nos agarramos un parásito porque Dios no lo quiso. Después el último año llevamos las piedras esas, eso quedó en la escuela, las poquitas mejoras que nosotros logramos hacer quedaron en la escuela. (Raquel)

Una noche de junio del día 23, me desperté sobresaltado y con una tremenda angustia en el alma. Acababa de acariciar el rostro de mi madre muerta. Fueron inútiles los ruegos y razonamientos que me hacía mi esposa, que quería persuadirme de que aquello

había sido una pesadilla. Yo tenía la certeza de que mi madre había muerto. Al otro día de un invierno que se doraba en la copa de los yuchanes, todo me parecía melancólico. Se sentía la impotencia de estar tan lejos sin poder apurar el regreso. Eran muchas leguas de selva, muchas de tren, muchas de tiempo. Alguien acertó a pasar el día 3 de julio por la escuela. Venía desde la estación Pluma de Pato y el estafetero le había entregado la correspondencia. Mi madre había muerto a la hora de mis sueños. Se apagó la noche del 23 de junio. Metí la pena en el alma y muchos atardeceres me encontraron leyendo las cartas de mi padre, mis hermanos, mis amigos.

Derramé en silencio muchas lágrimas, a ella y a mí el Hacedor nos había metido las mismas cosas, teníamos un espíritu similar. Ella también pagó el precio de su vocación: 33 años de maestra frente al aula minaron sus escasas resistencias físicas. Su cerebro produjo admirables poemas. Como cuentista trazó en rasgos personalísimos la vida y costumbres de los hijos de su tierra. Hoy es un recuerdo permanente en mi vida. Su ejemplo ha cundido en mi alma y muchas veces la invoco cuando la lucha por la vida hace flaquear mis fuerzas.

Sólo un día entorné las puertas de la escuela en homenaje a su memoria y a ese largo camino espiritual que hizo para venir a despedirse. Además, necesitaba del bullicio, de los rostros de los niños, del tañer de la campana. Los niños comprendían mi inmensa tristeza. Yo solía enseñarles las rondas y danzar con ellos. Ese día ellos me invitaron tal vez para que en el vértigo de la rueda se me volara la tristeza y sonriera de nuevo el rostro. (Benabentos Gómez, pp. 43, 44)

El problema de la enseñanza, especialmente de la lengua, desvelaba al maestro, tal como lo expresa desde el inicio de sus escritos. El siguiente pasaje es la revelación de su fracaso de maestro que con hondo pesar recuerda. Una especie de obediencia debida que no pudo tramitar de otro modo. Quedó encriptado, enredado en su deber ser de maestro, entendido como sacerdocio, sin poder accionar para lograr una fuga, una salida creativa, transgresora.

El tiempo y los asientos que necesitaba para ellos, eran necesarios a los niños blancos y su enseñanza se resentía. Yo me sentía impotente. Aun cuando las autoridades conocían este problema y lo consideraban, era menester promover un determinado porcentaje al grado inmediato superior. No me preocupaba lo que pensarían las autoridades

del bajo índice de promoción, pero sí me lastimaba la imposibilidad para solucionar el problema. (Benabentos Gómez, p. 42)

Como dice Terigi (2008), en las secciones múltiples se presenta un problema didáctico distinto al propio de la enseñanza en el aula estándar ya que, en los llamados “plurigrados”, se hace necesario encontrar modos de enseñar contenidos de diversos grados a grupos de alumnos en condiciones de enseñanza simultánea. En el aula estándar, bajo las mismas condiciones, se desarrollan contenidos de un único grado, con todos los alumnos. La diferencia entre las dos situaciones es consecuencia del modelo organizacional propio de cada contexto escolar: o la escuela graduada con aulas multigrado, o la escuela graduada de un grado por sección, respectivamente.

Teníamos chicos de 1° grado a 4° grado y como ya te dije yo atendía ad honorem a los de 1° grado y mi marido hasta 4° grado. A algunos les dábamos por ejemplo un problema, a los otros les daba una composición o un dictado, distintas cosas. De 1° grado, no porque los antedía yo, sino de 2° grado hasta 4°. Y él a 2 chicos que estaban en mejor posición económica los preparó para que fueran a rendir a Tartagal que era una población más importante para que completaran la enseñanza primaria que en aquella época era 5° y 6° grado. Los chicos venían caminando de hasta 10 km desde las orillas del río Bermejo a la escuela. Como hacía un calor infernal, empezábamos a dar clases a las 7 de la mañana, así que imaginate a la hora que salían los chicos de su casa. Había un chiquito del que yo me enamoré... ese chico tenía 6 años y no faltaba nunca, y vivía a 10 km a orillas del Bermejo y de ahí venía caminando, y te conté que solo teníamos el mate cocido (...)

(Raquel)

Descubrimiento y colonización de América, tema infaltable en las escuelas primarias de todos los tiempos, el problema es qué posicionamiento sostiene esa enseñanza. Lamentablemente no hay más registro que este acerca del modo en que el maestro enseñaba este tema en particular, aunque pueda intuirse, por la época, por su formación.

Después de dos años de estudio sobre el tema, confeccioné un programa que me dio muy buenos resultados. Relacionando los distintos tópicos, por ejemplo, en historia se daba en cuarto grado, a principios del año lectivo el descubrimiento de América para después seguir con los conquistadores, colonizadores, etc., en cambio en los grados

inferiores este conocimiento se impartía en las efemérides, 12 de octubre. Yo lo hacía simultáneamente, mientras los alumnos más aventajados exponían sus conocimientos, los pequeños confeccionaban barquitos, trazaban rayas uniendo dos puntos y hasta logré la escritura de palabras y frase. (Benabentos Gómez, p. 38)

El desarrollo histórico del sistema educativo no produjo una respuesta sistemática a esta especificidad. La distinción propuesta por Terigi (2008) entre *modelo organizacional* y *modelo pedagógico* permite considerar que el modelo pedagógico para enseñar en el aula estándar se generalizó como modelo pedagógico para la enseñanza en la escuela primaria, mientras que no hubo una construcción pedagógica para la enseñanza en escuelas con secciones múltiples. Entonces, los docentes debieron adaptar y crear, a partir de su propia formación inicial, los modos de diseñar y poner en práctica sus propuestas de enseñanza para esa particular manera de organizar los tiempos, los espacios y los agrupamientos, con un solo maestro a cargo.

La historia de la escuela primaria argentina muestra el desarrollo y extensión de un modelo pedagógico que se consideraba adecuado para el aula estándar en condiciones organizacionales diferentes como son las de las secciones múltiples de numerosas escuelas rurales. “Debido a ello, los maestros a cargo de plurigrados afrontan el problema didáctico propio de esos contextos teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas preparadas para el grado común” (Terigi, ob, cit, p. 136).

El sistema educativo, a través de la normativa, la documentación escolar, la formación docente, las definiciones curriculares, los libros de texto, toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado como una imposición que, si bien caracteriza a las escuelas urbanas, se ha impuesto a escuelas rurales y de pequeñas localidades con baja matrícula, sin contemplar las particularidades⁷⁵.

75 Anexo 5: Se puede observar el patio donde se encuentra el maestro, los alumnos formados, con guardapolvo, con la mano apoyada en el corazón probablemente porque están cantando el Himno Nacional. Lo único que da idea de ruralidad es el entorno, el patio desmalezado; por lo demás podría tratarse de cualquier otra escuela urbana, una escuela para la que el maestro se había preparado específicamente en su Escuela Normal de Adaptación Regional.

También se aprecia otra foto del edificio escolar. De lo que sucedía durante la jornada, en cuanto a creatividad e invención del maestro y su esposa para enseñar a esos niños, organizados en un plurigrado, solo nos quedan sus escasos testimonios.

Un fragmento de la entrevista a Raquel puede dar una idea acerca del modo en que organizaban la enseñanza en su escuela.

En una orillita en los bancos de la escuela estaban los de 1° grado, los niños que yo atendía y después en la misma aula iba una fila por ejemplo de 3 de 1°, de 2°, de 3° y de 4° en la misma aula. Y en el pizarrón mi marido ponía en la mitad del pizarrón un problema, por ejemplo, y en la otra mitad les ponía una poesía o un dictado. Les dictaba para ver si tenían errores de ortografía. Eso no te lo enseñan hasta el día de hoy.

Teníamos el aula con los bancos de las escuelas, no individuales sino de a dos y el aula estaba perfecta como cualquier aula con un pizarrón grande en la pared y los chicos sentados en esos bancos de a dos de 1° grado a 4°, un grupo de alumnos en cada grado. Y afuera teníamos un mástil alto donde se izaba la bandera todos los días al iniciar las clases, y bajaban la bandera cuando se iban los chicos, hasta el otro día. Eso sí, los hacíamos formar fila y no era el himno sino la oración a la bandera que la decían los chicos mientras uno de ellos, el mejor alumno, izaba la bandera en el mástil todos los días. Sí, cada uno su cuaderno en el que los chiquitos aprendían a leer y a escribir porque estuvimos cinco años ahí y salieron chicos de 4° grado. El 1° grado lo atendía yo sin que me pagara el Estado. Después cuando ya estábamos en Orán, ahí yo ya ejercí como maestra... ahí me nombraron y me pusieron, tengo guardada hasta hoy una calificación⁷⁶, el inspector, que dice es una maestra que merece estar en una escuela superior a la que tiene, eso dice. Yo tengo una valijita chiquita que me la dio mi tío cuando tenía 12 años y ahí tengo todo. (Raquel)

Con el mismo esfuerzo y sacrificio de años anteriores, regresamos a la escuela en marzo de 1948. Yo había gestionado mi traslado pues entendía que tanta lucha y tanto desvelo debía ser rotativo. Casi había venido con el propósito de estar este último año en La Paz y después alejarme del magisterio si no conseguía el traslado. Un hecho de significación definió el proceso. Mi salud se había quebrantado. Los largos viajes a lomo de mula me produjeron una escoliosis en la columna vertebral y a pesar de que seguía

⁷⁶ Anexo 6: Nota de calificación de Raquel, la esposa del maestro, firmada por el Inspector ya que el maestro era el director de la escuela de Oran y por cuestiones éticas estaba impedido de firmar esa nota de calificación para su propia esposa. Se refiere a su actuación en Orán porque de la Escuela 203 de La paz, fue trasladado en 1949 a otra escuela en esa localidad, experiencia que el maestro relata muy brevemente en su libro.

viajando, cada vez empeoraba más mi afección. Esto después de algunos años me significó una operación que por suerte y gracias a la alta medicina de Rosario de Santa Fe, me devolvió mi salud perdida. (Benabentos Gómez, p. 69)

Finalmente, el maestro consiguió su traslado a una escuela de la localidad de Orán⁷⁷.

Porque el 1º año estuvimos todo el año viviendo en el hotel y después nos dieron la casita en el lote nuestro. Dicen que tienen los nombres de todas las mujeres de Patrón Costa; el nuestro se llamaba el lote Magdalena y una vez o dos en el año hacían una reunión, invitaban a todos los maestros a un hotel, Patrón Costa. Ellos tienen como una ciudad hecha por ellos: tiene hospital y hacen reuniones y algunas veces nos invitaban.

Porque yo siempre tenía los de 1º y después cuando me nombraron en Orán también di 1º grado y ahí tenía hijos de indios que viven en los lotes y son los que trabajan en la caña de azúcar. Los llevaban al ingenio en una especie de como si fuera una bateita ahí los cargan. Como te digo, en la noche que se van a ir, porque mucha gente del interior va a trabajar en la zafra, se quedan toda la noche al lado; algunos viven en portones grandes que les daba Patrón Costa. Pero todos los lotes tenían maestro y cada lote tenía una escuelita.

Nosotros vivíamos... en un chalet que adelante era la oficina y atrás era un comedor, un dormitorio, el baño y la cocina; pero un chalecito con tejas, muy lindo. Y en esa oficina de adelante iba todas las semanas un médico y se hacía una fila larga de chicos con sífilis, con glaucoma que es esa enfermedad de la vista que se quedan ciegos, con toda clase de enfermedades.

La lucha que teníamos con los chicos en Orán, era que cuando llegaba la época de la zafra los sacaban a los chicos de la escuela. Iba mi marido y hablaba con ellos para que no los sacaran y los dejaran en la escuela hasta que se terminaran las clases; así que la lucha era esa... (Raquel)

⁷⁷ Anexo 7: Fotografía de la formación en el patio de la escuela (al dorso dice “Escuela de Orán). Se ve al maestro y a Raquel, su mujer, prolijamente vestidos y a los niñas y niñas en perfectas hileras, formando delante del mástil.

2.6. La política educativa del Peronismo. Herencia sarmientina e indigenismo

Analizar y problematizar esta experiencia pedagógica en su contexto histórico, en los 40, hace ineludible la consideración del peronismo en su complejidad, y sus preceptos plasmados en la política educativa. Según Puiggrós (2017) hay dos ámbitos de aplicación de los contenidos pedagógicos en el peronismo: uno determinado por la escuela sarmientina y otro proveniente del amplio espacio popular en el cual el peronismo se ancló desde sus inicios y al cual construyó desde su teoría, su práctica y sus discursos.

La raíz sarmientina del maestro Benabentos Gómez es evidente en su narrativa y además puede rastrearse fácilmente en su formación normalista y en su propio árbol genealógico, ya que, como se dijo, fue bisnieto de Paula Sarmiento de Gómez, hermana de Domingo Faustino Sarmiento.

Con motivo del centenario de la muerte del padre del aula, en 1988, fue invitado por la Secretaría de Cultura de la UNR (Universidad Nacional de Rosario) a disertar sobre la vida y la obra de su ilustre pariente⁷⁸.

Como marco de esta experiencia acontecida en los años 40, década signada por el ideario político y el primer gobierno de Juan Domingo Perón⁷⁹ esta indagación deberá sumergirse en la política educativa peronista. En especial, se intentará ubicar las continuidades y rupturas con los preceptos sarmientinos y la política indigenista durante el peronismo.

Existe numerosa literatura acerca de las políticas educativas durante el peronismo y fundamentalmente los inicios de la administración a partir del 46. Durante el llamado primer peronismo (1946-1952 fue la primera presidencia; la segunda, hasta el 55, año en que fue derrocado), la escuela fue un ámbito que con fines políticos pretendió lograr consenso. Primero expandió su radio de acción en forma notable, es decir democratizó el acceso, centralizó su

⁷⁸ Ver anexo N° 8: Fotografía del evento.

⁷⁹ Si bien su candidatura a presidente se concretó con las elecciones de 1946 donde triunfó, su carrera política comenzó antes. Ya en 1943 participó de la llamada Revolución del 43 que terminó con la “Década Infame”, ocupando el Departamento Nacional de Trabajo y la Secretaría de Trabajo y Previsión, el Ministerio de Guerra y la Vicepresidencia de la Nación. Volvió a ser presidente en otras dos oportunidades, en 1951 y en 1973.

administración, y luego introdujo innovaciones en el contenido de la enseñanza que remitían en forma positiva al régimen⁸⁰.

En este contexto ambiguo de democratización y también de imposición política y cultural, serían pertinentes algunas preguntas sobre la cotidianeidad de la escuela en esos años. ¿Cómo vivió la comunidad escolar la emergencia del peronismo y la intromisión tan directa de la política en su modo de habitar la escuela? ¿Cómo se manifestaron las transformaciones que la sociedad argentina sufría en ese momento? No se encuentran en la escritura del maestro indicios acerca de las políticas públicas del peronismo. En los pasajes donde directamente hace referencia al centralismo de la conducción educativa, no menciona datos partidarios ni denuncia la nueva gestión peronista en sus críticas.

Yo había egresado de una escuela normal de adaptación regional. Tenía conocimientos de carpintería, herrería, agricultura, etc. ¿Para qué? Si las escuelas primarias argentinas y sobre todo las que se ubican en el interior del país apenas tienen lápices y cuadernos, cuando cada escuela debía ser un banco de trabajo donde se fraguara el elemento humano que diera impulso a la zona, integrando el país en regiones y en niños que advirtieran la posibilidad del progreso en su hábitat evitando que deambulen sin rumbo, sin destino, sin oficio y por regiones que ni conoce. Pero ¿cuántas escuelas normales de adaptación regional hay en el país? Creo que cinco, hoy desaparecidas.

De las otras sale el maestro de las grandes urbes, ese luchador insobornable que mantiene enhiestas sus condiciones morales e intelectuales a pesar de la lucha tremenda que debe llevar en un medio generalmente hostil. Pero el país interior no interesa. El éxodo está organizado consciente o inconscientemente, así se dieron las condiciones para que en poco más de 900 kilómetros cuadrados viva casi la mitad de la población de la nación con una inmigración masiva del interior hacia la capital que va aumentando todos los problemas consecuencia de la misma causa. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 41)⁸¹

⁸⁰ Se trata de profundas reformas que se pueden estudiar a partir de las fuentes primarias disponibles en archivos y también en la vasta bibliografía que se ocupa del tema. Estas reformas han sido estudiadas en forma minuciosa por la historiografía. Ver: Mariano Plotkin, *Mañana es San Perón* (Buenos Aires: Editorial Ariel, 1993).

⁸¹ Es importante destacar el año de publicación del libro “Tierra de indios” 1978, en plena dictadura militar, quizás el maestro consideró oportuno no mencionar al peronismo por cautela a

El párrafo anterior corresponde a la descripción que el maestro hace del ciclo lectivo 1947. Como se ve, las críticas que realiza tienen relación con el abandono que las escuelas del interior sufren desde los inicios del sistema educativo, opinión que está anclada en su vivencia de la vida en el monte y también en su trayecto en las escuelas rurales de San Juan. No se advierte una crítica político-pedagógica a una administración en particular, sino al modo en que se organizó el país en forma centralizada y la falta de decisión política para el desarrollo tecnológico del interior del país. Esos avances de modernización constituyen para él una cuestión valiosa, que no dice explícitamente, pero que en otros pasajes deja entrever, cuando se admira por los adelantos del ferrocarril en las zonas alejadas e inhóspitas que debe recorrer hasta llegar a la escuela.

Un episodio narrado por su hija René, permite acercarse a las ideas políticas del maestro⁸².

Cuando ya estábamos instalados en Rosario, yo asistía a primer grado en la escuela Pedro Goyena de calle Tucumán al 3400. Mi papá se ponía furioso con el libro de lectura de esa época peronista porque había oraciones para aprender a leer que decían “Evita te ama”. Decía que era, además, incorrecto enseñar de ese modo porque había que comenzar por ciertas consonantes, no por cualquiera. Un día tomó el libro de lectura y lo corrigió todo. Yo llegué llorando a la escuela. Por suerte la maestra lo comprendió, me consoló y no me retó. Era simpatizante radical y ferviente antiperonista, aunque, durante la dictadura ayudó mucho a algunos amigos de ese partido político a salvarse cuando fueron perseguidos. (Renée, hija del maestro)

Para Somoza Rodríguez (2006), analizar el peronismo implica delimitar primero las distintas líneas de discusión teórica que determinan posicionamientos frente a este fenómeno complejo. El autor destaca tres interpretaciones acerca del proyecto educativo del peronismo: las que consideran al sistema educativo bajo el peronismo como “agencia de adoctrinamiento”; las que adscriben a la idea de un sistema educativo peronista como culminación del proyecto de “educación patriótica”, y otra línea que destaca el sistema peronista como “instancia procesadora de demandas”. Si bien el autor expone otras interpretaciones, esas son las relevantes, capaces de

pesar de ser, el Colegio Salesiano en Rosario, donde se editó el libro, un lugar de cierto resguardo para muchos activistas de la época.

⁸² Se refiere al año 1953, segunda presidencia de Perón.

englobar la vasta producción teórica respecto de este tema⁸³. Realiza una exposición de los autores más destacados de cada uno de los posicionamientos que sirven para evidenciar los antecedentes en el análisis de las políticas públicas del período peronista.

En la consideración del peronismo como un movimiento autoritario y adoctrinador, menciona a Plotkin (1994) que, en su libro *Mañana es San Perón*, analiza los mecanismos del estado para lograr consenso político. El autor hace un recorrido por obras que dan cuenta de interpretaciones de este movimiento masivo llamado *peronismo*, que dio lugar a posiciones irreconciliables. La postura de Plotkin es que la supervivencia del movimiento no puede explicarse solo por las mejoras en las condiciones de vida de la población, sino por la creación de un imaginario político donde el aparato estatal del sistema educativo jugó un papel fundamental en la construcción de hegemonía. De esta manera, el libro desarrolla los argumentos que consideran al peronismo como un gran mecanismo de adoctrinamiento de la juventud, a través de su aparato de propaganda. Para Somoza Rodríguez (ob, cit, 2006), este posicionamiento tiene relación con el discurso político de los opositores liberales al peronismo y considera que es una visión parcial que no da cuenta de la complejidad del asunto. Además, no se puede afirmar que el peronismo sea el iniciador del adoctrinamiento ideológico ya que, tempranamente, fue encomendado ese objetivo al sistema educativo argentino y fue ejercido por gobiernos anteriores al peronismo, asunto abordado someramente en capítulos anteriores en esta tesis.

Rechazamos la concepción de “escuela peronista como agencia de adoctrinamiento” que lo fue, en menor o mayor grado, y además como continuación de procesos anteriores porque esta descripción parcial de la función y la consiguiente interpelación del fenómeno en términos de imposición de roles a los actores sociales, constituye una limitación insalvable para la explicación de una compleja red de procesos en la que estaban implicados la formación de nuestros *habitus*, es decir, de constitución primaria de *sujetos sociales*. (Somoza Rodríguez, ob, cit, p. 31)

⁸³ El autor dedica un capítulo a la exposición de los antecedentes más relevantes en el estudio de las políticas educativas del peronismo, organizando esos textos en tres grandes tendencias, interpretaciones o posicionamientos. Ver Rodríguez Somoza, M (2006) Educación y política en la Argentina (1946-1955) Miño y Dávila. Madrid.

Para analizar la postura de Escudé⁸⁴, Somoza Rodríguez destaca que este autor considera que el peronismo contribuyó a construir una cultura política autoritaria y dogmática, en concordancia con una línea que ya se venía constituyendo desde principio del siglo XX.

La transformación de las estructuras sociales de la Argentina ocasionada por la inmigración masiva habría provocado una cierta paranoia cultural en las elitistas clases dirigentes, quienes, sin renunciar formalmente a un declarado liberalismo político, habrían comenzado a adoptar, en realidad, una ideología crecientemente, autoritaria, chauvinista y dogmática que, al mismo tiempo, homogeneizara la cultura nacional y asegurara su posición política y cultural preeminente a través, entre otros procedimientos, de la selección y manipulación de los contenidos escolares. (Somoza Rodríguez, ob, cit, p. 39)

De este modo, la postura que sostiene Escudé (1990) plantea una continuidad de este ideario liberal positivista de principio de siglo en las políticas del peronismo.

El posicionamiento de Bernetti y Puiggrós (1993) se ubica en otro sitio al considerar al peronismo, no como tendencia adoctrinadora y autoritaria, sino como un movimiento receptor de demandas de la sociedad civil, puestas de manifiesto en los reclamos al estado y de las cuales se hace cargo, respondiendo, pero también, de alguna manera, reencauzando, para beneficio de una construcción de poder que al peronismo nunca le es indiferente. Por consiguiente, esta interpretación invierte los términos, haciendo que las masas sociales sean las protagonistas y no un agente pasivo manipulable, y que el movimiento peronista sea un agente secundario que las atiende en sus reclamos. En el capítulo donde se analizaron, siguiendo a Puiggrós, las discusiones y pulseadas de poder en los inicios del sistema educativo, se notó cómo esas masas inmigrantes despreciadas por los políticos como Sarmiento y Alberdi que esperaban recibir mano de obra calificada y culta comenzaban a presionar con reivindicaciones, configurando una fisonomía particular en los aspectos tanto político como educativo. Esa tendencia se ve aumentada, según los autores, en esta época peronista que tiende a contemplar las necesidades y reclamos de las masas obreras. En este sentido, sostienen que “hasta fines de los cuarenta grandes sectores del magisterio se mantuvieron en una posición ambigua, de expectativa y disconformidad ante la

⁸⁴Se refiere al libro de Escudé (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, lo analiza como otra postura posible en el entendimiento del peronismo y su política pública educativa.

nueva forma que toma el estado” (Puiggrós y Bernetti, 1993, p.197)⁸⁵. Así, muestran cómo la escuela se convirtió en el escenario de los conflictos en que estaba sumida la sociedad argentina y en qué medida las reformas que el peronismo introdujo en el área educativa dieron lugar a procesos diversos que no siempre iban en consonancia con las intenciones estatales.

Lo interesante del planteo que realiza Somoza Rodríguez es que además de mostrar las distintas tendencias, se distancia de ellas para plantear su propia postura crítica. Se manifiesta en desacuerdo con Plotkin porque el “adoctrinamiento” al cual este se refiere no es privativo de este movimiento político no lo diferencia ni distingue de otros. Discute, además, la posición de Escudé por el uso ideológico en el tratamiento de los hechos que el autor analiza, porque si bien reconoce otros grupos que también llevaron a cabo “prácticas adoctrinadoras”, excluye a los dirigentes de mediados y fines del siglo XIX, “que fueron los primeros, precisamente, en utilizar tal instrumento de configuración de conciencias, como, por otra parte, fue habitual en muchos sistemas educativos nacionales” (p. 131). Tampoco acuerda con Bernetti y Puiggrós a quienes les critica su silencio sobre las prácticas adoctrinadoras que estos autores aplican a los dirigentes de mediados del siglo XIX, especialmente a Sarmiento en una postura exactamente contraria a Escudé. Para superar el uso ideológico de “adoctrinamiento”, Somoza Rodríguez propone una alternativa para referirse al “conjunto de prácticas pedagógicas”, como un “sistema masivo e intensivo de socialización” (p. 132).

Una normativa inicial referida al cambio de planes de estudio de todo el sistema educativo en este período es el Decreto N°26944/47⁸⁶, allí como indica el autor referenciado, se establecen los principios peronistas “unidad de concepción y de acción” y “planificación orgánica” (Somoza Rodríguez, 2006, p. 132), con un planteo que claramente subordina los fines educativos al proyecto político que esperaba un crecimiento sostenido para la construcción de una gran nación. El decreto deja clara la dificultad de una discusión educativa dentro de las Ciencias de la Educación para conciliar el “ideal educativo” y el “ideal político”, aunque le reconoce su

⁸⁵ Ver: Puiggrós, A y Bernetti, J. L. (1993) Los discursos de los docentes y la organización del campo profesional, en *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires. Galerna.

⁸⁶ Para leer completo el documento remito a: Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3534.pdf>

autonomía y autoridad y, por lo tanto, apela a la necesidad de construcción de la unidad del pueblo en lo moral, económico, político, cultural. En los artículos, se promulga que la enseñanza pública nacional se propone formar en la conciencia histórica y voluntad de servicio a la patria y al mundo. También plantea que la continuidad de esta reforma de todos los niveles del sistema se garantiza con la sucesiva modificación de planes y programas y señala como relevantes la enseñanza de la ciencia histórica y el idioma nacional. Además, garantiza que: “la enseñanza pública argentina será gratuita y democrática, informada por la justicia social. El estado la promoverá, fomentará y difundirá, creando y sosteniendo las escuelas e institutos en que se imparte, proporcionando los elementos didácticos pertinentes y otorgando compensaciones económicas a los necesitados. En el artículo tercero, inciso a, se refiere a la educación primaria y enumera las áreas de conocimiento que deben ser enseñadas: preparación o instrucción (técnicas del saber o disciplinas instrumentales) y configuración o desenvolvimiento (educación intelectual, física, moral, estética y religiosa). Establece que en todo el país se implementará el mismo plan de estudios, con los mismos contenidos en su graduación, orientación y sentido a fin de fijar a la enseñanza un contenido uniforme y una sola orientación. Esta indicación se aplica a las materias instrumentales y de formación patriótica, moral, estética y religiosa, en cambio, en las restantes materias del plan de desenvolvimiento se contemplan las diferencias que aconsejen las características y posibilidades del medio ambiente (Decreto 26944/47).

La llegada del peronismo al gobierno en 1946 implicó cambios concretos en la dinámica del régimen educativo estatal porque supuso la reforma de organismos y leyes de larga data y un incremento significativo en el número de alumnos y de escuelas. Entre las modificaciones más reveladoras es preciso mencionar la creación de la Secretaría de Educación en 1948, la cual, en 1949, con la sanción de la Ley Orgánica de Ministerios, se transformó en el Ministerio de Educación. Esa reforma implicaba la conversión del Consejo Nacional de Educación (CNE)⁸⁷ en Dirección General de Enseñanza Primaria. Desde su organización en 1884, el Consejo Nacional de Educación funcionaba con relativa discrecionalidad: contaba con su propio presupuesto; tenía jurisdicción en el gobierno de las escuelas de la Capital Federal y los Territorios Nacionales, además de estar a cargo de la administración de los fondos asignados a las provincias para el

⁸⁷ Sobre el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación se puede ver: República Argentina, Consejo Nacional de Educación *Cincuentenario de la ley 1420 Tomo II*.

fomento de la Instrucción Primaria. Concretamente, la aparición de la Dirección de Enseñanza Primaria significaba la supresión de la autonomía funcional y financiera del Consejo que quedaba sujeto a la autoridad del ministro.

No se puede desconocer que el peronismo que comenzó a gobernar el país en el 46 se convirtió en un movimiento político popular que se destaca hasta la actualidad por su masividad. Los grupos populares, trabajadores urbanos y rurales, obreros, mujeres, sindicatos ocuparon espacios en la vida política, social y económica de Argentina produciendo rupturas con la historia anterior de gobiernos conservadores y radicales, otorgando una complejidad y una textura particular a la fisonomía nacional a partir de aquel momento. “Fue un período de la historia argentina en el cual el curriculum expresado en planes de estudio y libros de texto constituyeron explícitas estrategias del poder para lograr una nueva hegemonía”, según explica Somoza Rodríguez (ob, cit, p. 60).

La complejidad de los análisis acerca de las políticas educativas del peronismo están en consonancia con los posicionamientos ideológicos y políticos de quienes realizan esos análisis. Somoza Rodríguez expande y amplifica esas diferentes concepciones para mostrar esa complejidad y lo hace criticando cada una de las posiciones, evidenciando sus limitaciones.

Las concepciones educativas de Perón, sus ideas acerca de la organización escolar, acerca de los planes de estudio, acerca de las modalidades educativas o aún sobre las condiciones del trabajo docente fueron reiteradamente expuestas, incluso con años de antelación a su puesta en práctica. Los funcionarios que desarrollaron los planes diseñaron la organización y controlaron la ejecución, “aunque poseían sus propias orientaciones pedagógicas (diferentes según los casos) y su propio margen de maniobra, este no podía apartarse de los principios generales dictados por Perón” (Somoza Rodríguez, ob, cit, p. 62). Perón se erigía, además de líder político, como un pedagogo, ya que, en los fundamentos de leyes o disposiciones, en los esquemas organizativos, en los diseños curriculares, o “...en el simple discurso inaugural de un año lectivo, aparece la referencia textual de las palabras de Perón, con lo cual se quería expresar que se estaba dentro de la ortodoxia y que las realizaciones personales de los funcionarios no hacían más que aplicar y desarrollar las ideas del maestro” (Somoza Rodríguez, ob, cit, p. 63).

Desde sus albores, el peronismo fue identificado con el fascismo por los liberales y otros grupos opositores. Durante todo el período peronista fue creciendo la preocupación de estos grupos por desarrollar un sistema de educación; participaron en alianza con los nacionalistas

católicos y con el Grupo de Oficiales Unidos (GOU). Los nacionalistas católicos no solamente conspiraban, sino que habían desarrollado un trabajo de base amplio con experiencias educativas en organizaciones civiles como la Liga Patriótica Argentina y aspiraban a controlar el sistema de instrucción pública. Ocuparon lugares importantes en el área educativa. Una profunda fractura dividía discursos políticos pedagógicos en los dos movimientos nacionales: el radicalismo y el peronismo. Los socialistas, por su parte, sostenían todos sus componentes liberales junto con los radicales y los demócratas progresistas formando un bloque con mucha influencia en la docencia que defendía la educación estatal, laica, obligatoria y gratuita y la reforma universitaria. Los escolanovistas que eran socialistas, como Deli Echeverry, demócratas progresistas, como Olga y Leticia Cossettini, radicales como Antonio Sobral y también los vinculados al comunismo, como Luis Iglesias, se alinearon en la defensa de los principios educativos liberales contra el avance del nacionalismo, identificando peronismo con fascismo. El gobierno peronista se dedicó a perseguir a sus opositores, con una postura heredada del régimen instalado en 1943, con funcionarios ultranacionalistas que querían imprimir a la escuela el carácter de un regimiento (Puiggrós, 2018). Por ese motivo y como resistencia a la postura autoritaria, fue férrea la oposición del espectro liberal.

Sin embargo, no hay que perder de vista que las demandas que el peronismo atendía provenían de un espacio mucho más amplio que las fuerzas políticas organizadas; gran parte de esas demandas no habían sido satisfechas en las ocasiones en que otras fuerzas políticas habían tenido la oportunidad de gobernar. La mayoría de la gente quería aprender oficios, capacitarse como operaria o empleada y cursar carreras técnicas; las mujeres querían estudiar, los empresarios reclamaban personal especializado, los inmigrantes del interior que llegaban a Buenos Aires necesitaban también formarse (Puiggrós, ob, cit, 2018).

Las reformas más importantes al sistema educativo fueron realizadas durante el primer gobierno peronista y se fundamentaron en los principios del Primer Plan Quinquenal. En el capítulo dedicado a la educación, el plan destaca la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo y haga compatible principio de democratización de la enseñanza entendiéndola como un patrimonio igual para todos con la creación de una modalidad de compensación para quienes no han tenido las oportunidades de educación que otros poseen. En este sentido, Puiggrós afirma que muchas demandas de docentes y alumnos de lugares marginales del sistema estatal fueron reclamadas al gobierno. Esas demandas abarcaban aspectos

pedagógicos y políticos, como la educación de la población en zonas de fronteras y de los discapacitados, indígenas y también capacitación laboral.

Los procesos educativos eran para el peronismo un instrumento fundamental para la transformación social y política, por ese motivo durante el primer período se llevaron a cabo cambios curriculares de importancia. En cuanto a la educación primaria, sostiene Somoza Rodríguez (2006) que los cambios de planes de estudio y en la administración se fueron concretando a lo largo de los años como una tarea continua y en este primer período 1947- 1952, los contenidos curriculares no difieren notablemente de los que se venían enseñando, aunque hay mayor énfasis en temas patrióticos y “la reimplantación de la enseñanza del credo católico” (p. 130).

En el discurso inaugural de sesiones en el Congreso, el 1 de mayo de 1947, el presidente J.D. Perón⁸⁸ se refiere, entre otras acciones de gobierno, a la creación de instituciones educativas, de las cuales se destacan “17 escuelas técnicas que han de servir de provecho eficiente a la juventud modesta hija del pueblo y de utilidad para la industria por la formación de obreros especializados, hallándose en vías de funcionamiento otras 17 escuelas del mismo tipo” (p. 17). Y también se refiere a la ley de enseñanza religiosa en las escuelas argumentando que el Poder Ejecutivo “ha tenido en cuenta la tradición católica del pueblo argentino” y luego agrega que “...resulta indispensable, porque permite que los hijos de padres católicos aprendan la doctrina católica; y no cohíbe a quienes tengan otras creencias o no tengan ninguna, ya que la asistencia a las clases de religión es voluntaria” (p. 17).

La posición del conjunto de los educadores respecto del peronismo era muy ambigua durante sus primeros años, “la suspensión de la aplicación de la ley 1420 y la posición antilaicista militante del Ministerio de Educación fueron las cuestiones que más problematizaron la relación entre los docentes y el peronismo” (Puiggrós, 2018, p. 122). En general, los docentes rechazaban la imposición doctrinaria que el gobierno peronista pretendía, “en especial se manifestaron resistentes a la demanda de adhesión partidaria por parte del justicialismo, esto llevó a decisiones

⁸⁸ Mensaje del Presidente Juan Domingo Perón a la Asamblea Legislativa en el acto de apertura de las Sesiones Ordinarias del Congreso Nacional. 1° de mayo de 1947. El Monitor de la Educación Común. (mayo – agosto. N° 893 – 896. 1947).

lamentables por parte del partido gobernante que incrementó las cesantías por razones políticas” (p. 123). A partir de esas acciones el enfrentamiento de los maestros y profesores con el gobierno se acrecentó.

El primer plan quinquenal consideraba problema de estado la promoción y el enriquecimiento de la cultura nacional. Preveía dos vías principales para la acción cultural, por la enseñanza y por la tradición. La primera se desarrollaría a través de las escuelas, los colegios, las universidades, los conservatorios, las escuelas de artes, los centros científicos y los centros de perfeccionamiento técnico. La segunda mediante el folklore, la danza, las efemérides patrias, la religión, la poesía popular, la familia, la historia y los idiomas. Se agregaba también el estímulo estatal a organismos de difusión de las Bellas Artes y las ciencias, conferencias, teatros, publicaciones, radio, centro de investigación científica, literaria, histórica, filosófica, filológicas, artística, etimológica, academia de ciencias, de artes, de letras, de lengua y de historia, centros que estudian folklore, lenguas autóctonas, danzas nativas, creencias religiosas, literatura popular y tradiciones familiares. Se daba relevancia también al Instituto de estudios hispánicos. Las ideas pedagógicas del primer plan quinquenal reflejaban una tendencia del nacionalismo popular que estaba muy cerca de la sostenida por los escolanovistas democráticos (Puiggrós, 2018).

Respecto de la educación del indígena, pareciera reeditarse durante el período peronista, la tradición sarmientina en el sostenimiento de la binaria relación civilización versus barbarie. Desde esta perspectiva dicotómica, el indígena es sinónimo de barbarie y, como tal, resulta ser la gran traba hacia el “progreso”. Una barbarie conceptualmente irreductible que obtura la expansión de una nación en crecimiento, según el imaginario construido a tal efecto que en este período no parece ser superado. Para evitar ese estancamiento y continuar con la tarea de expansión capitalista que el modelo de país requería, era necesario invisibilizar a los grupos indígenas como mecanismo funcional al proceso de expropiación de sus tierras. Complementando esta posición, Artieda (2008), en su recorrido por los textos escolares, pesquisando los enunciados curriculares que refieren a la educación del indígena, sostiene que “la incorporación del “otro” indígena se dará a partir de su exterminio y/o a partir de su introducción al mundo civilizado, pasando por un proceso de homogeneización identitaria y cultural. Ambos caminos culminan en el “desvanecimiento de su identidad” a partir de patrones de “invisibilización”

Hasta la segunda década de 1920 perduró esta política de prevención y desarticulación indígena, aunque no sin resistencias. Tanto desde el interior de las

comunidades como mediante la organización de manifestaciones y reclamos, los grupos indígenas mantuvieron sus idearios y costumbres pese a las dificultades. El proceso de homogenización social por parte del Estado se verá interrumpido a mediados de la década de 1940, con la llegada de un nuevo modelo político de carácter interventor y populista. El peronismo abrirá una nueva etapa en la construcción de la identidad nacional y en la concepción de las disidencias culturales. (Artieda, ob, cit, p. 23)

Con la llegada del gobierno peronista, las condiciones de trabajo fueron cuestionadas. Con el lema “la tierra es de quien la trabaja”, haciendo alusión al comienzo de un proceso de expropiación a nivel nacional; se obligaba a revisar las condiciones laborales de los que eran sometidos, entre otros, estas comunidades. Por otra parte, las políticas indigenistas que comenzaban a desarrollarse se vieron fortalecidas frente al impulso del Estatuto del Peón que en 1944 buscaba apoyar y beneficiar las condiciones de trabajo en las zonas rurales.

También se pusieron en evidencia los discursos presidenciales respecto al inicio de un proceso de “reforma agraria” especialmente durante la campaña electoral que perduró, en grupos de izquierda, durante muchos años. Artieda aclara que el carácter reformista de esta proclama no se centraba en la desposesión de los medios productivos en manos de la oligarquía terrateniente, pero esa condición no implica negar las ilusiones con las que las comunidades veían la posibilidad de cambiar las relaciones productivas.

Un hecho destacado que demuestra la lucha que las comunidades indígenas llevaban a cabo es la organización y puesta en marcha del conocido “Malón de la paz”, en mayo de 1946, una peregrinación de comunidades principalmente kollas desde Abra Pampa, Jujuy que recorrieron 2000 kilómetros a pie y en mulas, pasando por Casabindo, Colorados, Tumbaya, Volcán, Yala y Jujuy, en donde se les unió la columna de kollas que venía de Orán y de Iruya. Esta diversidad de espacios de procedencia describe la heterogeneidad del conjunto de 174 personas que recorrieron distintas provincias, como Salta, Tucumán, y Córdoba, hasta llegar a la capital del país. (Artieda, ob, cit, p. 45)

Valko sostiene que “el reclamo por la titularidad de las tierras que históricamente les pertenecieron, generaba grandes esperanzas en el seno de las comunidades indígenas. “...en la gira proselitista que Perón realizó antes de las elecciones de 1946, se había comprometido a

expropiar las tierras de Yavi e India Muerta. La promesa fue pasando de boca en boca, y comenzó a crecer” (Valko, 2007, p. 103).

El Malón de la paz puede ser descripto en tres etapas sucesivas. En un primer momento, se destaca la experiencia vivida por este conjunto a lo largo de todo el recorrido hasta la capital del país. En cada lugar de parada, como Rosario o Pergamino, la imagen de un malón de “indios que van caminando a Buenos Aires” iba construyendo una opinión pública que se encontraba asombrada de tan ingenioso acto. La prensa se encargó de cubrir los pasos del Malón, organizando festivales para recibirlos cuando pasaban por estas localidades (Valko, 2007). En la medida en que el Malón se iba instalando como tema del momento, la cuestión indígena comenzó a ser aprovechada según diversos intereses de clase. Los diarios veían en la marcha el “sacrificio” de los indígenas, que a los ojos de sociedad obrera incipiente respondía a las necesidades de trabajadores que vivían en condiciones de explotación y con derechos vulnerados. Sin embargo, la visibilidad que había obtenido la cuestión y el reclamo indígena no perduraría. Posteriormente, y como tercer momento, tras la promesa de Perón de conceder lo solicitado, fueron ubicados, paradójicamente, en el Hotel de los Inmigrantes. Luego de un par de días en los cuales los indígenas participaron de diversos actos y eventos sociales, el gobierno impulsó la militarización del hotel y el confinamiento de los protagonistas del Malón, sin brindar mayores explicaciones.

Los motivos que impulsaron el desenlace de este proceso de manifestación son aún una incógnita. Según Valko (ob, cit.), la orden de desalojo generó un clima de agitación dentro de la oposición parlamentaria que denunció la violencia con la que fueron sacados del Hotel de Inmigrantes, obligándolos a embarcarse nuevamente hacia el noroeste, y reclamó un esclarecimiento de la situación. Pese a ello, con la expulsión de los indígenas kollas de Buenos Aires se daba por concluida esta mediación política y mediática.

El episodio narrado contrasta con los debates parlamentarios y los fundamentos de las leyes que se proponían durante el peronismo que adherían a una política de reconocimiento de la historia de dominación, marginación y dominio de sus tierras.

El maestro Benabentos Gómez estuvo dedicado a un censo nacional para las poblaciones indígenas del país, tarea que realizó dentro del área donde estaba ubicada su escuela, específicamente con la comunidad Wichí. Lo cuenta de esta manera:

Ese año⁸⁹, por ser un censo general se inventariaron todos los aspectos: habitantes, viviendas, bienes, etc. Treinta años después puedo asegurar que las condiciones son tan deplorables como entonces. La escuela ha fracasado, los maestros rurales no existen más, la zona se ha despoblado casi, y en consecuencia todo se ha empobrecido.

“Esto está cada día peor, los indios se han ido, la hacienda cada día más flaca y nuestra tristeza es cada vez mayor” carta de María Angélica Paz, exalumna, fechada en La Paz el 12 de mayo de 1970.

En ocasión del censo se nos entregaron fichas para censar a los aborígenes. Lo hacíamos por sexo y edad más o menos calculada: muchos mayores de 18 años, muchos menores de 18 años, y hembras menores de 18 años, una especie de recuento al por mayor y menor con que se inventarió el dolor de América. Muchos años después y en distintos gobiernos se votaron partidas millonarias para hacer el primer censo indígena del país, nuestro esfuerzo y sacrificio, los datos compilados y los ingentes gastos no sirvieron de nada, el indio sigue sin nombre, sin leyes que lo protejan y sin derechos ni deberes cívicos. (Benabentos, Gómez, ob, cit, p. 67)

Esa carta fechada en 1970, a la que hace referencia, le permite a Benabentos Gómez establecer una comparación con la situación que él mismo había corroborado en su experiencia de vida y en su participación en el censo de 1947. La situación se presentaba desoladora en una continuidad de penurias que no se habían solucionado en treinta años. Puiggrós (2017) plantea que, en este tipo de experiencias docentes, los maestros normalistas sufrieron una tensión entre la formación normalista recibida y la particular experiencia docente en las escuelas rurales del país, asunto abordado en uno de los capítulos precedentes. Situación que se complejizaba en ese tipo de escuelas, en distintos aspectos: pedagógicos, didácticos, organizativos, políticos y de comunicación con la comunidad y la superioridad.

⁸⁹ Se refiere al año 1947.

CAPÍTULO 3: MUNDOS DISTINTOS

3.1-Primer Congreso indigenista.

Mientras el maestro comenzaba su labor docente al inicio de la década del 40, se llevó a cabo un importante encuentro indigenista de América en México, donde se plantearon algunas premisas inaugurales respecto de los derechos de estas comunidades.

Las disposiciones relativas a este Congreso fueron iniciadas, en parte, por la Séptima Conferencia Internacional Americana (Montevideo, 1933), mediante una resolución que recomendó su celebración en México. Luego de varias propuestas postergadas, finalmente la reunión se realizó en Pázcuaru, en 1940.

Asistieron al Congreso las delegaciones de todas las repúblicas americanas, menos Paraguay y Haití; estos dos países también manifestaron su adhesión por medio de mensajes. Algunos estados enviaron a la asamblea, además de las delegaciones plenipotenciarias, a miembros de las respectivas tribus o naciones (Pineda, 2012)⁹⁰.

El Congreso de Pázcuaru fue inaugurado por el presidente Lázaro Cárdenas⁹¹ (quien sería su presidente honorario), Luis Chávez Orozco (director del Departamento de Asuntos Indígenas de México) Richard Collier (comisionado de la Oficina de Asuntos Indígenas de los Estados Unidos) y Enrique Finot (embajador de Bolivia en México), en el recinto de la Biblioteca Pública Gertrudis Bocanegra (Pineda, 2012).

Se aprobó un Acta Final que consistía en setenta y dos acuerdos, declaraciones, resoluciones y recomendaciones sobre varios asuntos, por ejemplo: repartos de tierras a los indígenas; desgaste del suelo; obras de irrigación; alfabetos para lenguas indígenas; convocatoria al Congreso Interamericano de Lingüística Indígena Aplicada; protección de las artes populares indígenas por medio de organismos nacionales; creación de refectorios escolares gratuitos y organización de restaurantes populares; servicios médicos, cuestiones de alimentación, etc. entre

⁹⁰ Pineda, R (2012) *Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina*. Bogotá. (julio-diciembre 2012). p. 145, ISSN 2256-3350, p.10-28. Realiza un exhaustivo análisis de las resoluciones y resonancias de este congreso.

⁹¹ Discurso del Presidente Lázaro Cárdenas en la Inauguración del Primer Congreso Indigenista Pázcuaru 1940 disponible en: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html>

los indígenas; la política de la educación indígena y la Revolución Mexicana; la educación indígena, desde el punto de vista de las experiencias presentadas por la Delegación de los Estados Unidos; varias cuestiones relativas al bienestar político y social de los indígenas; establecimiento del “ Día del Indio”, el día 19 de abril; sede y fecha del próximo Congreso, que debía efectuarse en Cuzco, Perú, en tres años, o sea en 1943, y la creación de la Comisión Permanente del Primer Congreso Indigenista Interamericano. Dicha comisión tendría determinadas atribuciones, a saber: realización de las labores incompletas del Congreso encomendadas por el mismo a la comisión; colaboración con el país en el que se verificara el Segundo Congreso Indigenista Interamericano; diseminación entre los diversos países de informes y datos referentes al Congreso actual, y facilitación de investigaciones intergubernamentales sobre la vida indígena; elaboración y presentación del plan de organización para el Instituto Indigenista Interamericano o ejecución del proyecto o planes relativos a dicho Instituto que llegaran a ser formulados por el Primer Congreso; recibo y erogación de fondos para los fines arriba señalados; creación del Instituto Indigenista Interamericano, con sede en la Ciudad de México.

Para explicar la situación histórica del indígena americano de la primera mitad del siglo XX, se esbozan algunos de sus principales antecedentes, que ayudarán a comprender la relevancia de este Congreso.

Las políticas frente a los nativos de América, durante el siglo XIX y gran parte de las primeras décadas del siglo XX, se caracterizaron por el propósito de asimilarlos compulsivamente cuando no de devastarlos física y culturalmente de los espacios nacionales. Las repúblicas americanas utilizaron la fuerza de las armas para reducirlos y disponer de sus territorios. Muchas comunidades fueron desplazadas de sus tierras y transformadas en peones de las haciendas o de diversos proyectos económicos tendientes al desarrollo capitalista que necesitaba de la ocupación de tierras para la explotación ganadera y agrícola y de la mano de obra barata que, como en el caso de la conquista del Chaco, fue la causa principal de sojuzgamiento y explotación de los pueblos originarios de la región. De ese modo, los nacientes estados americanos bajo la dicotomía civilización o barbarie, arrasaron con las armas a sus pueblos nativos, como ocurrió en el país⁹².

⁹² Numerosa bibliografía da cuenta el modo en que se diezmaría, durante la segunda mitad del siglo XIX, a sangre y fuego a los indígenas de las pampas y de la Patagonia. Por la misma época, en los Estados Unidos, la “conquista del oeste” —acicateada en gran medida por la fiebre de Oro de California y en las redes de ferrocarril— desató una verdadera guerra contra los indios, desconoció los antiguos tratados y los confinó en reservas. En las grandes planicies centrales, los

Pero a finales del siglo XIX, surgió lo que se ha denominado el Indigenismo, un movimiento heterogéneo que inicialmente se expresaría en la literatura; y, luego, en los campos de la música, las artes plásticas y en una nueva visión de los indígenas en el marco de la vida de los nacientes Estados Nacionales. En este ámbito sobresalió, por su carácter pionero, por ejemplo, la novela *Aves sin nido* (1889) de la peruana Clorinda Matto de Turner, la cual denunció las condiciones de opresión de los quechua, lo que le valió la excomunión y el exilio. Aunque de otra naturaleza, la novela *Cumandá, un drama entre salvajes* (1877) del ecuatoriano Juan León Mera, representa una nueva sensibilidad frente a los indígenas de la selva de ese país. Pero es la Revolución Mexicana en 1910 la que replantea de nuevo la situación indígena o de las minorías étnicas, como “problema social” asociado con la tierra, la educación, la lengua, la autodeterminación. La influencia de la Tercera Internacional, a su vez, puso sobre el tapete la importancia de las llamadas Naciones Indígenas de América. “Ya el Congreso Comunista celebrado en Buenos Aires en 1927, a una década de la Revolución bolchevique, se propuso organizar, por ejemplo, la República Quechua-Aimará en Bolivia o la República Negra de Cuba” (Pineda, p.14).

Este vasto y complejo pensamiento se expresaría de manera brillante a través de intelectuales latinoamericanos, entre ellos Luis Carlos Mariátegui (Puiggrós, 2017). En sus célebres *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, 1928, resaltó que el “problema del indio” es ante todo social. Su solución pasa a través de la eliminación de un orden feudal en la sierra peruana, cristalizado en el latifundio. Pero el mismo Mariátegui se vería confrontado en Buenos Aires frente a las ideas de promover “naciones indígenas”. Para él, como para muchos de sus contemporáneos, el tema central era la construcción de un Nuevo Estado en América Latina, de corte socialista y comunista, que integrara, como clase, a todos los actores sociales oprimidos por los sectores hegemónicos de cada una de las sociedades. De este modo, la lucha revolucionaria debía congregarse tanto a los obreros y campesinos pobres como a los indígenas.

colonos exterminaron, también, con armas de fuego a las manadas de bisontes, fuente fundamental de la subsistencia para los indios. Los pueblos aborígenes de Nuevo México y Arizona, antiguos territorios mexicanos, también sufrieron una situación similar. De otra parte, las sociedades cazadoras del norte de México igualmente fueron relocalizadas a otras regiones bajo las órdenes del Porfiriato. (Pineda, ob, cit, p.12).

La revolución mexicana movilizó una parte de la población indígena y, sobre todo, grandes masas campesinas de ascendencia aborígen. Algunos de sus principales dirigentes, como Emilio Zapata y sus seguidores, fueron considerados indios, en un sentido despectivo, enemigos de la civilización. Como resultado del triunfo de la Revolución no solo se exaltó la imagen del indígena mexicano prehispánico como pasado glorioso de la nueva sociedad, sino también, en una redistribución más igualitaria de la riqueza, se les entregaron tierras y se reconocieron sus propiedades colectivas. Muy tempranamente se establecieron instituciones y políticas destinadas a elevar su condición socioeconómica y transformarlo en ciudadano de un México mestizo, valorando sus lenguas y tradiciones ancestrales.

Tal como expresa Pineda (2012) durante la década del 30 del siglo pasado, con la llegada del presidente Lázaro Cárdenas al poder se profundizaron aspectos fundamentales del ideario revolucionario, que la lectura de su discurso en este congreso pone de manifiesto. Algunos de los puntos fundamentales de su gobierno fueron: se promovió la reforma agraria, se entregaron tierras a los indígenas y se nacionalizó el petróleo, lo que incluso llegó a confrontarlo con el poderoso Estados Unidos.

Por los años 40, México era realmente un faro cultural, donde las vanguardias artísticas, el surrealismo y el cine moderno influían de manera decisiva.

En este sentido, durante la primera mitad del siglo XX el tema indígena tomó actualidad. Fue incorporado a la discusión internacional desde el segundo decenio del siglo XX. En 1918, la Primera Convención Internacional de Maestros reunidos en Buenos Aires recomendaba “incorporar al indio a la cultura moderna”. Años más tarde, “en 1933, la Conferencia Panamericana organizada en Montevideo (Uruguay) planteó la necesidad de realizar un Congreso Indígena Americano, pero conformado por delegados de la “raza indígena” que estuviesen capacitados para discutir la agenda allí establecida”. (Pineda, p. 15)

Es interesante analizar el mencionado discurso del presidente Cárdenas quien enfatizó la necesidad de reconocer el valor de los pueblos indígenas y su contribución a la historia de México y de América. Cree, firmemente que el problema de emancipar al indígena es similar al de la liberación del obrero. En ambos casos, “respetando la personalidad histórica de las sociedades indígenas, se trata de incorporarlos a la cultura universal para que se aproveche de la ciencia y de las técnicas, de manera que puedan ser “ciudadanos útiles”. También considera que se deben

abolir las diferencias de casta y clase, que juzga oprobiosas: “En realidad, diría, nuestro problema no es conservar indio al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio. Para ello es necesario dotarlo con tierra, crédito y educación” (Cárdenas, discurso, 1940).

Como presidente del Congreso fue nombrado Luis Chávez y Moisés Sáenz, como secretario general. Se designaron tres vicepresidentes: entre ellos, Cesar Uribe Piedrahíta, uno de los delegados oficiales de Colombia. El político de izquierda José Escalante (presidente de la Delegación Oficial del Perú) fue su secretario técnico, además de presidente de la Sección Educación.

Las sesiones tuvieron una duración de diez días, organizadas en torno a cuatro comisiones:

- a) Biología
- b) Socioeconomía
- c) Educación
- d) Jurídica

En cada una de ellas, diferentes delegados presentaron sus ponencias, incluyéndose algunas de representantes indígenas. Los delegados oficiales sesionaron en el Teatro Caltzontzin, mientras que los indígenas se congregaron en la biblioteca de la ciudad. Las delegaciones estuvieron presididas por grandes intelectuales de la época que constituían un grupo heterogéneo en cuanto a visiones e intereses. Los mexicanos se inscribían en el marco de la revolución y algunos estaban abiertamente al lado de la Unión Soviética, entre ellos los grandes muralistas Diego Rivera, José Orozco, David Alfaro Siqueiros; otros eran más moderados en sus posturas políticas, explica Pineda (2012). Sin embargo, todos o casi todos, compartían la idea de la creación de un Nuevo México, fruto de la fusión de pueblos y culturas; pensaban que era necesario elevar el nivel de vida del indígena e integrarlo a la Nación mediante la organización de proyectos productivos, difusión de nuevas tecnologías, la escuela y el mejoramiento de la salud. Sobre esa base se desarrollaron los debates, en consonancia con la situación mundial luego de la Revolución bolchevique y la Revolución Mexicana. Pero había matices y voces disidentes, según la posición política de algunos de los delegados. Por ejemplo, el tema de las formas de tenencia de la tierra por parte de los indígenas o el alcance de sus propios usos y costumbres, en el marco de una jurisdicción relativamente autónoma, fue motivo de debate y discordia, asegura Pineda (2012).

En los capítulos precedentes de esta tesis se ha podido constatar que no eran los mismos los criterios que en este congreso se sostenían respecto de lo que sucedía en el Chaco y otras regiones del país, a pesar de que también se invocaba la necesidad de incorporar al indígena a la vida social por medio de la educación y el trabajo; ya que la “asimilación”, a veces a fuego y sangre y otras veces, por la vía dulce de la educación o la evangelización, estaba lejos de considerarlos ciudadanos con plenos derechos políticos, civiles y laborales.

Para el Congreso de Pátzcuaro, la representación mexicana estuvo conformada por un total de 50 personas; la de los Estados Unidos contó con 43 miembros, entre delegados oficiales y asesores. De México asistieron inicialmente delegaciones de los chamula, zapoteca, mixteca, huasteca, cora, tarahumara, mexicano, otomí, mazahua, náhuatl, totonaca, tarasca y maya. Luego una nutrida delegación indígena de Michoacán se incorporó al evento. De los Estados Unidos, hicieron presencia delegaciones de los hopis, papago, apache, taos y nez perce.

Las dificultades de conciliar posiciones se manifestaron en las resoluciones que debían mantener un mínimo de consenso. Además, los delegados oficiales debían exponer posturas acordes con sus propios gobiernos; los delegados independientes o los delegados indígenas tendrían más libertad o representaban puntos de vista alternativos. Una de las principales tensiones fue la definición del mismo concepto de indígena: “Un individuo económica y socialmente débil”, se lee en la declaración. Sin embargo, ello también refleja las posturas socialistas y comunistas de algunos representantes que enfatizaban la situación de clase del indígena y su condición similar a la de los proletarios. Los participantes se enfrentaron a problemas cruciales para los indígenas de aquella época, con conciencia de sus implicaciones políticas y económicas para los estados y las sociedades americanas; los problemas de la tierra, de la lengua, de la autonomía. El lema “tierra y libertad” de las “hordas campesinas” dirigidas por Emiliano Zapata, obviamente rondó también en las discusiones del Congreso.

Es necesario ubicar este análisis en la preocupación por impulsar nuevas formas de organización de la producción en un mundo marcado por el Taylorismo y por la importancia de las máquinas. Entre la variedad de temas tratados se destacó la política de la lengua⁹³.

⁹³ En el II Congreso Indigenista Interamericano, realizado en la ciudad del Cuzco en el año 1949, hubo una definición colectiva del indígena, elaborada por Alfonso Caso: “El indio es el descendiente de los pueblos y naciones precolombinas, que tienen la misma conciencia de su condición humana, asimismo considerada por propios y extraños, en sus sistemas de trabajo, en su lengua y en su tradición, aunque ellas hayan sufrido modificaciones por contactos extraños [...]”.

Además de las numerosas y heterogéneas ponencias, los participantes hicieron un gran esfuerzo en efectuar reflexiones finales sobre la política indigenista que incluyeron en las Actas finales del Congreso, un documento que revela la percepción y jerarquía de los problemas según lo discutido en las sesiones. Este documento comprende setenta y dos acuerdos sobre diversos temas que tienen la pretensión de constituirse en los fundamentos de “una nueva política indígena para las Américas”.

El 23 de abril, antes del cierre del Congreso, se aprobó una Declaración solemne de principios, que habían guiado las discusiones de los delegados. Después de expresar con cautela que no pretenden imponer directrices a los Estados, declaran:

Primero: Que el problema de los pueblos indígenas de América es de interés público. De carácter continental y relacionado con los propósitos afirmados de solidaridad entre todos los pueblos y gobiernos del mundo.

Segundo: Que no son aconsejables los procedimientos legislativos y prácticas que tengan origen en conceptos de diferencias raciales y con tendencias desfavorables para los pueblos indígenas. El principio básico en este sentido es la igualdad de derechos y de oportunidades para todos los grupos de la población americana.

Tercero: Todas las medidas o disposiciones que se dicten para garantizar los derechos y proteger cuanto sea necesario a los grupos indígenas deben ser sobre el respeto a los valores positivos de su personalidad histórica y cultural y con el fin de elevar su situación económica y la asimilación y el aprovechamiento de los recursos de la técnica moderna y de la cultura universal.

Algunos de los principales Acuerdos de Pátzcuaro se inician con políticas relativas al reparto de la tierra y también se refieren a la protección de la pequeña propiedad individual y

Lo indio es la expresión de una conciencia social vinculada con los sistemas de trabajo y de la economía, con el idioma propio y con la tradición nacional respectiva de los pueblos y naciones aborígenes. Las artes, la salud, la nutrición, la condición de las mujeres y la organización territorial. (Actas finales del II Congreso Indigenista Cuzco, 1949:86-87). Disponible para descargar en PDF en:

<http://www.pueblos-originarios.ucb.edu.bo:4080/digital/106000094.pdf>

colectiva. En efecto, el primer Acuerdo del Congreso, incluido en el Acta, titulado *Reparto de tierras*, plantea:

“Recomendar a las naciones que integran este Congreso, que en aquellas donde exista el régimen de concentración de la tierra, los respectivos gobiernos dicten las medidas necesarias, de acuerdo con la equidad y la justicia, para corregir cualquier abuso de la situación y recomienda también que se adopten las medidas que sean menester para ayudar a las poblaciones indígenas con el propósito de mejorar su economía, proveyéndola para el efecto de tierras, agua, crédito y recursos técnicos” (aprobado, abril 2).

Y en el número II, referente a la *Protección a la pequeña propiedad individual y colectiva* se señala: “Recomendar que los países en los que aún no se hayan tomado medidas protectoras para la pequeña propiedad individual y colectiva de los indígenas, esta se considere inalienable (aprobado el 20 de abril).

Las siguientes consideraciones tienen que ver con la situación de erosión y agotamiento de las tierras indígenas y la necesidad de tomar medidas que le den acceso al agua para sus campos de cultivo: “... Fomentar las obras de irrigación, particularmente las pequeñas, ejecutadas con un concepto de servicio social, en las regiones habitadas por los indígenas, como medio eficaz para elevar el nivel material y moral del indio” (aprobado el 20 de abril).

En el número V, referente a la Capacidad expresiva de las lenguas indígenas con la posibilidad de extender su vocabulario, se propone:

“Que los idiomas indígenas pueden ser aprovechados en cualquier sentido que se exija en los programas de educación o de divulgación cultural que se propongan” (aprobada 18 de abril).

Y en el número VI, titulado *Alfabeto para lenguas indígenas*, se destaca la importancia de elaborar alfabetos en las lenguas nativas y la necesidad de que se convoque un Congreso panamericano de lingüística indígena para enfrentar y resolver estos retos y problemas.

Otros acuerdos no menos importantes versan sobre los siguientes tópicos:

- La protección de las artes populares.
- La formación de escuelas rurales para formar médicos y parteras que trabajan en zonas indígenas.
- La protección a la mujer indígena.

Uno de los asuntos más relevantes del primer congreso fue la elaboración de una Convención Internacional que regularía los futuros congresos y establecería un Instituto

Indigenista Interamericano que tendría como meta armonizar las políticas a nivel continental y estatal, en el marco de la filosofía desarrollada en el encuentro de Pátzcuaro. En realidad, siguiendo a Pineda (2012), la idea de crear un Instituto ya estaba en el tablero, tanto en el Congreso de Lima del año 38, así como en la carta del presidente Roosevelt al jefe de la delegación norteamericana que impulsó el desarrollo del Proyecto Tarasco (1939) y la conformación de un Consejo Nacional de Lenguas Indígenas. El proyecto Tarasco consistió en elaborar un sistema de notación para la lengua de los Purépecha, que facilitara su proceso de aprendizaje de la lectoescritura en su lengua materna, como paso previo a su aprendizaje del castellano, iniciándose una política de la lengua en contra de una castellanización directa de las poblaciones nativas.

En este contexto, se acordó la creación del citado Instituto que tendría como objetivos: actuar como comisión permanente de los congresos indigenistas interamericanos y solicitar, coleccionar, ordenar y distribuir informaciones sobre los siguientes temas:

- Investigaciones científicas referentes a los problemas indígenas.
- Legislación, jurisprudencia y administración de los grupos indígenas.
- Recomendaciones hechas por los mismos indígenas en los asuntos que les conciernen.

La Convención estableció la creación de Institutos Indigenistas Nacionales cuyas funciones serían, entre otras: estimular el interés y proporcionar información sobre materia indígena a personas o instituciones públicas o privadas y realizar estudios sobre la misma materia, de interés particular para el país. Los Institutos Etnológicos Nacionales serán filiales del Instituto Indigenista Interamericano al que rendirán un informe anual. El financiamiento, organización y reglamentos de los Institutos Nacionales serán competencia de las naciones respectivas.

A finales del año 1942 se fundó el Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México, una vez que la Convención fue firmada por el mínimo de estados requeridos. Entre otras actividades, se fundarían el *Boletín Indigenista*, la Revista *América Indígena* y, poco después, el *Anual*- Manuel Gamio⁹⁴.

⁹⁴En este sitio, Revista Pacarina del Sur, se puede leer sobre la labor de Manuel Gamio y sobre indigenismo.

http://www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1217:manuel-gamio-martinez-entre-mexico-y-america-latina-indigenismo-nacionalismo-y-poder&catid=4&Itemid=2

Como distintos estudiosos han señalado, las nuevas orientaciones indigenistas estuvieron marcadas por el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas. Había, igualmente, una sensible conciencia de las lamentables condiciones de muchos pueblos debido a la precariedad económica, la carencia de tierra, las limitaciones tecnológicas, los complejos cuadros de desnutrición y la morbilidad y mortalidad infantil, evidenciada en las discusiones y los temas del Acta final del Congreso.

Tanto en el Congreso de Pátzcuaro como en la práctica subsiguiente del Instituto Indigenista Interamericano, explica a Pineda (2012), también gravitarían de forma destacada los ideales de la Revolución Mexicana que planteaba que problemas como el acceso a la tierra, a la educación y a la salud, eran fundamentales para la “integración” de los indígenas a las respectivas naciones. Una lectura atenta de las actas finales da cuenta de estas preocupaciones políticas y no solo humanitarias o de derecho de las personas. Hicieron énfasis tanto en temas de “clase” como de “cultura” y también se preocuparon por fomentar la participación de los mismos voceros indígenas.

Al examinar las actas y las ponencias se ve que sus reflexiones y prácticas posibilitaron abrir los primeros espacios para una nueva “conciencia posible” para que, muchos años más tarde, los pueblos indígenas más empoderados pudieran asumir su propia voz.

Como ya se dijo, en la década del 40 comenzaron a desarrollarse las políticas indigenistas que se vieron fortalecidas, en la Argentina, por el impulso del Estatuto del Peón que en 1944 buscaba apoyar y beneficiar las condiciones de trabajo en las zonas rurales.

Sin embargo, la negociación y la puja de poderes entre el Estado y las comunidades originarias, es siempre desigual, evidenciando una injusticia de larga data que aún hoy perdura. A pesar de las declaraciones y la buena voluntad en intentos de reparación de justicia hacia los pueblos indígenas sojuzgados por siglos, la traducción de esos manifiestos a la realidad cotidiana de la vida en común ha sido y sigue siendo un problema de difícil solución y complejo abordaje. Una problemática cultural que no puede ser estudiada en forma aislada porque constituye un asunto de tal densidad que exige un tratamiento desde enfoques políticos, culturales y filosóficos. La interculturalidad plantea una complejidad que no puede resolverse sólo a través de normativas.

Kush (2012) en *Geocultura del pensamiento*, afirma que un diálogo es ante todo un problema de interculturalidad.

La distancia física que separa a ambos interlocutores y las vueltas retóricas para entenderse, refieren a un problema cultural. Las diferencias son de estilo, de modo que se ha encarnado en cada uno, no que uno sea más culto que otro. Se trata entonces de una diferencia de perspectiva y de código que marca notablemente el distanciamiento de los intervinientes del diálogo y cuestionan la posibilidad de una comunicación real. En este sentido se diría que todo diálogo participa de la problemática de una interculturalidad, ya que lo que se dice de un lado y de otro, se enreda con residuos culturales. (p. 76)

Cultura no es solo el acervo cultural que la comunidad transmite a cada uno desde su tradición, sino además es el baluarte simbólico en el que uno se refugia para defender la significación de su existencia, aclara el autor. Cultura implica una defensa existencial ante lo nuevo, que pareciera presentarse, a veces, de modo amenazador. Sin la posibilidad de esa defensa, no hay elementos para hacer frente a una novedad incomprensible. Novedad que al maestro Benabentos Gómez lo sorprende a cada paso en forma asombrosa, rebosante de belleza, pero también de peligrosidad. Es preciso ampliar el horizonte de comprensión y entender cuáles son las diferencias entre los suelos distintos que los sostienen.

La noche se pobló de coplas bagualeras, había en cada una de ellas una filosofía, un decir, un estado emocional, una narración de cosas y casos, todo un material folklórico riquísimo digno de un profundo estudio. Yo recopilé en los años vividos entre ellos más de mil coplas. Mi deseo era ahora conocer más de cerca al indio y sobre todo hablar con ellos. Todo había contribuido a hacer más excepcional el momento en que había de entrar en conversación con ese ignorado poblador de la selva salteña. Para mí, tenía un sentido casi místico encontrarme con quien después y por muchos años íbamos a recorrer juntos las picadas del monte.

Afirmado en el guarda patio, con la mirada lejana, vestido casi andrajosamente estaba allí, Mamerto. Alguien quizás recordando al ilustre prelado, Fray Mamerto Esquiú lo bautizó con su nombre a este jaló triste de América. Era de la tribu de los matacos, de mediana estatura, ojos rasgados, boca grande, pómulos salientes, nariz achatada, barba lampiña, tuve la sensación de encontrarme frente a un milenario descendiente de la raza amarilla. Factores de clima y de adaptación al medio, a través de los siglos, habrían hecho

las transformaciones que observaba. Mamerto fue mi amigo mucho tiempo a pesar de su silencio indescifrable. Años después, supe por una carta de una exalumna mía, María Angélica Paz, con quien mantengo aún correspondencia, que había muerto... (Benabentos Gómez, p. 26)

Una geografía que es un suelo que sostiene no solamente al cuerpo sino también a un bagaje y una construcción simbólica que entiende y explica el mundo de determinada manera, produce cultura como un modo peculiar de cultivo y de comprender el entorno. Esa geografía que el maestro describe con tanto detalle como algo exótico, extraño y amenazante lo interpela permanentemente y le exige un proceso creativo para hacer frente a las vicisitudes que debe abordar en lo cotidiano de su vida. Para eso cuenta con su espíritu de servicio, condición propia de su formación normalista, y su bagaje simbólico cargado de mandatos, la misión que fue llamado a ejercer.

De alguna manera, esta condición a la que alude Kush con el concepto de “suelo” como sostén que determina una geocultura es la denuncia de una universalidad que pretende ser tal, pero también la posibilidad de una universalidad paradójicamente propia.

Para el autor, la idea de este fundamento filosófico es, en realidad, un derivado del concepto de suelo o sea del “estar”. “El estar parado es un estar dispuesto ante la circunstancia de la vida a fin de poder instalar la existencia” (Kush, ob, cit, p. 81). Así, toda la construcción simbólica se compone con las circunstancias del estar en un suelo determinado. Pensamiento y praxis, condicionados mutuamente en la gravidez local que permite una construcción simbólica situada geográficamente.

En realidad, se piensa a partir de cómo se come aquí, de qué se produce, de lo tradicional que condiciona todo quehacer, todo esto enredado en el poder ser, pero invertido como ser de la posibilidad que es, pero que está condicionado por la cultura que abarca todo lo que hace al estar, como ser vida-muerte, y que no se puede hacer mejor ni peor, porque sólo se está aquí y ahora. (Kush, ob, cit, p. 82)

Para el autor, la filosofía no es un privilegio de grupos académicos en su planteo situado; propone abordar el pensamiento popular con cierto grado de extrañamiento, como si se volviera a ver por primera vez inocentemente la realidad. “El pueblo no vive su cultura como un simple

entretenimiento, sino como el sentido en el que intuitivamente descansa su vida. Es lo que hace que el pueblo pueda tener algo así como una filosofía...” (Kush, ob, cit, p. 84). Si de algo vale formular la pregunta por el “estar” es por un problema de interculturalidad. Hay un vacío cultural de América que media entre “lo así llamado popular e indígena, por una parte y nuestro modo de pensar occidental y europeo por la otra”, dice Kush (ob, cit. P.84) y, en este sentido, es relevante la condición, ya expresada, de pensar con los indígenas, porque una cuestión es la diferencia que establece una distancia entre culturas y otra es un vacío provocado por la negación de esa diferencia o por la degradación de una cultura sojuzgada por otra que se cree superior. En este último caso, todo diálogo intercultural se vuelve imposible.

Una visión superficial haría pensar que se trata de un problema de irracionalidad. Pero lo irracional como opuesto a lo racional es un término marcado en el pensamiento occidental que incluso tiene sospechosas connotaciones políticas. Existe evidentemente una especie de obsesión por la racionalidad, que no permite ver cualquier otra posibilidad, si se quiere contraria o al menos lateral, donde sin embargo pudiera ubicarse el pensamiento popular o la conciencia natural. (Kush, ob, cit. p. 164, 165)

Hay una ubicación de lo dado, un advertir lo que está situado en un suelo, en un lugar, pero no como un recuento de posibilidades, sino como lo *instalado*. A partir del *estar* se produce una instalación, dice el autor.

Esto hace a la alteridad evidente de la potencia del estar, ser uno mismo algo instalado, expresa el autor; y en estas reflexiones sobrevuela también el concepto de “*vis existendi*” spinoziano, una potencia de vida que la naturaleza toda posee. Y esa potencia es cambiante, aumenta o disminuye en su grado y determina modos de existencia, situados, immanentes a su realidad, a sus particulares circunstancias.

El estar implica potencia, pero en el sentido de *potencia de instalación*, si se lo piensa con Kush, porque hace a lo que *está*. Étienne Souriau, por su parte, remite a la *instauración* que también parece resonar aquí. Y lo que *está* es, por su parte un *siendo*, como transición, porque lo que *está* rebasa, excede en tanto potencia una infinita posibilidad de *ser*. En esa transición hay pasajes, hay movimiento. Kush intenta la composición de ser y estar.

Kush propone reflexionar acerca de la controversia ser-estar con el concepto superador de estar siendo. “Es más, en vez de haber una controversia entre *estar* y *ser*, hay más bien una conjunción, lo cual se expresaría en la fórmula *estar-siendo*” (Kush, ob, cit, p. 176). Y formula

la pregunta interpelando la cultura europea que ha dejado ese residuo conceptual y ontológico, el Ser: “¿es que esta cultura está enferma de ser y ha perdido el misterio de su estar?” (ob, cit, p. 177). “Si pregunto por lo humano en América inquiero por la posibilidad de una antropología. Se trata de ver cómo se desenvuelve el hombre en un lugar geográfico limitado como es América. En cierto modo pregunto por el episodio local de ser hombre” (Kush, ob, cit, p. 179).

Sumirse en el pensamiento popular supone además asumir una tradición elaborada por una masa anónima en medio de la cual se está cotidianamente. Es comprender el gesto o el lenguaje de todos los días, que conforman también la propia lengua que, sin embargo y a menudo, se debe decodificar, en un juego de traducciones múltiples. Ya no se tratará del sistema del juicio, sino que podría ser la explicitación de una potencialidad filosófica como un principio ordenador de sentido. Una filosofía así no sería algo terminado y completo, sino una dinámica, un devenir. Sería el buceo constante sobre el sentido de todo el entorno, sentido que solo se puede intentar asir a partir del propio pensamiento y de la sensibilidad. “Entonces filosofía tampoco sería un quehacer de elite o profesional... No será tampoco un quehacer sobre la seguridad de una racionalidad del juicio, sino sobre la inseguridad de una propuesta que se siente al fin como propia” (Kush, ob, cit, p. 185).

Con la particular visión de los bosques como vivientes pensantes que plantea Kohn (2021), puede afirmarse que “prestar atención a nuestras relaciones con esos seres que existen de alguna manera más allá de lo humano nos obliga a cuestionar nuestras prolijas respuestas acerca de lo humano. El objetivo aquí no es ni eliminar lo humano ni reposicionarlo sino abrirlo” (p. 9).

3.2- Encuentro con otros mundos. Camino a lo desconocido.

¿La ciencia? Es una necedad. ¡En esta situación son impotentes la mediocridad y la genialidad! En realidad, no queremos conquistar ningún cosmos. Queremos ampliar a la Tierra hasta sus confines. No necesitamos otros mundos. Queremos un espejo. Buscamos un contacto, pero nunca lo encontraremos. Estamos en la necia situación del hombre que busca la cadena que teme y no necesita.

¡Al ser humano le hace falta otro ser humano!

Texto del científico Snawt en su cumpleaños, en contestación a lo dicho por Sartorius que pide un brindis por Snawt y por la ciencia. En el film *Solaris* de Andrei Tarkovsky (1972)⁹⁵

El maestro se interna en el corazón de su propio país, aunque en una situación de radical extranjería. Hay muchos países posibles y variados modos de ser extraños.

Una y otra vez a lo largo de la escritura, la naturaleza insondable irrumpe y se vuelve inquietante. Considerar que lo insondable, inentendible, remoto, es la gente con la que va a “hacer patria”, lo ubica en una complejidad paradójica muy interesante de desentrañar.

Un rodeo imprescindible, remite al libro *Humana Conditio* donde Elías (1985)⁹⁶, alerta acerca de la irracionalidad del mundo absolutamente indiferente a los deseos e ideales que tienden a suavizarlo para volverlo más protector y menos amenazante. Se corre el riesgo de que la realidad inoportuna irrumpa con alguna tragedia inesperada, advierte el autor, y se pregunta: “¿Queremos realmente ver el mundo tal como es, incluso cuando nuestra intuición nos dice que es insatisfactorio, que no está hecho de acuerdo con nuestros deseos?”

La condición humana, de acuerdo con Elías, se evidencia en la tierra solitaria, en su fuerza motriz o lo que es lo mismo en la naturaleza en la cual nacen y viven los seres humanos. Esa

⁹⁵ Film, basado en la novela homónima del escritor polaco Stanislaw Lem. Disponible en: <https://youtu.be/xXa6XpaxBS0>

⁹⁶ Conferencia de Norbert Elías con motivo de los 40 años de la paz, lograda a partir de la culminación de la Segunda guerra mundial, 1945. Rescata aquí el valor de las relaciones humanas de solidaridad frente a la naturaleza indiferente. En uno de los pasajes dice: “la insensatez de la guerra y, por lo tanto, de los hechos perpetrados por los nacionalsocialistas, la importancia única del ser humano para sus semejantes, irrumpen con urgencia en primer plano cuando se contempla la imagen de la humanidad sapiente, ansiosa de sentido y alegría, en este soleado planeta tierra emplazado en el gigantesco desierto del mundo insensible. (p. 18).

naturaleza que no es ni buena ni mala, que como dice Spinoza, es una composición y descomposición de relaciones ad infinitum, con un poder superior al poder de la humanidad. “Los sucesos naturales que se desenvuelven en cada individuo y que solemos designar metafóricamente como su cuerpo, siguen con bastante frecuencia sus propios caminos en forma de enfermedades, en forma de deterioro lento o rápido, predeterminado genéticamente, el de la vejez y la muerte” (Elías, p. 17). Con Spinoza, como recuerda Tatián (2014), puede afirmarse que “en la naturaleza no se da ninguna cosa singular sin que se dé otra más potente y más fuerte” (p. 69).⁹⁷ De esta forma, asegura el autor, la cautela spinoziana es una forma de manifestación del *conatus* que permite perseverar, proteger la expansión vital y afirmativa de la vida de duración indefinida que caracteriza a los seres humanos. La potencia cautelosa contribuye a la preservación de la vida.

Ante la negación y el encubrimiento de la indiferencia de este mundo inhumano hay esfuerzos por inventar y crear modos de sobrevivir, no sólo con respuestas materiales, sino también simbólicas; a su vez ese bagaje cultural encubre al mismo tiempo, el hecho de que las únicas formas de vida del mundo en que, en determinadas circunstancias, podrían no ser indiferentes al destino de los seres humanos son otros seres humanos. “Solamente de ellos podemos esperar simpatía, el calor de los sentimientos y ayuda en las dificultades de la vida en este mundo desnudo e indiferente” (Elías, p.18). Nada más aterrador que estar solo en medio de la naturaleza insondable, sin otro humano.

A su vez, otros vienen a colaborar siempre para restituir salud, bienestar o simples y elementales condiciones de vida sin las cuales no sería posible subsistir. Con Elías, se manifiesta la inconveniente actitud de encubrir la indiferencia de este mundo inhumano, de esta naturaleza implacable que la humanidad siempre ha querido dominar.

En uno de los pasajes de su libro, Benabentos Gómez describe con detalles las consecuencias de la sequía sufrida durante el año lectivo 1946.

Hacia agosto de ese año comenzó a hacer mucho calor y viento disminuyendo las aguas del madrejón⁹⁸ que les proveía del vital elemento. En el mes de septiembre los

⁹⁷ Corresponde a: Spinoza (ob, cit) Ética. Axioma. IX Parte “De la servidumbre del hombre o de la fuerza de las afecciones”. “No se da en la naturaleza cosa alguna singular de que no sea dada otra más poderosa y fuerte. Pero si es dada una cosa cualquiera, otra más poderosa que la que la primera pueda ser destruida, es dada” (p.148)

⁹⁸ Especie de laguna donde viven los yacarés, van a tomar agua otros animales y sirve de fuente de agua potable para la población que vive en el lugar.

primeros síntomas de la sequía se evidenciaron en la despoblación de la zona ya que las comunidades se retiraron hacia la costa del Bermejo a vivir con parientes o en casas precariamente construidas para la ocasión.

Ellos, grandes conocedores del tiempo dijeron que venía la sequía. Antes que ellos se fueran nos pusimos en la tarea de hacer un cerco alto de tusca y algarrobo para proteger el madrejón y evitar que los animales entraran al mismo. Esto prolongó por un tiempo más nuestros recursos, pero el agua se fue ganando hacia el medio de la laguna y empezaron a quedar grandes zonas de barro. Una mañana vimos con asombro que los yacarés grandes y sus crías salían del madrejón y se dirigían hacia el río con gran sentido de la orientación.

La luna brillaba alto en la selva. El espectáculo que vimos era aterrador. Los animales caballares y vacunos la mayoría indómitos, en su desesperación, habían roto el cerco y se fueron empantanando a medida que quisieron avanzar hasta el centro de la laguna. Eran cabezas, lomos, colas en una fantasmagórica visión que en movimientos lentos parecían avanzar hacia el abismo. (Benabentos Gómez, ob, cit, pp. 60, 61)

Muchas otras dificultades se narran en el libro, aunque quizás la anterior sea la más impactante por el hecho en sí mismo y por el modo en que está descrito, con la suficiente sutileza y detalle que evidencia cómo fueron vividos por quienes estaban allí. En medio de esas condiciones climáticas, sin recursos, sin alumnos, el maestro y su esposa, que estaba embarazada de su primer hijo, se encontraban en estado de desesperación. Habían comunicado su situación a la Inspección Seccional de Salta, dependencia jurisdiccional de la Inspección Seccional de Escuelas Láinez, pero las comunicaciones estaban interrumpidas porque, según el relato, nadie iba al ferrocarril más cercano; por lo tanto, el maestro no contaba con instrucciones precisas ni con ayuda estatal. A veces, algunos niños les acercaban botellas con agua y con eso subsistían. Es notable cómo en su relación con la norma y con lo que usualmente se denomina “Línea jerárquica” esperaba la orden, a riesgo de su propia vida.

Pero esa providencia que nunca nos abandonó hizo que acertara a pasar por la escuela una “jardinera”, especie de carro liviano con ruedas grandes, que compraba cueros y productos de la región. Sin siquiera pensarlo subimos a ella. ¿Hacia dónde iba? Con seguridad que a algún destino mejor que el nuestro. Mi esposa estaba encinta, para enero nacería nuestro hijo y la jardinera era un poco la mano de Dios tendida. Sobre pozos y

troncos, sobre huellas resacas y polvorientas, caminamos todo el día, el sol abrazaba, las chicharras anunciaban más calor y por fin el riel. Empezamos viaje a Salta, pero al llegar en la Seccional se nos informó que mi correspondencia había sido contestada, que el digesto no preveía estos casos, que yo debía continuar en el mismo sitio. ¿Para qué? Sólo el absurdo podía retenerme en ese lugar al que no sería útil para nada y sí con riesgo cierto de perder la vida y en mi caso al hijo que esperaba. Entonces resolví ofrecer mis servicios para cubrir el tiempo que faltaba de clases. La respuesta fue negativa aun cuando yo estaba dispuesto a ir a cualquier sitio de la provincia, que los hay tantos y peor que el que yo estaba. El digesto, esa telaraña nacida en la Capital Federal con absoluto desconocimiento del país, fue otra vez la red en que estaba preso. Pedí licencia por lo que faltaba de clases y me fui a mi pueblo de Jáchal con el alma contrita y ese panorama de tragedia metido en mí y sin saber qué pasaría en el futuro. (Benabentos Gómez, p. 61, 62)

Unos años antes de esa sequía, la primera noche en su escuela, experimenta las primeras impresiones de esa otra cultura que lo interpela profundamente. Entre sueños escucha los sonidos de la naturaleza mezclados con otros sonidos y cánticos desconocidos. “Esa noche evoqué la tierra lejana, di rienda suelta al pensamiento, acorté las distancias en el pensamiento y hubiérame quedado dormido de no ser por un lamento que se agitaba tembloroso y llegaba a mí como una voz doliente y plañidera, cacuy... cacuy...” (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 21).

Cuenta el maestro que al otro día se dispuso a poner en orden la escuela, limpiar, arreglar y también a develar el misterio que lo había asustado la noche anterior. Se trataba de un ritual de la comunidad wichí que vivía cerca de la escuela. Allí se produce un primer hallazgo y una gran sorpresa, que su esposa relata de esta manera:

Ahora te voy a contar la anécdota. Él llega a La Paz y siente una música y no sabía qué era, cerró la puerta y le puso una silla. ¿Qué era? Que cerquita de la escuela, vivían los aborígenes y estaban de fiesta. La “alojeada” que le dicen, que se toman aloja que es una bebida que se fermenta con un grado muy alto, de la algarroba, del fruto de la algarroba, muelen y le ponen agua y eso cuando se fermenta, al principio es como tomar un champán, es muy rico, pero cuando ya está fermentada de más tiempo es una bebida alcohólica fuertísima. Entonces cuando él siente que tocaban un tambor y cantaban, se asusta tanto que cerró la puerta con una silla. Al otro día cuando les pregunta a los dueños de la estancia,

qué era ese ruido, le dicen que los indios estaban de “alojeada”, significa hacer una fiesta con tambor y tomar sidra, no sidra, se llama aloja. (Raquel)

Después de conocer que la noche anterior en la comunidad se había hecho la “aloja”, que es una bebida alcohólica típica hecha de algarroba, el maestro se interesó por las costumbres de los wichí y se alegró con la posibilidad de ser su maestro. En su relato aparecen yuxtapuestos y alternados los elementos que detallan la vida de la comunidad, la suya propia en la escuela teniendo que trabajar en diferentes tareas ligadas a la subsistencia cotidiana, como así también las referidas más específicamente a la tarea en la escuela. El escrito es una composición donde el trabajo pedagógico está integrado con la vida misma. Deja la inquietud de pensar en la separación o porosidad entre el aula y el afuera que habilita una pregunta: ¿Cómo era habitar la escuela en ese contexto?

El impactante *Impenetrable* se le aparece al maestro como una tensión entre lo sublime del paisaje y lo peligroso de las muchas acechanzas que un inexperto visitante podía encontrar al aventurarse solo en ese territorio.

Relata que un día, ante la extrema necesidad de llegar a Pluma del Pato para recoger la correspondencia que le permitiera tener noticias de su familia, se internó en el monte y vivió así una aventura de profunda experiencia con la naturaleza como único escenario desplegado ante su soledad humana más absoluta. Por momentos el terror lo embargó, aunque logró llegar a destino. Esa aventura fue valorada con un reconocimiento tácito de toda la comunidad por la valentía que eso significaba. Con el título *Audacia de maestro*, narra ese episodio:

Hacía casi veinticinco días que había llegado a La Paz y una gran inquietud me desvelaba por las noches. No tenía problemas en la escuela, la concurrencia de niños había aumentado, pero no recibía desde que salí noticias de mi casa, de mi novia. Cierta día me levanté resuelto a viajar, si no había otra solución, hasta la estación del ferrocarril de Pluma del Pato, pero me encontré con el problema de que no se conseguía “montado” y menos quien me sirviera de guía, que debía llevar, pues me habían advertido que el monte, cuando uno se desorienta, todos los palos son iguales. No obstante esa prevención, mi angustia era superior al riesgo y conseguí del dueño de casa que me prestara “su” mula. Era un animal muy marchador y conocedor del monte. Así fue como a la madrugada de un sábado emprendí el viaje enloquecido de ansiedad.

Yo solía andar por las quebradas y guiarme por las estrellas, pero en la selva uno va como por un gran túnel verde y el cielo siempre está enramado. Larga era la jornada, yo tenía mis temores. El camino apenas lo había transitado una vez. Algunos poblados me orientaban: Chañar Solo, Pablo Viejo, etc., eran un poco las referencias.

Al principio llevaba puesta la vista en el suelo, siguiendo la senda más huellada. Como el camino era recto de sur a norte me resultaba fácil orientarme por las referencias celestes. Cuando empezó a teñirse la aurora tomé más confianza y empecé a apurar la marcha. Al mediodía debía hacer un alto para dar descanso a mi mula, aflojándoles las cinchas y esperando que el sol ladeara para seguir. A media tarde ya casi me había despreocupado de las riendas, cuando me di cuenta de que estaba caminando en sentido opuesto al sol, pero como la senda estaba muy trajinada, resolví seguir.

Había hecho un kilómetro más o menos cuando se empezó a enramar y a estrecharse bastante. Yo había ensillado con guardamontes de manera que las ramas no dañaran mi ropa. Me había dado cuenta de que andaba extraviado, pero resolví seguir. Al doblar un recodo de la senda lo confirmé: una gran sábana verde cortaba la senda y en esa enorme laguna cubierta de plantas acuáticas y musgos, no menos de un centenar de aves blancas de gran tamaño poblaban la laguna. En la zona esta ave se la conoce con el nombre de “yulo” y se alimenta exclusivamente de pescado. Mi presencia las asustó y algunas intentaron el vuelo. Pesadamente pasaron junto a copa de los árboles y empezaron a describir grandes círculos hasta parecer pequeños puntos blancos en el espacio.

Si no hubiese sido por el temor y la angustia que me dominaba, creo que hubiérame quedado un rato a gozar de este inusitado e intempestivo panorama. La selva tiene aprisionada en sus entrañas vegetales un mundo de belleza que el ojo humano quizás nunca pueda atesorar. Di la vuelta y seguí mi propia huella buscando la bifurcación de la senda que era el lugar donde había dejado mi propio rumbo. No me fue fácil encontrarla y de allí en más seguí sin inconvenientes. Pero a pesar de todo, cuando se tendió la noche, con sus rumores, sus quejidos, el vuelo de los inmensos búhos, el zorro que rondaba mi marcha y todo ese misterio de la oscuridad, volví a sentir temor. (Benabentos Gómez, ob, cit, pp. 29, 30)

Y de regreso a la escuela vuelve a experimentar la soledad ante la inmensidad del monte acechante como travesía que lo ubica en otro nivel de prestigio ante la comunidad.

Emprendí el regreso de mañana llevando en mis alforjas algunos menesteres que me hacían falta. A mi mula no fue necesario apurarla, ella sabía que regresábamos y su marcha se hizo presurosa. Cuando habíamos avanzado más de una legua y el monte se hizo alto, un gran búho, quizás asustado por el tropel, abrió sus anchas alas casi sobre mi sombrero emprendiendo el vuelo desde un enorme cardón. La mula se espantó y de no haber llevado las riendas firmes podría haberme desmontado. Saqué como conclusión de que en el bosque hay que ir siempre prevenido. Era casi medianoche cuando llegué a La Paz. Había vuelto a ver el amanecer y el crepúsculo como los dos más grandes espectáculos que brinda el trópico.

Este viaje, sin proponérmelo, me iba a crear una especie de prestigio y respeto. Para ellos esto no representa ninguna hazaña, niños de 12 y 14 años hacen a menudo este trayecto. Pero yo no era salteño, mi indumentaria difería de sus anchas bombachas, de su corralera, de su sombrero alón, de sus botas. No obstante, había pasado con suficiencia mi primera prueba. Muchas veces a través de los años recorrí esta senda y fue una ronda de soles y de lunas que me hizo cortejo por cientos de leguas y tiempos trasnochados. (Benabentos Gómez, p. 31)

Como expresa Serrano (2011), Descartes, en su filosofía, afirma haber armado un artificio capaz de someter a la naturaleza y ponerla al servicio de los hombres para acumular indefinidamente lo que él llama conocimiento. Así la naturaleza no es una realidad en la que se está y de la que se forma parte sino una especie de recurso sometido al deseo. “En ese sentido, en la configuración de ese mapa, podemos afirmar que la naturaleza ha dejado de existir” (p.57). No se trata de que efectivamente no existan los elementos naturales, el mundo animal, el mundo mineral y vegetal, sino que el modo de relacionarse se ha alterado para siempre. Dice Serrano que, con Rousseau, desde su romanticismo, el estado de naturaleza aparece como hipótesis, como una especie de ideal, o sea como una utopía entendida como un horizonte que está siempre alejándose y que es inalcanzable. Una naturaleza perdida en un tiempo mítico de la que se puede sentir solo nostalgia. El mito del buen salvaje de una naturaleza inocente que el propio Rousseau considera como irrecuperable.

Si Spinoza fue despreciado, lo fue precisamente por su concepción panteísta de la divinidad, su particular concepción sobre la naturaleza. Ese panteísmo supone una consideración de la naturaleza diferente a la que plantea Descartes porque la identifica con la divinidad. “La noción misma de lo natural como totalidad e identificada con Dios contenía en su interior una noción estética” (Serrano, 2011, p. 67). En la *Ética*, especialmente en el Libro V, la felicidad y la virtud se entienden en conexión con lo natural no sometido a la acción sino conteniendo cualquier acción y a la vez entendido como limitante de la acción como marco. Uno y todo al mismo tiempo. Recuperar lo natural como lo hizo Spinoza en su momento, significaba enfrentar la norma, por eso fue denostado al punto de su excomunión y sometimiento al ostracismo, ni siquiera fue publicada en vida su obra maestra *Ética*, donde desarrolla esta concepción de la naturaleza. Luego, cuando fue recuperada por los círculos intelectuales, ya se había consolidado una forma de entender el mundo en el marco de la Revolución Industrial, en todos los aspectos de la vida. La educación que no podía ser ajena a estas concepciones donde la naturaleza desaparece frente a la omnipotencia humana como potencia de superación de los límites que impone lo natural, procuraba educar para el progreso técnico científico de la sociedad moderna. Ya se esbozaron en otro apartado de esta tesis, las ideas y propuestas positivistas del inicio de la educación pública en el país. La formación del maestro Benabentos Gómez estaba inscrita en esa lógica. Pero a pesar de esa actitud omnipotente, del ideal de una vida feliz, sin limitaciones, se choca indefectiblemente con los afectos dolorosos y tristes de la vida en su finitud irreparable⁹⁹.

3.2.1. Naturaleza y cultura. El “giro ontológico”

El giro ontológico representa una ruptura, pretende disolver las certezas que forjó la modernidad sobre la naturaleza, al juzgarlas reduccionistas, etnocéntricas y, hasta cierto punto, ingenuas. Por siglos el pensamiento occidental sostuvo una percepción de la naturaleza desde un encuadre antropocéntrico y racionalista, en el cual esta debía ser dominada para satisfacer las

⁹⁹ En su ensayo *La herida de Spinoza*, Vicente Serrano trabaja en torno a un libro escrito por Antonio Damasio llamado “En busca de Spinoza”, donde pretende dar cuenta de las coincidencias entre esa filosofía y sus hallazgos dentro del campo de la neurobiología; sin embargo manifiesta una perplejidad, porque donde Damasio plantea la necesidad de un espíritu combativo ante la certeza de nuestra decrepitud y finitud, aparece en Spinoza, “una tranquila certeza” que los humanos no logramos entender ni asumir. *Conatus* (tendencia a perseverar en el ser) y “tranquila certeza” (expresada por Damasio), son inseparables en Spinoza. (Serrano, 2011, p.77).

necesidades humanas. En la línea de una filosofía hegemónica, racionalista y positivista, este proceso, que ha influenciado también a la pedagogía, transforma el mundo en algo objetivo, mensurable, clasificable y objetivable, base del modelo capitalista. Esas ideas constituyen el naturalismo moderno, es decir, aquel que hizo de la naturaleza y la sociedad dos dimensiones no sólo diferentes sino antagónicas entre sí. Ruiz Serna y Del Cairo (2016)¹⁰⁰ sostienen que este revisionismo teórico que encarna el giro ontológico es, sin embargo, un proyecto tardío a juzgar por los tempranos informes etnográficos de numerosas sociedades no occidentales en las que, en lugar de ser dimensiones separadas, la naturaleza y la sociedad estaban estrechamente imbricadas conformando un continuum que desafiaba la episteme moderna.

En la base de estas posturas se vislumbra la filosofía Spinoziana, desarrollada someramente en un apartado en el inicio de esta tesis. El hecho de concebir a todos los existentes como modos de ser de la sustancia absolutamente infinita, en un plano de inmanencia, establece un mundo sin jerarquías donde los modos existentes son una parte de la naturaleza, es decir, una parte de Dios, In Deo (en Dios) es una de las definiciones fundamentales de esta filosofía.

Algunos interrogantes afloran al desestabilizarse la certeza binaria de la relación moderna entre naturaleza y cultura: ¿Qué tipo de realidades emergen cuando se quiebra la dicotomía naturaleza-cultura? ¿Qué dicen esos mundos posibles acerca de las relaciones que los humanos pueden establecer con no-humanos? ¿Y acerca del conocimiento mismo? Estas son algunas de las preguntas que Philippe Descola y Eduardo Viveiros de Castro intentan responder cada uno en su obra.

Fundamentado inicialmente en su trabajo entre los Achuar de la Amazonia ecuatoriana y peruana, la obra de Descola es una de las más influyentes en torno a las relaciones entre sociedad y naturaleza. Su trabajo *Más allá de naturaleza y cultura* (2012) es un esfuerzo teórico para entender algunas propiedades generales del mundo social en clave ontológica y no solo culturalista, a la manera más clásica lévistraussiana, en la que se inspira fuertemente. Define la

¹⁰⁰ Los autores referencian los principales autores y líneas de investigación dentro del llamado “Giro ontológico” en antropología construyendo un estado del arte de esa corriente. Ruiz Serna, D. y Del Cairo, C. (2016) *Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno*. Revista Uniandes, Universidad de Los Andes. Colombia. Disponible en: https://www.academia.edu/26088899/RES_55_Los_debates_del_giro_ontol%C3%B3gico_en_tor_no_al_naturalismo_moderno *The Ontological Turn Debates on Modern Naturalism*

ontología como el “sistema de las propiedades que los seres humanos atribuyen a los seres” (p. 139) y que interviene en la determinación del tipo de relaciones posibles entre entidades humanas y no-humanas. Es importante señalar que su trabajo no significa un intento por identificar principios universales o proveer a la antropología, su campo disciplinar, con un modelo clasificatorio de distintas sociedades, sino que su empresa intelectual es una especie de “máquina experimental” (Descola 2009, p. 144, citado por Ruiz y Del Cairo, 2016).

Descola describe cuatro posibles modos de relación o, como él mismo las denomina, “rutas ontológicas” (2012) que resultan de la clasificación de distintos seres en términos de sus atributos físicos —forma externa, cuerpos, sustancia, procesos perceptivos y sensorio motrices— y sus cualidades internas —subjetividad, intencionalidad, agencia—. El primero de ellos es el animismo en el que los humanos y no-humanos comparten una interioridad espiritual pero poseen cuerpos radicalmente diferentes; el segundo es el naturalismo en el que no-humanos y humanos poseen atributos físico-químicos similares pero solamente estos últimos tienen espíritu y subjetividad; el tercero es el totemismo en el que humanos y no-humanos están ligados entre sí por virtud de sus similitudes internas y físicas, y, finalmente, está el analogismo en el que humanos y no-humanos aparecen como un ensamblaje de esencias fragmentadas.

Dicen Ruiz y Del Cairo (2016) que el trabajo de Descola problematiza la división naturaleza-cultura y aboga por una comprensión alternativa de las relaciones que los humanos establecen con otro conjunto de entidades orgánicas y no orgánicas. También busca disolver la interpretación multiculturalista de la realidad al formular las relaciones que los humanos establecen con los no-humanos en términos de ontologías, ya que presupone la existencia de una multiplicidad de realidades y de mundos, superando las tradicionales interpretaciones relativistas que dan por sentada la existencia de una sola y consolidada realidad (naturaleza) a la que se tiene acceso mediante ciertos marcos interpretativos histórica y socialmente situados (culturas). Comprendidas de ese modo, las rutas ontológicas desestabilizan la noción misma de naturaleza, no porque ella no exista, sino porque deja de ser la noción estable de una realidad sobre la que se construyen variadas representaciones o visiones dadas por las diferentes culturas, para entenderse como una multiplicidad. Al hablar de ontologías, en plural, Descola explora una dimensión filosófica, las diferentes posibilidades de ser en el mundo, sugiriendo que diferentes relaciones con los no-humanos posibilitan diferentes tipos de mundos, cada uno con propiedades singulares. Se está en medio de una multiplicidad de mundos; aquí multinaturalismo significa la posibilidad

de concebir muchas naturalezas diferentes. Por ejemplo, no son equivalentes las relaciones éticas que un sujeto puede establecer con un animal al que considera un par espiritual que con uno al que considera un autómatas, un irracional o una máquina animada, que es el modo de concebir a los no humanos desde la concepción moderna en la que solo los humanos son dotados de voluntad y racionalidad.

En esta línea, la filósofa Vinciane Despret (2021) retoma los conceptos del giro ontológico para trabajar sobre la relación que los vivos y los muertos entran entre sí. Plantea que la muerte como “una apertura hacia la nada...se impuso desde el positivismo de Comte, reforzada en Europa a finales del siglo XIX por el compromiso de los médicos e higienistas con las luchas políticas en contra de la iglesia” (p. 15). Los vivos son los que quedan y los muertos, tal como sugiere la lectura de Despret, “quienes no parten del todo”. De ese modo pareciera abrirse un mundo habitado por esos modos de existencia distintos, con quienes uno se comunica, de quienes recibe señales, consuelo, sentimiento de presencia, apariciones en sueños como sucede en el relato del maestro cuando su madre que ha fallecido se presenta para despedirse. Para explicarlo, la autora recurre a Souriau y recupera la idea de *instauration* como condición para cualquier existencia. Esa *instauration* es un trabajo que permite seguir existiendo de un modo diferente. Llevar a un ser a la existencia implica una responsabilidad, un riesgo, se trata de dar lugar a un pedido que inaugura una transformación capaz de establecer cierta existencia, un “plus de existencia” dice Despret; lo que para Souriau es, “resplandor de realidad” (Despret, p. 19). La realidad de los muertos no es igual a la de las cosas, los fenómenos, los personajes de ficción o los virtuales a la espera de su oportunidad de existir plenamente, pero son una existencia cuya potencia de actuar produce afectaciones en el “hacer actuar” a los vivos. Esta multiplicidad de modos de existencia parece sorprendente, pero no lo es para otras cosmologías, tal como lo expresa Descola (2016) en un breve texto de entrevista en el que explica que, para los Achuar de la Amazonia ecuatoriana, decir que los animales y las plantas son seres de la naturaleza, carece totalmente de sentido, porque para ellos, esos seres son personas con sentimientos, deseos, instituciones, que como cualquier otro existente, son parte de la naturaleza.

Para Kohn (2021), como ya se mencionó, el bosque es entendido como pensante, capaz de albergar muchos mundos posibles.

Es a partir de relacionarse atentamente con los muchos tipos de otros reales que pueblan este bosque pensante —los animales, los muertos, los espíritus— que esta

antropología más allá de lo humano puede aprender a pensar en un futuro viviente en relación con las muertes que hacen ese futuro posible. (p. 305)

También y en consonancia con lo anterior, en un plano filosófico y antropológico, Eduardo Viveiros de Castro elabora la noción de perspectivismo multinatural para dar cuenta de una actitud y una interpretación acerca del modo en que humanos, animales y espíritus se relacionan y se ven a sí mismos.

3.2.2. Perspectivismo y multinaturalismo

Viveiros de Castro (2010) habla de una antropología posestructural referenciando a Levy Strauss y los gérmenes de posestructuralismo que se pueden pesquisar en la obra del antropólogo francés. Para explicar cómo el etnocentrismo es algo compartido por los pueblos de todo el mundo, recupera un pasaje de Levy Strauss muy conocido que hace referencia a la conquista de América:

En las Antillas mayores, algunos años después del descubrimiento de América, mientras los españoles enviaban comisiones de investigación para indagar si los indígenas tenían alma o no, estos últimos se dedicaban a sumergir blancos prisioneros a fin de verificar, mediante una vigilancia prolongada, si sus cadáveres estaban sujetos a la putrefacción o no. (Strauss, citado por Viveiros de Castro, p. 384)

Strauss veía en ese conflicto de antropologías una alegoría, un ejemplo del hecho de que una de las manifestaciones típicas de la naturaleza humana es la negación de su propia generalidad, algo así como la premisa paradójica de Kush al referirse a la deformación de la universalidad cultural. Una especie de avaricia congénita que dificulta la aplicación de los predicados de la humanidad a toda la especie. O sea que el etnocentrismo parece ser la actitud más compartida del mundo, agrega Viveiros de Castro. Los pueblos indígenas también son etnocentristas.

En el relato anterior aparece una reflexión sobre ese desequilibrio entre regímenes ontológicos amerindios que divergen de los regímenes más extendidos en Occidente precisamente en lo que se refiere a las funciones semióticas inversas, o sea, a la naturaleza y significación atribuidas al cuerpo y al alma.

Para los españoles del episodio de las Antillas, la dimensión marcada era la del alma; para los indígenas, era el cuerpo. Los europeos nunca dudaron de que los indígenas tuvieran cuerpos (también los animales los tienen); los indígenas nunca dudaron de que los europeos tuvieran almas (también los animales, las plantas y los espectros de los muertos las tienen). El etnocentrismo de los europeos consistía en dudar de que los cuerpos de los otros contuvieran un alma similar a las que habitaban sus propios cuerpos; el etnocentrismo de los indígenas, por el contrario, consistía en dudar de que otras almas o espíritus pudieran estar dotadas de un cuerpo materialmente similar a los cuerpos indígenas.

Sostiene el autor, que en los mundos indígenas, por el contrario, el alma "es experimentada como una manifestación del orden convencional implícito en todas las cosas y sintetiza los modos según los cuales su poseedor es similar a los demás [seres], más allá de los modos según los cuales difiere de ellos" (Viveiros de Castro, 2010, p. 94); el cuerpo, por el contrario, pertenecería a la esfera de lo que corresponde a la responsabilidad de los agentes; es una de las figuras fundamentales de lo que es preciso construir contra un fondo innato y universal de una "humanidad inmanente" (p. 86). En pocas palabras, "la praxis europea consiste en "hacer almas" (y en diferenciar culturas) a partir de un fondo corporal-material dado (la naturaleza); la praxis indígena consiste en "hacer cuerpos" (y en diferenciar las especies) a partir de un continuo socioespiritual dado; dado precisamente en el mito" (p. 89).

El perspectivismo amerindio puede ser definido como una ontología en la que el mundo es aprehendido desde distintos puntos de vista por diferentes clases de seres, cada uno de ellos provisto de conciencia y cultura, que, a su vez, se perciben a sí mismos como humanos al tiempo que definen a otros seres como no-humanos. Hace énfasis en la noción de punto de vista, esto es, un conjunto de disposiciones perceptuales y afectivas que se encuentran arraigadas o incorporadas en cada sujeto. Aquí, resuena el pensamiento situado en el "estar", en un suelo que sostiene, tal como enseña Kush, ya que cuerpo no hace simplemente referencia a las diferencias físicas entre especies sino al conjunto de "modos de ser que constituyen un *habitus*" (Viveiros de Castro, 2010, p. 219), es decir, las capacidades que singularizan a cada especie: lo que come, dónde vive, cómo se mueve, qué condiciones corporales posee como capacidades para realizar ciertas cosas como volar, trepar, nadar, correr, etc.

Además, retomando a Kush (2012), detrás del problema de la cultura así enfocado se da otra cuestión, "la de lograr un domicilio existencial, una zona de habitabilidad en la cual uno se

siente seguro. En realidad, se trata de conceder sentido a lo que nos rodea y eso sirve de apoyo en tanto uno enfrenta a un interlocutor” (p. 76).

Este condicionamiento de lo cultural tiene dos consecuencias importantes. En primer lugar, desaparece la índole propia del hábitat por cuanto siempre está sometido a una cultura en una composición entre naturaleza y cultura que no desestima las tensiones. Este constituye una incógnita que se encuentra bajo las pautas culturales impuestas, no solo por el grupo sino incluso por la ciencia. Porque “¿qué es ciencia, sino una propuesta cultural más, proveniente de un occidente que ordena la realidad desde una determinada perspectiva?” (p. 76). Se trata de un pensamiento condicionado por el lugar, o sea que hace referencia a un contexto firmemente estructurado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural. “Desde este ángulo se explica toda clase de resistencia del grupo a la interferencia del mundo exterior...” (p. 77).

Viveiros de Castro (2010) plantea que la distinción entre Naturaleza y Cultura como artículo primero de la Constitución de la disciplina, no se puede utilizar para describir ciertas dimensiones o dominios internos de las cosmologías no occidentales sin antes hacerla objeto de una crítica etnológica rigurosa. Esta crítica requiere de una seria reflexión de los pares de conceptos tales como: naturaleza/cultura, universal/particular, objetivo/subjetivo, físico/moral, hecho/valor, dado/instituido, necesidad/spontaneidad, inmanencia/trascendencia, cuerpo/espíritu, animalidad/humanidad.

La expresión "multinaturalismo", que imprime el autor, sirve para designar uno de los rasgos distintivos del pensamiento amerindio en relación con las cosmologías "multiculturalistas" modernas; en tanto estas últimas se apoyan en la definición y relación entre la unicidad de la naturaleza y la multiplicidad de las culturas. La concepción amerindia supone, por el contrario, una unidad del espíritu y una diversidad de los cuerpos. La "cultura" o el sujeto representaría la forma de lo universal, y la "naturaleza" o el objeto, la forma de lo particular.

La etnografía de la América indígena está poblada de referencias a una teoría cosmopolita que describe un universo habitado por distintos tipos de actantes o de agentes subjetivos, humanos y no humanos —los dioses, los animales, los muertos, las plantas, los fenómenos meteorológicos—. (Viveiros de Castro, p. 356).

Más que una multiplicidad de representaciones acerca de un mismo mundo, el perspectivismo supone que humanos o jaguares, por ejemplo, aprehenden el mundo bajo el mismo tipo de categorías que asumen la forma de cultura y que lo que cambia es el mundo que cada uno

ve: “lo que para nosotros es sangre, para el jaguar es cerveza de mandioca [...] lo que vemos como un barrizal, para los tapires es una gran casa ceremonial” (ob, cit, p. 217). De allí que el perspectivismo descansa en la premisa según la cual los diferentes cuerpos crean diferentes puntos de vista y que lo que une a humanos y no-humanos es cultura y no naturaleza puesto que humanos, animales o espíritus habitan diferentes cuerpos y, por lo tanto, configuran diferentes tipos de naturalezas. Lejos de ser una antropomorfización del mundo, Viveiros de Castro argumenta que el perspectivismo constituye una interpretación del tipo de relaciones que pueden establecer diferentes tipos de seres entre sí, y con otros a quienes piensan como distintos. La configuración de esas realidades perspectivistas opera a partir de las habilidades de algunos seres para traspasar las fronteras ontológicas de su propia realidad y asumir otra perspectiva; es el caso de los chamanes o de no-humanos que cortejan humanos, como lo narran distintos mitos de la cosmología amerindia¹⁰¹.

Todos los animales y demás componentes del cosmos son intensivamente personas, virtualmente personas, porque cualquiera de ellos puede transformarse en una persona. No se trata de una mera posibilidad lógica, sino de una potencialidad ontológica, o sea, la posibilidad de que un ser insignificante se revele al soñador, al enfermo, al chamán, es siempre posible. El término "humano" no designa una sustancia sino una relación.

Se trata de una concepción según la cual el mundo está compuesto por una multiplicidad de puntos de vista; todos los existentes son centros de intencionalidad, que aprehenden a los otros existentes según sus respectivas características y capacidades. A unos y otros sus sensibilidades les permiten entrar en esos diálogos con otras perspectivas y derivar de ellos las estrategias de colaboración y aprovechamiento mutuo que los vinculan, para mantener relaciones de respeto basadas en la reciprocidad y el intercambio, o bien, para sacarse provecho a través de prácticas predatorias. De allí que no se trata de un mundo perfecto y ordenado, sino de uno en el que las

¹⁰¹ El perspectivismo presenta implicaciones teóricas en la dimensión virtual (el "alma") de los existentes, premisa capital de una poderosa estructura intelectual indígena, capaz de contra-describir su propia imagen dibujada por la antropología occidental, y por esa vía devolvernos de nosotros mismos una imagen en la que no nos reconocemos. A ese fenómeno Viveiros de Castro lo denomina “perspectivismo”, con asociaciones filosóficas en Leibniz o en Nietzsche, en Whitehead o en Deleuze. (Despret, 2021).

relaciones entre seres humanos y no-humanos, en cierta forma como lucha de poder, exigen pautas y precauciones.

Los chamanes son verdaderos traductores que interpretan los lenguajes propios de esos mundos diferentes en un trabajo político que permite entender y comunicarse con esos habitantes de otros mundos. En la narrativa del maestro aparecen algunos pasajes que dan cuenta de la relación que los wichí entablaban con la naturaleza y el modo de atender a ciertos desequilibrios como la enfermedad, con la intermediación de los chamanes.

Un factor que produce muchas víctimas son los ofidios y una araña de pequeño tamaño llamada la mico-mico, cuya picadura paraliza los músculos pectorales y se muere por asfixia. No dan resultado los sistemas de cura.

Cierta vez un indiecito lanzó una flecha en pos de la caza de un conejo del monte, hiriéndolo en el lomo; el animalito arrastrándose consiguió penetrar en una vizcachera, el indio pretendió asirlo, pero una enorme yarará que estaba adentro mordió su mano derecha. Rápidamente echó tabaco a su boca, sacó el machete, cortó la piel en varias partes succionándose. No pudo evitar que el mortal líquido entrara en su torrente sanguíneo, aunque en menor medida; pero el indio es parte de la naturaleza indómita del trópico y por un tiempo luchó entre la vida y la muerte. Llevado a la toldería presencié un espectáculo que en mi memoria quedará indemne a pesar del decurso de los años.

Estaqueado de pies y manos con el pecho convulsionado por el latir presuroso de su corazón, el pobre admitía con resignación y quizás con alguna esperanza aquella salvaje y milenaria ceremonia. Tomados de la mano y entrelazados con las manos detrás de la cintura formando una inmensa rueda, los maticos echaban su cuerpo hacia adelante y atrás mientras danzaban con su monótono ritmo. Daban un grito cuando su cuerpo se inclinaba hacia atrás y un resoplido cuando lo hacían hacia adelante, mientras un indio viejo sentado al lado del enfermo, con el mismo compás inclinaba y levantaba la cabeza mientras succionaba la herida. Logró restablecerse en parte. Su rostro mudó casi toda la piel, sus labios se agrietaron, en su cuerpo aparecieron grandes manchas, su brazo derecho se descarnó y a los pocos meses se fue para siempre una noche en que la naturaleza rugía furiosa y el cielo vomitaba fuego y agua mientras los cardones eran abatidos por los rayos.

Tristeza en la raza y emocionado recuerdo de aquel episodio. (Benabentos Gómez, ob, cit, pp. 50, 51)

Roger Bartra (2019) ilustra cómo el efecto placebo y cierta eficacia simbólica recorre la historia de las curaciones desde los médicos de la antigüedad y los chamanes de las comunidades originarias, hasta el psicoanálisis y la medicina actual más avanzada.

El chamán es fundamentalmente un manipulador de los espíritus que en ocasiones penetran en las personas y les producen daños. El mismo chamán es invadido por espíritus, pero no permite ser poseído por ellos. En ocasiones el chamán va contando paso a paso su viaje en busca del alma que ha escapado del cuerpo del enfermo y ha sido secuestrada por malos espíritus. Durante el camino se enfrenta a poderes malignos que bajo la forma de animales tratan de bloquearle el paso. Pero hay otros animales que lo apoyan. (Bartra, 2019, pp. 32, 33)

El maestro, educado en el positivismo normalista, desde sus concepciones racionalistas arraigadas no podía comprender estas prácticas a las que cataloga de salvajes en su narrativa. El siguiente fragmento, lo evidencia.

Al otro día de marcharse debí hacer una visita a un alumno que había enfermado de cuidado, pero a poco de andar me encontré con que la senda estaba obstruida por ramas y palos que parecía que no hacía mucho tiempo habían sido colocados. Di varios rodeos y pude llegar, pregunté la causa y me dijeron, deben ser los indios que como hay peste no quieren que los siga y van cerrándole la huella. Esto da una idea de la falta de evolución mental, pero se explica por el total ostracismo espiritual en que viven. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 51)

Gordillo (2006) plantea que en el gran Chaco se produjeron importantes transformaciones en la organización y práctica socioeconómica de los grupos indígenas a partir de la expansión del capitalismo. La conquista militar y el avance del capital agropecuario provocaron la desestructuración del modo de producción cazador recolector y su transformación en una forma doméstica de producción supeditada a la dinámica del capitalismo.

Como ya se mencionó y Gordillo (2016) remarca, los indígenas fueron expropiados de sus territorios y confinados a reducciones donde no fue posible continuar con las actividades sistemáticas de caza, pesca y recolección en el Chaco centro occidental, oeste de Formosa, noreste

de Salta. En esta región la expansión del capital no implicó una ocupación territorial directa sino el reclutamiento de indígenas como mano de obra en los ingenios azucareros de Salta y Jujuy y luego en las fincas salteñas y colonias algodoneras del Chaco.

Hay una configuración contradictoria en las prácticas chamánicas en distintos contextos históricos, afirma Gordillo (2006). El accionar de los chamanes no es un modelo abstracto, sino acciones en circunstancias concretas. Algunos etnógrafos del Gran Chaco han presentado a los chamanes como curadores o causantes de enfermedades que obtienen su poder de espíritus compañeros o directamente a través de otros chamanes. A veces causan daño capturando el alma de la víctima o insertando objetos en su cuerpo y curan recuperando el alma o extrayendo objetos. Pero también hay otras formas de entender el accionar de los chamanes que tiene que ver con el poder, con las dimensiones sociales y políticas de ese poder y el significado que la gente asocia a esas prácticas. En el Gran Chaco la práctica de los chamanes durante muchos siglos estuvo relacionada con acciones de liderazgo y formas violentas de confrontación con los invasores.

Ante la llegada de los españoles se consolidó la unión del chamanismo con la guerra ya que los guerreros eran conducidos por chamanes, alcanzando su auge a fines del siglo XIX y principio del siglo XX cuando el estado argentino intervino militarmente a gran escala sobre Chaco y los caciques que eran prestigiosos guerreros y los chamanes lideraron la resistencia de los grupos qon y mocovíes. (Gordillo, p. 150)

Otra línea abordada por Gordillo es la de los chamanes como profetas. En un contexto de derrota militar, despojo territorial y explotación laboral varios grupos indígenas desarrollaron expectativas de recuperar el control de sus tierras y vivir en un estado de abundancia. Entonces surgieron los movimientos con componentes mesiánicos y milenaristas en el norte de Santa Fe en Napalpí, en Pampa del Indio, el Zapallar, Las lomitas y los chamanes se constituyeron como líderes carismáticos predicadores y profetas de los movimientos.

Se puede instalar aquí, según el autor, una especie de movimiento milenarista en territorio del Chaco. En una reducción estatal creada con el objetivo de civilizar a un gran número de tobas y mocovíes buscando convertirlos en agricultores y trabajadores, la explotación impuesta por colonos algodoneros de la zona, los altos impuestos y los abusos policiales crearon un clima de rebelión. Los chamanes lideraron esa contienda; empezaron a oír voces de chamanes muertos hablando a través de ellos, diciéndoles que resistieran a la dominación de los colonos blancos, incentivándolos a robar su ganado y no trabajar para ellos. El movimiento creció rápidamente y

atrajo gente de diferentes lugares del Chaco; se incrementaron los incidentes y, en julio de 1924, una gran fuerza policial se apostó en el lugar. Los chamanes les habían asegurado a sus seguidores que tenían poder de desviar las balas. El resultado fue que un numeroso grupo de tobas y mocovíes, en su mayoría armados solo con lanza, enfrentaron a la policía cuando esta atacó su campamento. Se desató una masacre en la que la policía mató a más de 200 personas. “El fracaso de estos movimientos tuvo un impacto en la reconfiguración política del chamanismo y perdieron credibilidad ante la población” (Gordillo, 2006, p. 153).

Según el autor, el poder del chamán era invisible para los patrones y doctores en los ingenios donde trabajaban los indígenas. Los wichí usaban poderes chamánicos contra los criollos debido en parte a su propia impotencia para ejercer plenamente sus derechos ciudadanos. A fines de la década del 60 muchos indígenas en esta zona carecían de documentos de identidad, hecho que comprometía el ejercicio de sus derechos más elementales. A pesar de su autoridad, la policía y la gendarmería, históricamente hostiles a ellos, temían a esas formas chamánicas.

Gordillo refiere a la presencia de los misioneros cristianos y anglicanos en las comunidades del Chaco que socavan el poder y el prestigio de los chamanes y esto a su vez potenciaba las dimensiones políticas de chamanes que resistían a los misioneros.

En la primera mitad del siglo XX los anglicanos británicos llevaron adelante un ambicioso proyecto de evangelización del Chaco occidental y comenzaron a trabajar con wichís y tobas. Intentaron minar el poder de los chamanes por varios medios predicando contra ellos en el culto, interrumpiendo sesiones curativas y diciéndoles personalmente que abandonaran el trabajo del diablo paradójicamente al mismo tiempo muchos veían a los misioneros como hombres con poderes chamánicos; eso expresaba el poder que la gente proyectaba sobre ellos como figuras protectoras.

A principio de 1964 dos misioneros británicos que estaban en Formosa en la localidad de Bazán se encontraron con 150 wichís congregados alrededor de dos chamanes que estaban curando a una mujer, los chamanes estaban cantando, sacudiendo sus sonajeros de calabaza y bailando semidesnudos con plumas y brazaletes en sus muñecas y tobillos los misioneros irrumpieron en la ronda y uno de ellos luego escribió la notable competencia que se creó entre ellos y los shamanes. (Gordillo, 2006, p. 161)

El chamanismo amerindio se puede definir como la habilidad que manifiestan algunos individuos para atravesar las barreras corporales entre las especies y para adoptar la perspectiva de subjetividades específicas, de manera de administrar las relaciones entre estas y los humanos.

Al ver a los seres no humanos tal como se ven ellos mismos (como humanos), los chamanes son capaces de asumir el papel de interlocutores activos en el diálogo transespecífico; y, sobre todo, son capaces de volver para contar el cuento, cosa que los profanos difícilmente pueden hacer. El encuentro o el intercambio de perspectivas es un proceso peligroso, y un arte político, una diplomacia. Si el relativismo occidental tiene el multiculturalismo como política pública, el chamanismo amerindio tiene el multinaturalismo como política cósmica. (Viveiros de Castro, 2010, p. 147)

Según el autor, el chamanismo es una manera de actuar que implica un modo de conocer. Ese modo es diametralmente opuesto a la epistemología objetivista que la modernidad occidental propone. Para esta última, conocer es objetivar, o sea, des-subjetivar. Los sujetos, igual que los objetos, son vistos como resultados de procesos de objetivación: el sujeto se constituye o se reconoce a sí mismo en los objetos que produce, y se conoce objetivamente cuando logra verse desde afuera de sí mismo. El chamanismo amerindio se guía por el ideal inverso: conocer es personificar, tomar el punto de vista de lo que es preciso conocer. Es un arte político porque la buena interpretación chamánica es la que logra ver cada acontecimiento como una *acción*, una expresión de estados intencionales de un agente cualquiera (Viveiros de Castro, 2010). Por consiguiente, el chamanismo, como acción política, produce efectos en el vivir de los sujetos involucrados.

Un mundo poblado por seres con intencionalidad configura un campo de análisis particularmente denso que no se puede soslayar. Allí se puede explorar la complejidad de lo que representa el mundo “natural”. Como argumenta Viveiros de Castro, el asunto no es de taxonomía —qué animales, vegetales u otros no-humanos como los ríos o los cerros, poseen esas cualidades perspectivistas que los hacen expresión análoga de los humanos— sino de “potencialidad ontológica, es decir, las cualidades que tienen los no-humanos para adquirir el tipo de “personalidad y perspectiva” que les permiten franquear indiscriminadamente las ya porosas fronteras entre los mundos de lo humano y no-humano, lo cultural y natural, lo constituido y lo dado” (p. 37), y que nos da la pauta para pensar, desde una postura spinozista, la pregunta por lo que puede un cuerpo. En esta línea, por ejemplo, un jaguar es en realidad una persona que viste un traje de

jaguar, pero este traje no es solamente un disfraz o un adorno corporal sino una suerte de equipo, una escafandra o un traje de buceo que le permite actuar y habitar el mundo de una manera específica, constituyendo su modo de ser, permitiendo una serie de acciones que son su potencia de actuar. Viveiros de Castro se niega a ver en el perspectivismo simplemente un modo de clasificación que deja en entredicho el dualismo naturaleza-cultura, porque incluso considera que esta oposición sigue estando presente en muchas cosmologías amerindias. De allí que el antropólogo brasileño decida adoptar el concepto multinaturalismo para dar cuenta del carácter epistemológicamente perturbador del perspectivismo que emerge en oposición a la cosmología multicultural occidental.

Para este autor, la sensibilidad ontológica que da pie al multinaturalismo implica también un cambio de acento epistemológico: es el cuerpo y no la mente o el alma la condición para el conocimiento del mundo. A partir de allí se rastrean cambios de mayor densidad: las diferencias que existen entre distintas sociedades, tanto humanas como no-humanas, dependen del mundo que efectivamente puede ser conocido, o sea cómo se percibe ese mundo, más que de las representaciones que se crean de la realidad. Desde ese posicionamiento, a la noción de una sola y única naturaleza, se superpone la de múltiples naturalezas o múltiples mundos. De alguna manera, el alcance del perspectivismo de Viveiros de Castro pretende poner en cuestión la epistemología moderna accidental y configurarse como “una teoría-práctica de permanente descolonización del pensamiento” (Viveiros de Castro, 2010, p. 17).

El relativismo cultural, o multiculturalismo, supone una diversidad de representaciones subjetivas y parciales; incidentes sobre una naturaleza externa una y total, indiferente a la representación. Los amerindios proponen lo contrario: por un lado, una unidad representativa puramente pronominal: *es* humano todo ser que ocupe la posición de sujeto cosmológico; todo existente puede ser pensado como pensante (existe, luego piensa). es decir, como “activado” o “agenciado” por un punto de vista; por otro lado, una diversidad radical real u objetiva. (Viveiros de Castro, ob, cit, p. 53)

El punto de vista está en el cuerpo y de esa manera se invierte la premisa racionalista que ha signado el pensamiento moderno. Por eso el autor dice que “el perspectivismo es un multinaturalismo, porque una perspectiva no es una representación” (p. 53). Si el punto de vista está en el cuerpo, entonces no se trata de una representación. Esta preponderancia del cuerpo, del existir, del estar siendo como plantea Kush, es una premisa que remite al seno del llamado “giro

ontológico” como postura capaz de interpelar la dicotomía moderna y la supremacía de lo racional. Supremacía de la razón que, siguiendo al ya citado Descola, significó para occidente el enorme avance científico y tecnológico del que fue capaz y del que se goza, a condición de objetivar, o sea, de separar y separarse del objeto estudiado, y a riesgo de la intervención depredadora de la naturaleza que, para esta concepción, es otra entidad, distinta al sujeto humano cognoscente.

Desde esta otra perspectiva, ser capaz de ocupar un punto de vista es sin duda una potencia del alma, y los no-humanos son sujetos en la medida en que tienen (o son) un espíritu; pero la diferencia entre múltiples puntos de vista y un punto de vista, no está en el alma, está dada por la especificidad de los cuerpos. Los animales ven cosas diferentes de las que ven los seres humanos, porque sus cuerpos son diferentes.

No me refiero aquí a las diferencias fisiológicas —en cuanto a eso, los amerindios reconocen una uniformidad básica de los cuerpos—, sino a los efectos que singularizan cada especie de cuerpo, sus fuerzas y sus debilidades: lo que come, su forma de moverse, de comunicarse, dónde vive, si es gregario o solitario, tímido o arrogante. (...) Lo que aquí llamamos el cuerpo, entonces, no es una fisiología distintiva o una anatomía característica; es un conjunto de maneras y de modos de ser que constituyen un *habitus*, un *ethos*, un *ethograma*. Entre la subjetividad formal de las almas y la materialidad sustancial de los organismos, está ese plano central que es el cuerpo como haz de afectos y de capacidades, y que está en el origen de las perspectivas. (Viveiros de Castro, 2010, p. 56)

Entonces, tal como explica el autor, el punto de vista amerindio dispone que es humano todo ser que ocupe la posición de sujeto cosmológico; todo existente puede ser pensado como pensante (existe, luego piensa). En esta perspectiva o perspectivismo múltiple se impone la necesidad de una traducción perspectivista, que es una de las principales tareas de los chamanes.

Hay una ausencia de conceptualización racional en el pensamiento indígena, tal como el estatuto racional occidental admite y exige. Pero esa ausencia puede ser considerada positivamente desde cierto punto de vista que propone el giro ontológico, como una desalienación existencial de los pueblos amerindios. En la posibilidad de una etnografía, también el maestro Benabentos Gómez se interesó por las costumbres de los wichí y las describió en algunos pasajes aludiendo, con preocupación, a esa “irracionalidad”, entendiéndola como una falta o una falla que había que reparar con educación; esa era su misión. Sin embargo, desde todo este desarrollo

teórico, se comprende que, para esos habitantes del Impenetrable, esa podía no ser una carencia, sino la manifestación de un estado de no-separabilidad del conocer y el actuar, del pensar y el sentir.

Voy a relatar algunos episodios que nos van a acercar más al conocimiento del indio. La presencia de la mujer india siempre me inspiró una especie de congoja. Su medio cuerpo casi desnudo, su silueta desgarbada, su mirar ausente, sus pies descalzos, alguna tela ceñida en la parte inferior de su cuerpo denotaban su esmirriada figura, Su pequeño hijo colgada de su cuello sobre su pecho pendía como una prolongación de la vida haciéndose mugrón en los senos calientes. Esa enredadera amamantada en sangre era la única esperanza de que la raza se prolongara dentro de un destino incierto¹⁰².

Debajo de corpulentos árboles instalan sus “casas” o huetes como ellos las llaman. Estas no son más que una suerte de palos arqueados por sus extremos y en cuya parte superior les echan simbol, una especie de paja que crece cerca de los madrejones o ríos. Estas serán su albergue total, allí vivirán en absoluta promiscuidad, en ese ambiente crecerá su destino borrascoso. El clima cálido les permitirá vivir sin camas ni abrigo. Además, unas cuantas colchas raídas daban en pago de magros jornales, algunos cueros y su propia ropa le servirán de protección. (Benabentos Gómez, p. 49)

Si la antropología compara para traducir y si traducir es traicionar, transformar, “la buena traducción es la que consigue hacer que los conceptos extraños deformen y subviertan el dispositivo conceptual del traductor...” (Viveiros de Castro, 2013, p. 72). La dificultad comunicativa en que los interlocutores no hablan de la misma cosa, y lo ignoran, es una situación perfectamente aplicable a la relación entre el maestro y los miembros de la comunidad; dificultad lingüística que se asocia a otras tales como ignorancia del contexto, ingenuidad, pretensión de imponer la propia lógica. Esto último, es muy esperable en la intención pedagógica de un maestro normalista que carga con la misión de educar que es sinónimo de civilizar.

Para Viveiros de Castro (2013), lejos de ser una patología, el equívoco es una dimensión constitutiva del proyecto de traducción cultural propio de la disciplina, ya que traducir es

¹⁰² Anexo N°9: En su estadía de cinco años en la escuela, el maestro pudo registrar fotográficamente algunas instantáneas de mujeres wichí que evidencian aspectos de la vida de la comunidad.

instalarse en el espacio del equívoco y habitarlo. La posibilidad de amplificar un borde entre lenguas distintas, y convertirlo en espacio para potenciarlo, ese es el procedimiento que permite el trabajo de traducción. “Traducir es presumir que hay, desde siempre y para siempre, un equívoco; es comunicar por la diferencia...” (Viveiros de Castro, 2010, p. 76).

Entonces la cuestión no consiste en saber quién está equivocado o en saber quién engaña a quién. El equívoco no es un error, ni una confusión, ni una falsedad, sino el fundamento mismo de la relación que lo implica, y que es siempre una relación con la exterioridad, con el otro. Esa divergencia, puede darse en la comunicación entre distintas lenguas y también en la relación entre hablantes de una misma lengua.

Son importantes las preguntas con relación al tipo de política que es necesaria cuando están en juego conjuntos heterogéneos de seres que rebasan categorías aparentemente estables como humanos/no-humanos, animado/inanimado o naturaleza/cultura. ¿Qué exigencias éticas están asociadas a este posicionamiento de lo político? Al examinar la forma en que diferentes movimientos andinos han venido incorporando actores no humanos en el plano de la discusión política (cerros y montañas, lagunas, la Pachamama), la dicotomía naturaleza-cultura continúa teniendo tal poder que las demandas por reconocer la conciencia y sensibilidad de esos otros seres que pueblan los Andes, y otros tantos universos indígenas, pueden hacerse legítimas solamente cuando pasan a través del lenguaje de la política, con garantes que aseguren que esos derechos se cumplan. Esta política pluriversal allanaría el camino para que aquellos que se consideran modernos acepten la naturaleza como una multiplicidad de mundos en los que seres no humanos, provistos de agencia, personalidad e intencionalidad, puedan ser reconocidos como legítimos actores y sujetos de derechos con leyes que los protejan.

También el trabajo de campo de Florencia Tola (2016) en el Chaco, con la comunidad Qom se encuadra en esta perspectiva. Ante la multiplicidad de seres y de mundos emergentes surgen cuestiones frente a la posibilidad de comunicar, de conectar y de crear arreglos entre ellos. La realidad no puede existir de manera independiente de los seres que la componen; tampoco es una mera construcción social. En tal sentido, la realidad no es simplemente observable sino constituida por medio de prácticas específicas en las que participan humanos y no-humanos; en consecuencia, distintas prácticas posibilitan la construcción de diferentes realidades. Estos planteamientos suponen un reto teórico y metodológico que hace del giro ontológico y sus múltiples vertientes, campos inacabados en continua redefinición. Ciertamente, el giro ontológico

articula varias sensibilidades que tienen un denominador común: proponer alternativas al dualismo constitutivo de lo moderno, romper esa dicotomía buscando la manera de reconocer formas alternativas de comprender las sociedades humanas y los entornos que las rodean.

El indio procura su alimento en el monte, como es natural allí tiene su medio de provisión. Es muy habilidoso en el manejo de la flecha, que él construye. Usa para su parte delantera una madera dura y muy pesada llamada *iscayante* y para su parte trasera un pedazo de caña por supuesto liviana, que hace que, por efectos de la gravedad, recorra mayor distancia y sea más certera en sus disparos. Los cortes que le hace en su parte delantera obedecen al propósito de que, una vez introducida en el blanco, sea imposible sacarla hacia atrás sin que desgarre a su paso. Cuando caza de pie, dispara la flecha con sus brazos. Pero es notoria su habilidad cuando se dedica a cazar patos silvestres en los madrejones y lagunas, mientras otros indios ahuyentan las aves hacia el sitio donde están los cazadores; estos esperan su paso que se producirá, casi, sobre la copa de los árboles instante en que ellos de espalda en el suelo, estirarán el arco con ambos pies, mientras mantienen tensa la cuerda con una mano. Con la otra guían la flecha y disparan. Son infalibles y el grito dado al viento en señal de alegría contrasta con el lastimero de la avecilla que se desploma muerta. En muchas ocasiones admiré su destreza, pero lo que me produjo una real curiosidad y admiración es verlos pescar. El Bermejo es un río turbio, el indio entra a sus aguas desnudo, llevando en sus manos un instrumento llamado “macana”, construido con una esfera de palo de madera pesada en la que incrusta una varilla de madera flexible. En su cintura lleva un cordón de fibra que en uno de sus extremos tiene una argolla y en el otro un estilete de madera con punta afilada. Esto lo utiliza para ir poniendo sus presas y cuando sale del río aparece vestido con una pollera que le cubre la parte inferior del cuerpo, algunas veces hasta los tobillos según sea el tamaño de las presas. La macana la emplea para matarlos.

He llegado a la conclusión de que el indio conoce por ancestral costumbre el movimiento del pez en el agua y cuando este está a su alcance blandiendo el instrumento en el aire, da en el agua un certero golpe y otros indios aguas abajo recogen el pez muerto, el que irá colgando de su cintura hasta colmar la capacidad de su cuerda para salir definitivamente del río.

Hemos dicho en otra parte de este relato que el niño indio coquea casi desde su niñez. Diremos en su descargo que no solamente el indio coquea, este es un vicio arraigado en toda la provincia y en todos los estratos sociales. Esta especie de alucinógeno produce un cierto estado de bienestar y en zonas cálidas donde me tocó actuar es un aliado en los largos viajes, en las vigalias y hasta en el trabajo. Confieso que también aprendí a coquear sin que ello haya dejado huellas en mi organismo. En el indio está tan arraigado que creo que sin él no viviría. Es capaz de vadear los ríos en épocas de crecidas, recorrer largas distancias, soportar todo tipo de condiciones climáticas con tal de conseguir un montón de hojas de coca.

Para armar su *acuyico* especie de bolo que mantiene en su boca por largas horas, utiliza además de la coca, las cenizas del fuego que él amasa y convierte en un trozo sólido, cuya sustancia de sabor alcalino le permite más fácilmente extraer los jugos de la coca. Este material ha sido en gran parte reemplazado por el bicarbonato. Todas estas observaciones hechas sobre el indígena y particularmente sobre la mujer me inspiraron un poema que titulé “India Mataka” en homenaje a todas las mujeres indígenas de América. (Benabentos Gómez, ob, cit, pp. 50, 51)

Viveiros de Castro expresa que la filosofía a la que adscribe, entendida también como práctica etnoantropológica, es la filosofía de Deleuze y Guattari, los autores de *Mil Mesetas*, (1991), por eso habla de “una entrada a un estado (una meseta de intensidad) de descolonización permanente del pensamiento” (Viveiros de Castro, 2010, pág. 79), donde se interpreta ya no *al* indígena sino *con* el indígena. De esta manera, se aproxima a esa filosofía porque sabe que allí puede encontrar una frecuencia que vibra parecido, que está en consonancia con su modo de ver. Siguiendo, especialmente, el capítulo sobre los devenires de *Mil mesetas*, hay un encuentro a la manera spinoziana de “composición” entre la etnografía americanista de Viveiros de Castro, tal vez también de Kush, y el pensamiento indígena; o bien, parafraseando al propio Viveiros de Castro, un devenir deleuziano de la etnología americanista y un devenir indígena de la filosofía de Deleuze y Guattari.

Evidentemente, “el problema está mal planteado”, porque desde el punto de vista de una contra antropología multinaturalista, de lo que se trata es de leer a los filósofos a la luz del pensamiento salvaje, y no al revés; se trata de actualizar los innumerables devenir-

otro que existen en cuanto virtualidades de nuestro pensamiento. Pensar desde un afuera. Toda experiencia de otro pensamiento es una experiencia sobre el nuestro. (Viveiros de Castro, ob, cit, p. 81)

Por el mes de agosto mi esposa quiso hacer una experiencia y dejamos de tomar la pensión que se nos había brindado con generosidad en lo de la familia Paz, que eran a su vez los dueños del local escolar. Allá fui pues a comprar los utensilios y mercaderías a la estación del ferrocarril con un carguero de tiro. Así nos vio el Chaco con profundo sentido de la realidad, demostrando todas las facetas del hombre y la mujer maestros.

Había numerosos problemas a resolver que hacían al funcionamiento de la escuela, pero voy a relatar uno que es demostrativo del silencio que crece en las venas del indio: el problema de traer la leña hasta la escuela a pesar de que estaba distante unos 300 a 500 metros, donde empezaba el monte, por el sacrificio que ello importaba. Al principio lo hacía yo con una carretilla. Hachaba y traía hasta la escuela. Pero en agosto o septiembre hace mucho calor y había que ir con el torso descubierto, una enorme cantidad de mosquitos y tábanos se precipitaban despiadadamente sobre uno y aunque mi esposa se encargaba de correrlos con una rama, era realmente insoportable. Por ello recurrí a los indios para que me trajeran leña.

He visto a octogenarias traer a sus espaldas más de 30 kg. Sosteniéndolos con una cuerda que pasaban por su frente a manera de cinchas. Ellas nos cambiaban la leña por un poco de azúcar, frangollo, trigo pelado, maíz, etc., coca nunca, la mujer india no coquea.

Después de haber dado la provisión que consideré compensatoria, las indias no se fueron, entonces pregunté a un alumno que nos estaba observando cuál era el motivo y me respondió entre tímido y avergonzado: “Y... les debe haber dado poco”. Les inquirió en el dialecto y le contestaron con una sonrisa “Dicen que es poco”. (Benabentos Gómez, ob, cit, p. 45)

3.3. Descripciones intuitivas. La nostalgia Wichí

Vi enterrar sus muertos. Maravillosos alfareros sin mercados ni posibilidades de desarrollar sus habilidades manuales hacen grandes botijas de barro cocido. Allí con la columna fracturada y doblado ponen el cuerpo del infortunado y lo llevan hasta el lugar más recóndito de la selva. Con algunas provisiones y la infaltable porción de coca se ata su urna mortuoria en el palo más alto del monte para su viaje final. Será tremendamente difícil, casi imposible, penetrar en ese mundo de su viaje definitivo. (Benabentos Gómez, p.50)

La obra de Guadalupe Barúa permite componer un diálogo entre algunos pasajes del libro *Tierra de indios* con el desarrollo que la autora plantea acerca de la nostalgia como telón de fondo de la cosmogonía wichí.

Para comenzar, desarrolla la etimología de la palabra relacionando las raíces griegas del vocablo con algunos “lexemas” del idioma wichí que podrían configurar un campo semántico que da sentido a ese sentimiento llamado “nostalgia”.

El término nostalgia¹⁰³ no posee un equivalente semántico en el idioma wichí. Sólo contamos con una constelación de lexemas que, juntos, parecen poseer un significado equivalente. Dichos términos son *hések itatlin* (‘el alma extraña’), *koiáj* (‘alegría’), *o’kojli* (‘estar contento’), *kyutihli* (‘estado de enamoramiento’), *hwislék* (‘sueños visionarios’) y *tahwilí* (‘cantos-lamento’) expresión que parecería formarse a partir de la raíz del verbo ‘llorar’ (-*tahlín*-). Por último, destacamos *nam chamaj* (‘eventos aciagos’) y, sobre todo, *oitáj* que remite a la pena física, emocional, espiritual, mental, individual y social. Entre los wichí, la nostalgia suele ser entendida en primera instancia como la combinación de los estados previamente mencionados y puede ser mortal aun en la actualidad. Cuando los wichí se alejan demasiado de su aldea y no hallan el camino de regreso, cuando el *hések* los abandona, cuando se pierde o se aleja un ser querido, o cuando se ven negados de la

¹⁰³ El vocablo “nostalgia” forma parte de nuestro acervo intelectual y del habla cotidiana. No obstante, en las lenguas modernas se debió crear una palabra para nombrar este multívoco sentimiento fusionando dos palabras griegas: *nostos* (‘regreso’) y *algeo* (‘pena’ o ‘dolor’). Actualmente, el término ha perdido aquellas connotaciones dramáticas por las que debió ser creado (Starobinski y Kemps 1966).

aceptación social y afectiva, los wichí pueden ser arrastrados hacia la enfermedad y la muerte mediante el suicidio. (Barúa, 2013, p. 217)

Esta razón existencial trágica, que el maestro Benabentos Gómez advertía con profundo pesar, subyace a la vida cotidiana y parece manifestarse cada vez que se pierde la sociabilidad natural para pasar a una sociabilidad artificiosa, de vigilancia de sus conductas, actos, pensamientos y afectividad. Tal como lo plantea la autora, parece que es necesario un estado de alerta ya que “cualquier descuido puede provocar la huida del *hések*, hecho que interrumpe la buena voluntad generando el conflicto y la asocialidad” (Barúa, p. 217).

Explica Barúa que entre los wichí la interacción con el mundo actual, al que ellos consideran trastornado por los eventos trágicos, las faltas, los descuidos, el mal acontecer, se desliza por carriles extremadamente delicados a tal punto que los comportamientos, los pensamientos y los sentimientos se delimitan con altísima precisión.

La visión wichí del mundo originario contrasta marcadamente con la vivencia del mundo actual ya que antiguamente los humanos, sus antepasados míticos, se caracterizaban por una existencia despreocupada, sin temor y no represiva. En este sentido, el estado de sociabilidad natural se opone a la “sociabilidad restringida” del mundo actual. Esa sociabilidad produce en la comunidad formas de relacionamiento muy controladas, con precisos parámetros y reglas estrictas.

No obstante, existen ámbitos para la espontaneidad y la libre manifestación de la afectividad, en estos se ubican los cantos, porque no todo es pesar en la comunidad. Si bien Barúa¹⁰⁴ lo presenta como una contradicción entre la transgresión y el control, es preferible sostenerlo como paradoja ya que se ajusta mejor al tono de esta tesis donde se pretende evidenciar cómo algunas cuestiones aparentemente contradictorias se presentan como verdaderas al mismo tiempo, y la intención de sostenerlas abona a la pretensión de una mirada más compleja.

¹⁰⁴ En un trabajo de la autora titulado “La nostalgia wichí como un estado del alma” (2009) plantea que después de muchos años de observación de varios grupos wichí en distintos contextos y localidades, llama la atención un contrapunto al que denomina una contradicción entre comportamientos altamente controlados y la intensidad de las pasiones que se ponen en juego a través de las transgresiones.

Para ilustrar acerca de lo festivo, lo pasional, lo sensual, algunos pasajes del libro del maestro relatan sus observaciones y cuentan que, en ocasiones, él mismo fue invitado a participar de ciertas ceremonias.

Para octubre hemos dicho que pinta la algarroba y sabemos también cómo se hace aloja¹⁰⁵ y el lugar donde se conserva. Los indios maticos aprovechan del medio natural y barato para realizar sus libaciones. Para entonces se inicia la ceremonia de sus bailes, no obstante, yo los sentí cantar siempre con esa incesante queja rítmica y muchas noches de luna me arrimé hasta la cancha abierta cerca de sus huertes para presenciarla. Después con el tiempo llegué a mezclarme en la ronda. El hecho narrado anteriormente de darles un plato de comida del comedor escolar me permitió bailar con ellos. Me permitieron, pues, ver de cerca y participar. Ellos bailan al compás de un instrumento musical que se llama pin pin. Este es una especie de cilindro hecho de un tronco ahuecado en cuyo interior vierten agua, que previamente aclaran echándole trozos de “penca” arbusto de la familia del cactus de hojas carnosas. En la parte superior lleva un parche de cuero, generalmente de conejo, cuya superficie se golpea con un palillo forrado en uno de sus extremos con cuero y esto produce un sonido claro casi metálico similar al de una campana.

El indio que hace las veces de músico al que llaman canchero contornea su cuerpo rítmica y permanentemente al propio tiempo que canta su clásico jo...jo...jo...jo...De su cintura cuelgan gran cantidad de objetos de los más diversos los que producen también una especie de música que le da ritmo y presencia de rito. Es un jadeo permanente en donde el indio “canchero” empieza a llamar a la ronda con su canto monocorde y monosílabo. La misma empieza a formarse a su alrededor y se van intercambiando las parejas hasta que se entrelazan entre ellos con el mismo movimiento rítmico del canchero echando sus cuerpos hacia adelante y hacia atrás. En ese estado el baile cobra animación cuando se empieza a agitar el canto. Al principio canta solamente el hombre y cuando la voz de este asume el tono próximo al paroxismo, canta la mujer. Su voz aguda es claro índice que esa primera ronda está llegando a su fin. Cuando esto ocurra, el hombre se alejará hacia el monte con

¹⁰⁵ Bebida hecha con el fruto de la algarroba. Especie de cerveza que se obtiene por la fermentación del fruto.

la mujer que eligió y no volverá a la ronda, por lo que esta ceremonia se considera como un baile pasional. (Benabentos Gómez, pp. 51, 52)

La autora también alerta acerca de la imagen que se tiene de los wichí como personas pacíficas y extremadamente controladas en contrapunto con expresiones más espontáneas que se ponen de manifiesto especialmente en las bromas, usuales entre las mujeres y los niños, en los rituales, en espacios de apropiación de dones a través del ensoñamiento (*hwislek*) y especialmente en el ritual del *Yatchep*, asociado a la abundancia, a la recreación del mundo de los antepasados míticos (*pahlalis*) y la comunión temporal entre la sociedad de los vivos, los antepasados y los cuerpos celestes. Durante dicha recreación vuelve a reinar la espontaneidad y el éxtasis, y no existe la muerte (Barúa, 2009).

Lo paradójico vuelve a aparecer en la explicación acerca de cierta resignación que los caracteriza ante la imposibilidad de evitar “los malos acontecimientos que son propios del devenir, ni para evitar la progresiva deglución del mundo propiamente humano, es decir, wichí” (Barúa, ob, cit, p. 211). Los esfuerzos de reparación son temporarios y limitados. Los conflictos del pasado quedan latentes en la memoria hasta que un suceso desgraciado los vuelva a disparar. En estos tiempos, el esfuerzo por mantener un espacio humanizado implica un profundo pesar y una obcecada resignación.

En un pasaje, el maestro cuenta acerca de su asombro ante la confianza que dos amigos wichí le profesaban. Él lo vivió como una lección de amistad y de profunda pasividad.

Otro hecho que evidencia su idiosincrasia y su particular y recóndita manera de sentir y obrar fue el siguiente: yo me había provisto de algunas armas, el medio así lo exigía. En cierta ocasión escribía algo sobre una mesa que daba a una ventana, Guillermo y Mamerto se aproximaron por el lado de afuera para observar qué hacía. Se me ocurrió en ese instante probar sus reacciones, extraje de un cajón un revólver y apunté decididamente. Solo recibí por respuesta una sonrisa. Pienso que me creyeron incapaz de disparar. No sé la causa que los indujo a obrar así, difícil resultaría una explicación, pero de cualquier modo recibí una nueva enseñanza. Yo era blanco, pero estaba dentro de sus almas como otra cosa distinta incapaz de hacerles daño. Fantástica composición de lugar para un hecho tan inesperado. (Benabentos Gómez, p. 46)

No se puede afirmar, dice la autora, que este pueblo sea infeliz, sino quizás que sus metas son inalcanzables como remota la posibilidad de habitar un mundo originario donde viven sus antepasados míticos, un mundo pleno, natural, luminoso, espontáneo y perdido. Quizás sea una especie de Olimpo o un estado de naturaleza, mundos míticos, que occidente tiene entre sus más conocidos relatos filosóficos y políticos.

Entonces, cuál es el motivo de esa nostalgia que se presenta en un fondo permanente en la vida de la comunidad. Hay una conciencia de la incompletitud humana que está presente en el modo en que ellos se perciben y la autora recorre una serie de conceptos propios de su cosmogonía para dilucidar tal enigma. Lo define como una mirada obsesiva hacia el logro de una superación del tiempo, hacia la eternidad y la infinitud aun con la certeza de no poder lograrlo jamás.

Mi hipótesis es que, en algunas etnias, como la wichí, la separación del mundo de sus antepasados provoca una profunda melancolía que se arrastra a un presente que se trata de sobrellevar mediante un atiborrado conjunto de reglas que nunca alcanzan para contrarrestar la insatisfacción de una existencia percibida como condenada. (Barúa, ob, cit, pp. 161, 162)

Los acontecimientos, fruto del devenir, unieron lo que debía permanecer disjunto y dispersaron lo que debía estar unido, la humanidad wichí. En la medida en que los wichí han perdido la espontaneidad de los tiempos míticos, restringen la confianza al ámbito de los parientes, más precisamente a los consanguíneos más cercanos, que son los que sostienen la vida cotidiana de la parentela¹⁰⁶.

Sin embargo, no parece tan sencillo de entender el complejo entramado de sentimientos que se evidencian en ciertos pasajes relatados en el libro del maestro.

La familia mataka es monógama a pesar de la promiscuidad en que vive. A ellos les rigen normas milenarias que aún respetan. Por ejemplo: el indio matabo se pela las cejas en señal de duelo cuando su mujer se muere y debe estar, calculado en lunas, unos dos años sin volver a casarse. Si lo hiciera, los familiares de la muerta lo perseguirían, hecho este que ha dado motivo a sangrientas luchas. El hijo poco interesa al padre, su destino no tiene ni vislumbra ocasos luminosos. Para dar una idea de la falta total de protección paterna, hacia este pequeño gran paria de la patria y su tremenda orfandad,

¹⁰⁶ La parentela es una familia ampliada.

solo un despiadado episodio basta para determinar las instancias de sus sufrimientos y pesares. Cerca de mi escuela una madre mataca dio a luz dos criaturas y murió en el parto. El indio en señal de represalia degolló a las criaturas. (Benabentos Gómez, pp. 49, 50)

En “el fondo de la existencia”, dice Barúa, se percibe que no hay posibilidad alguna de alcanzar un verdadero bienestar; se vive de una manera resignada que induce al resguardo, donde la vida cotidiana está hecha de un conjunto abigarrado de prácticas rituales destinadas a evitar los acontecimientos negativos que surgen del descuido y del descontrol. Pero es una trampa ya que igualmente, aunque se obedezcan las reglas y se tenga cautela, el esfuerzo es inútil porque el mundo sigue siendo engañoso y cruel. “Tanto en aquellos «tiempos», por decirlo así, como en la actualidad, lo que conecta a los antepasados míticos y a los humanos actuales es el *hesek*, «el alma», componente esencial de la persona wichí” (Palmer 2013, p. 210)¹⁰⁷.

Esta concepción pesimista del mundo wichí, donde los acontecimientos fueron deviniendo desde el mundo mítico hasta el mundo actual, implica la paradoja de un proceso de *individuación equívoca*, es una de las razones primordiales del descontento y la melancolía.

Llamo *individuación equívoca* al extraño modo en que los wichí entienden cómo los hombres y mujeres míticos han llegado a ser las personas actuales a partir de los avatares que se han sucedido y que los han ido separando de sus antepasados míticos: los *pahlalis*. (Barúa, p. 221)

La nostalgia, entonces, estaría manifestando la imposibilidad de alcanzar aquella vida plena que ya no es asequible excepto en ámbitos reservados en donde, por ejemplo, pueden surgir los cantos como mecanismos terapéuticos.

En síntesis, la nostalgia wichí apela a la continuidad con el mundo mítico e intenta refutar la discontinuidad que se instala con la aparición de los eventos o “malos acontecimientos” provocando comportamientos altamente ritualizados y una sociabilidad que ha perdido su espontaneidad a causa de su extrema cautela y se manifiesta como resignación ante el dolor e imposibilidad de

¹⁰⁷ En el mismo libro, Palmer, J (2013) capítulo El suicidio wichí revisado. En Tola F, Medrano C, Cardín L, Comp. *Gran Chaco. Ontologías, poder, afectividad*. Buenos Aires. Ethnographica. Se señalan indicios de esa nostalgia desarrollada en la obra de Barúa, con las trágicas consecuencias que Palmer estudia acerca del suicidio adolescente.

expresar libremente sus sentimientos. Un episodio que el maestro relata brinda una imagen de un modo de relacionarse que parece parco, resignado, reservado, a propósito de la mujer wichí.

La familia Paz, dueña de la finca donde funcionaba la escuela, tenían una indiecita que la apodaban Tuta. Crecida en el monte no pudo escapar a esa ley natural de la selva que procrea las razas que la habitan. Siendo muy joven dio a luz su primer hijo. Tal vez cuando estas frases alguien las lea, serán muchos los hijos de miseria que habrá plantado su sangre. Mi esposa recibida como yo en una escuela de Adaptación Regional tenía nociones de puericultura. Ella atendió a la india y pudo observar más de cerca como el dolor no arrancó ni un gemido de su pecho. Así es la selva, así es la raza, así la resignación. Así el sufrimiento, todo similar al silencio que a veces se desgarran en el grito del cacuy. (Benabentos Gómez, p. 47)

El *hesek*, además de imprimir pensamientos, valores y afectos comunes positivos, cuando se halla adecuadamente en su lugar, es garantía de confianza de que aquel que es considerado como prójimo se comporte como tal en todos los aspectos, de ahí la enraizada disciplina en los modos de relacionarse y de actuar absolutamente pautado de esta comunidad. Aunque, lamentablemente, como expresa la autora, no se puede evitar que, ante un descuido en que el *hesek* abandone el cuerpo, “lo Otro” invada al individuo, y en ese estado pueda provocarse daño a sí mismo o a los demás.

Y esto ocurre indefectiblemente porque la vida no se puede convertir en una estadía pasiva carente de afecciones, una larga hibernación, en un cumplimiento al pie de la letra de todas las prerrogativas impuestas. Y porque no hay recaudo posible contra la intensidad de las pasiones, ejemplificadas sobre todo por la desmesura de los seres celestes, de quienes podría decirse que, junto con el mundo vegetal, son el paradigma y la esencia de los wichí (Barúa, 2009).

A través de esta supuesta actitud nostálgica se evidencia un tipo de sociabilidad que considera a lo humano como lo próximo, los cercanos, lo familiar donde se incluyen también sus asociaciones animales, vegetales y estelares. La sociabilidad wichí hace posible la existencia de prójimos, “otros como yo” francamente opuestos a los “distintos de mí y de mi mundo” a quienes se les atribuye una maldad intrínseca. De ahí la importancia de esa amistad y confianza que el maestro relata en el episodio con Mamerto y Guillermo, tomando conciencia de esa situación de entrega hacia él que era considerado como amigo a pesar de ser “blanco”. Asimismo, cuando se

los obliga a doblegar sus pasiones y a resignarse a sus deberes sociales, algunos no dudan en buscar la muerte.

Sólo durante el *Yatchep* parece reinstalarse el *tiempo mítico*: la reunificación de los hombres con sus partes animales, la anulación temporal de la muerte donde las mujeres vuelven a ser *mujeres estrella* asociadas a Venus y a las Pléyades. Las Pléyades no son solo las siete estrellas más brillantes, sino una constelación que actúa como una verdadera fábrica de estrellas, asociadas a la fertilidad y a la abundancia vegetal, que se manifiesta en la tierra cuando de los algarrobales se desprenden sus vainas que caen al suelo formando un manto. Con ellas preparan sus comidas, sus dulces (Barúa, 2013) y, desde antaño, se prepara su bebida más preciada, la cerveza de algarroba que el maestro describe en su narrativa.

Deseaba vivamente ir al encuentro de ellos. La toldería estaba tan solo a 200 metros de la escuela, detrás de una cañada. Pero antes me interesó saber qué había ocurrido esa noche.

El relato es este: los indios estaban de alojada. Por aquella época pinta la algarroba en el Chaco y el indio machaca su vaina y la echa dentro de un recipiente con agua que él construye ahuecando el tronco de un palo borracho al que en la base ciñe una madera. Como la de este árbol es fibrosa está casi siempre como sudada, la brisa como un gran ventilador, se encarga de mantenerla fresca, a pesar de que las temperaturas de octubre están siempre por encima de los 40°. La algarroba machacada fermenta por efecto de la gran proporción de azúcar que posee y entonces produce una graduación alcohólica del orden de los 35° y si se mantiene mucho tiempo dentro del recipiente “se pasa” poniéndose agria y haciéndose intomable. Es esta la típica bebida para sus libaciones conocida como la aloja que, bajo distintos nombres y formas de hacerla, utilizando también otros productos, se toma en casi todo el interior del país. Esta noche, pues, los indios alojaban. Pero el indio mataco canta todas las noches de luna y aunque después veremos el real motivo de su baile, creo que esta lo atrae, lo cautiva, lo subyuga y constituye para él parte de sus indescifrables creencias atávicas. (Benabentos Gómez, p. 22, 23)

En estos momentos rituales, como el *Yatchep*, la nostalgia se desvanece, sencillamente porque se encuentra en suspenso aquello que la causa, ya que se reencuentran por un lapso de tiempo con quienes creen ser verdaderamente.

Ensilamos nuestras cabalgaduras al atardecer de un día sábado y fuimos hasta una población que se llamaba El Talar sobre las márgenes del río Bermejo, precisamente de allí era la mayor población escolar, distante unas dos leguas de la escuela.

En esa zona el maestro es muy respetado y su palabra es ley, pues no solamente actúa como educador, sino que su misión abarca muchos otros aspectos de la vida. Yo había observado al llegar varios “bationes”, troncos ahuecados, con aloja, por lo que presumí que la fiesta iba a ser de las que duran. Me llamó poderosamente la atención una virgen montada sobre angarillas que parecía iba a presidir la reunión. Y así fue. El calor reinante me había hecho dar mucha sed y no encontré mejor manera de apagarla que bebiendo aloja.

Un mundo de recuerdos, de sueños, de sentimientos empezó a danzar en mi mente, y al poco rato cantaba con ellos las tristezas de sus bagualas. La dueña de casa Doña Clara Campos, me ofreció una cama, la que acepté de buen grado y debajo de un algarrobo, con la primavera de la vida metida en el alma, y la techumbre de estrellas fulgurantes, se acunaron mis sueños. Pasada la medianoche me desperté y me reincorporé a la fiesta. Yo sentía que decían por allí “churo el maestro”. ¿Qué significaba ese regionalismo? Enseguida me enteré de que era de aprobación de mi comportamiento en la fiesta. (Benabentos Gómez, pp. 25, 26)

La nostalgia por el mundo mítico perdido se parece a un exilio, asegura Barúa, concepto que se aplica muy bien a la posibilidad de entender mucho de lo que el maestro logró recuperar de su propia experiencia con la comunidad. Exilio que los humanos actuales padecen por no poder alcanzar el mundo de sus *pahlalís*, ese mundo espontáneo y pleno, lleno de encanto y abundancia. En cambio, están condenados a vivir en un mundo donde la existencia es efímera en contraposición con la eternidad de la muerte que todo lo devora y lo corrompe. La cosmogonía wichí, dice Barúa, (2009), carece de acceso a un mundo posterior parecido al paraíso, sólo en los momentos de rituales, en los sueños o las ensoñaciones es posible acceder a ese mundo mítico perdido. La vida es el lado positivo y efímero de *un eterno negativo* que es la muerte que, con el tiempo, lo va devorando todo.

¿No es acaso esta tragedia la que determina también el propio “malestar en la cultura”, la angustia existencial? Una especie de marcha hacia una oscuridad enigmática, solo que en esta cosmogonía wichí no hay paraíso prometido, quizás sólo oscura eternidad.

Bruner (1996), a mediados de los 80 advertía acerca de un mundo que se dirige hacia su destrucción poniendo en escena una pregunta ineludible; ¿Qué esperar que surja de una teoría del desarrollo que tenga suficiente impulso para dar forma a una nueva realidad? (p. 151). Una interrogación vigente para una actualidad que no deja de complicarse y que vuelve a los humanos seres desesperados.

Cuando superemos la muda desesperación en la que vivimos ahora —si la superamos— cuando volvamos a sentirnos capaces de controlar la carrera hacia la destrucción, es probable que emerja una nueva clase de teoría del desarrollo. Estará motivada por el interrogante de cómo crear una nueva generación que pueda impedir que el mundo se desintegre en un caos y se destruya a sí mismo. (p. 151)

A pesar de todo y como efecto, están los intersticios que se vuelven espacios en ciertos momentos intermitentes; aparecen pequeños resplandores, las luciérnagas que en la selva seguramente Benabentos Gómez veía por doquier y que Huberman (2012)¹⁰⁸ trae como metáfora, de la mano de Pasolini. Una metáfora de la historia humana en cualquier parte del mundo. Un pliegue del tiempo que permite unir momentos lejanos que jamás podrían ponerse en la correspondencia de lo simultáneo. Entonces el sueño, el arte, el humor, los rituales, los trances de las danzas para enamorar, para curar, para conjurar, logran abrir, desde el exilio, canales de comunicación con espacios y tiempos perdidos, luego recordados.

Frente al océano
bajo el acantilado
sobre la pared de granito
esas manos abiertas
azules y negras
Del azul del agua

¹⁰⁸ El autor habla de los destellos de esas luciérnagas, como pequeños y efímeros deseos instantáneos. Destellos de creatividad y de ensoñamiento. En uno de los capítulos se refiere al archivo de sueños que, durante el ascenso nazi en Alemania, Charlotte Benardt compiló con pesadillas que anticipaban el horror.

Del negro de la noche
El hombre llegó solo a la cueva
frente al océano
Todas las manos son del mismo tamaño
estaba solo
El hombre solo en la cueva miró
en el ruido
en el ruido del mar
la inmensidad de las cosas
Y gritó
A ti que tienes nombre a ti que estás dotado de una identidad te amo
Esas manos del azul del agua del negro del cielo.
Planas
Apoyadas abiertas sobre el granito gris
para que alguien las viera
Yo soy el que llama
Soy aquel que llamaba que gritaba hace treinta mil años
Te amo
Grito que quiero amarte, te amo
Amaría a quien sea que me escuchase gritar
Sobre la tierra vacía quedarán esas manos en la pared de granito
frente al estruendo del océano. Insoportable...¹⁰⁹

¹⁰⁹ Le mains négatives de Marguerite Duras (1978) Fragmento. Versión en castellano Sandra Toro.

CAPÍTULO 4: FINAL DE LA EXPERIENCIA

El fin de año escolar había llegado, la resolución de no volver estaba firme. Preparé pues la última fiesta de fin de año. Reuní a alumnos, exalumnos, padres y cooperadores y les anuncié mi alejamiento. Vi rostros curtidos con lágrimas rodando por sus mejillas. “Mis niños” rondaban permanentemente a mi lado como no queriendo alejarse y como un pájaro herido en el aire la última campanada. (Benabentos Gómez, p.79)

Quizás el maestro pudo bajar de la tarima

A partir de ciertas evidencias perdidas en el tiempo: archivos documentales, epistolarios, memorias, sueños, imágenes, voces, se inaugura un recorrido de lo mínimo, de las existencias imperceptibles. Al respecto, releendo “El queso y los gusanos” de Guinzburg, ese magnífico texto que conceptualiza a partir del testimonio de un molinero del siglo XVI ante la Inquisición es posible conocer a ese molinero, un hombre común, anónimo que reaparece a través de los archivos y de las pocas evidencias escritas que pudieron conservarse. De ese modo se reconstruye una cosmología de la “cultura popular” de ese tiempo histórico. Entonces advierto que para esta obra necesitaba encontrar un protagonista. Como asegura el autor, “Menocchio es al mismo tiempo el eslabón perdido, unido casualmente a nosotros...”.

A partir del hallazgo del libro que escribió un maestro, dando su testimonio de vida en la Escuela Rural 203, en medio del Impenetrable, fue posible describir en clave histórica esa experiencia para entender y explicar los eslabones que silenciosamente nos unen en los pliegues del tiempo. Para hacerlos evidentes no alcanzaba simplemente con referir los hechos narrados, había que construir la obra, implicarse en su sensibilidad, había que hacerlos sonar. La pequeña experiencia pedagógica perdida en medio del monte podía entonces, dar su salto cualitativo y amplificar las múltiples problemáticas que se ponían en juego.

Esta tesis es una nueva narrativa sobre la base argumental de ese relato. Cuando se cuenta una historia de vida necesariamente se la transforma y se asume la responsabilidad de darla a conocer y, en la propia travesía, conmover y conmoverse profundamente. Como un emisario del pasado su acoso insiste, persigue, hace sumergir en las perplejidades de interminables preguntas y en la obsesión de encontrar cosas que ya no están, cartas, fichas didácticas, libros de su biblioteca, fotografías.

El libro *Tierra de indios* me llevó en busca de un tiempo perdido, el maestro fue guía hasta un lugar y un tiempo que, al recobrase, evidenció las múltiples problemáticas en juego. Hasta cierto punto dio a conocer su vida y a quienes la compartieron en esos años, porque una vida puede ser vista desde la mirada ajena. A su vez, la memoria no está solo dentro de cada uno, está en las cosas mismas que gozan de la propiedad de actualizar las vivencias del cuerpo; para Proust, en las magdalenas, por ejemplo; para el maestro, en los sonidos del monte, las voces de los niños, el cacuy y el canto de las mujeres durante la elaboración de la aloja. Cuando el maestro decidió salir de la escuela, adentrarse en el paisaje, acercarse a la comunidad wichí, bajó de la tarima y entonces pudo percibir esos detalles que lo rodeaban, las percepciones sensoriales de ese mundo, sonidos, olores, texturas, diversos matices de colores. Logró acercarse amistosamente y entablar relaciones de confianza que le permitieron observar rituales de los wichí, como la sepultura o las curaciones chamánicas, que de otro modo hubiera sido imposible.

Es desde el otro que el sujeto se encuentra con su propio mensaje y su cultura en forma invertida; en esa especie de extranjería en su propio país, el maestro aprendió sobre sí mismo. La memoria tiene siempre relación con la historia de la comunidad, por eso es posible asociar con otros maestros que en la época se formaron y arribaron a lugares recónditos de la patria a ejercer su magisterio. El maestro no puede responder a preguntas como testimonio de su experiencia, solo queda su narración escrita. Estos pasajes autobiográficos se escribieron sobre la inminencia de su muerte anunciada ya que él mismo anticipó la intención de registrar lo que estaba en su memoria para que no se perdiera en el olvido. El tiempo es olvido. Contra el tiempo, ya muerto, el maestro es sustituido por su texto en el momento mismo de redactarlo, de transmitir la memoria al que estará en condiciones de conservarla, ya sea un semejante, una comunidad, un archivo.

Sobreviene, a veces, una especie de atormentado presentir, una tristeza sutil, anticipada. Apenas iniciada la lectura del libro del maestro, esa desazón se evidencia, fracaso pedagógico, tragedia de una injusticia que no encuentra su redención. Los niños wichí no aprendieron castellano y es eso casi a lo único que el maestro hace referencia; parece ser que esa imposibilidad abarca la totalidad de la enseñanza y el aprendizaje. Aprendieron otros saberes y quizás también el castellano, aunque de una manera que no era la que se esperaba.

Algo acerca Souriau para entender. En la obra por hacer, la del maestro en su escuela y la mía en esta tesis, la esfinge no perdona. Todo está siempre al borde de desmoronarse. Y también, todos los virtuales a la espera o al acecho para ser concretados. Hay una responsabilidad en la

fuerza instaurativa de todo lo que existe, dice Souriau, una conmoción en toda obra que siempre está en peligro, amenazando con derrumbarse; una implicación con la obra por hacer, con los textos leídos, con las historias recuperadas y narradas otra vez. Una implicación y un compromiso que no es meramente intelectual, sino que se enlaza con la sensibilidad y da cuenta de todo lo inacabado del mundo, de todo lo que aún se debe concretar, de todas las injusticias que esperan ser conjuradas. Una vibración que aguarda su mayor intensidad, todo lo que, otros que vendrán, podrán cavar más profundamente, un bosquejo que se dibuja para cartografiar el recorrido que falta transitar.

Usualmente se advierte separado algo que en verdad puede manifestarse junto; como muchas muertes posibles a lo largo de una vida, o como la posibilidad paradójal de la vida y la muerte juntas, morimos y vivimos al mismo tiempo. Para Spinoza, Dios es la composición de relaciones ad infinitum; es sin duda una definición de la naturaleza con los seres humanos que, formando parte de esa naturaleza cambiante, indiferente y despiadada, no dejamos de componernos y descomponernos en relaciones con otros, humanos, animales, cosas, espíritus y entes de diversos modos de existencia.

Por qué, dentro de la modernidad y con los mismos conceptos de su propio tiempo histórico, Spinoza es considerado diferente a sus contemporáneos. La *Ética* de Spinoza constituye una excepción respecto de otras éticas de la modernidad, por eso Serrano (2011) habla de anomalía que bien podría entenderse como una situación paradójal que encarna el centro de la filosofía Spinoziana. Está construida en torno a un poder ontológico, como un principio explicativo que comparte con la modernidad a la que pertenece. Dios, naturaleza y poder o potencia son piezas básicas con las cuales organiza toda su búsqueda filosófica, porque Dios y naturaleza son una unidad entendida como potencia. Spinoza consigue lo que ningún otro filósofo moderno había logrado y de ahí su anomalía, explica el autor, porque se trata de una paradoja ya que el aumento de la potencia se traduce mediante la articulación de un límite que se consolida y se afianza paralelamente al propio acrecentamiento de la potencia, “la potencia solo puede crecer en sentido propio a partir del reconocimiento de la limitación” (p.94). De aquí que el poder del humano sobre la naturaleza que la modernidad instaló, en Spinoza encuentra un límite dado por lo que cada uno puede. El maestro pudo componer relaciones y también sentirse afectado por los otros seres humanos y no humanos. Fue él con sus circunstancias en esa geografía particular.

Cuando el joven maestro Roberto Benabentos Gómez llegó a su destino remoto, se encontró en medio de un espacio de extranjería, afectado por un entorno desconocido y fascinante. Su bagaje era una formación recibida en la Escuela Normal de Adaptación Regional de su ciudad natal que le indicaba claramente una misión educadora centrada en la enseñanza del castellano. Por eso fue relevante rastrear la creación de ese tipo de escuelas normales en el marco de las discusiones inaugurales del sistema unificado de instrucción pública; como así también las ideas de su admirado Sarmiento, a quien los salvajes le repugnaban y tenía la convicción de que la solución para el progreso y la construcción de la nación era exterminarlos. No era el único que pensaba de esa manera, esa era la visión ilustrada y europea que consideraba a los denominados “salvajes” como una traba para el desarrollo de las fuerzas productivas, estas aclaraciones no operan como disculpas sino como contexto del análisis. Por otro lado, lo mismo pensaba de los gauchos y posteriormente fueron despreciados también los inmigrantes que no coincidían con lo más culto y granado de la población europea. Al mismo tiempo Sarmiento impulsó la educación masiva y las comunicaciones trayendo el progreso para beneficio de la población. Sería un error de análisis histórico no tener en cuenta toda su controvertida figura, su pensamiento y su accionar. La educación de los indígenas y los preceptos ideológicos y políticos del incipiente peronismo de los 40 como marco contextual durante los años que duró el trabajo del maestro en la escuela 203, es encuadre necesario y establece, según Ricoeur, unos parámetros que es necesario considerar en todo análisis de perspectiva histórica.

Cualquiera fuera la posición que adoptaran los maestros, la interpelación de los problemas comunitarios era ineludible por eso las consideraciones no pueden limitarse a temas pedagógicos solamente porque su labor excedía los límites de lo escolar. La vinculación de la escuela con la comunidad era una consecuencia natural, y un posible espacio de encuentro de culturas, que no se dio de esa manera, sino como lugar de conflictos. Había maestros que creían en la causa de “hacer patria”, “de argentinizar” “civilizar”, y que tal vez, resignificaran la imagen de apostolado en la que se habían formado, como explícitamente lo manifiesta Benabentos Gómez en su narrativa. Sensibilizado y conmovido por las condiciones de vida de la comunidad wichí, actuó en consecuencia, alejándose de alguna manera del padre del aula. El maestro y otros maestros de la zona, lograron transformar el apostolado en una tarea potente que les permitió también superar las condiciones desfavorables de trabajo y ejercer la crítica al sistema, justamente porque su accionar no significaba la aceptación absoluta de las reglas que normativizaban el sistema en toda

la línea jerárquica, con sus traducciones, hasta llegar a los recónditos espacios rurales, a veces insondables, donde las escuelas estaban emplazadas, sino que demandaban reivindicaciones por mejores condiciones de trabajo. Afirma Artieda que se puede conjeturar que eran sacerdotes por el fervor con que defendían la causa civilizatoria, pero, al mismo tiempo, por las demandas de superar una situación que no los conformaba y los pasajes narrativos del maestro Benabentos así lo corroboran.

El problema reside en la identificación privilegiada de la facultad de pensar, de interpretar la experiencia desde un lugar de superación, desde una verdad única. Por eso, como ya se aclaró, se evitó someter el relato del maestro al “sistema del juicio” como resguardo de la lectura de su narrativa para entenderlo, en su formación normalista y positivista, en su asombro y su crítica a ciertos hábitos y rituales que observaba en la comunidad wichí, y que trataba, de superar o modificar desde su saber.

El maestro subió a la tarima en su escuela rural en medio del monte, desde allí se sostuvo. En muchos pasajes se lee su intento cercano a entender a ese otro en su diferencia; ese otro todo, humanos y paisaje. Intentó acercarse al particular modo de decir y de sentir de esos otros humanos y al modo de manifestarse de esa naturaleza inabordable. Se sintió conmovido cuando logró bajarse de la tarima y dejarse afectar, entonces vivió una experiencia pedagógica y sobre eso escribe a pesar de reconocer que no logró enseñarles el castellano.

El maestro detentaba su propia certeza, una verdad universal “educar al soberano era civilizar”. Pero hay una imposibilidad de verdad. Un agujero que permite reinventar, un escollo, una posibilidad. También una fuga creativa, una huida, cuando algo duele, cuando tiembla, se desequilibra, se sobresalta; puede ser un dolor, puede ser un destello de creatividad, esplendor y alegría, tal como imaginamos la beatitud spinoziana del tercer nivel de conocimiento, un instante. El problema real se presenta cuando algo se encripta.

La dificultad de la enseñanza, especialmente de la lengua, desvelaba al maestro, tal como lo expresa desde el inicio de su narrativa, es la revelación de su fracaso de maestro que con hondo pesar recuerda. Una cierta obediencia debida que no pudo tramitar de otro modo. Quedó encriptado, enredado en su deber ser de maestro, entendido como sacerdocio, sin poder dudar de su certeza, ni accionar para lograr una fuga, una salida creativa, transgresora. Tal como plantea Frigerio se trata de un “cerco cognitivo” ¿En qué medida lo que se sabe obtura la posibilidad de conocer lo no conocido? Se inaugura así una reflexión y una experiencia de pasajes entre

diferentes sitios, atravesando traducciones, pasadizos y fronteras que se imaginan pero no se constatan. Ese fue el desafío, una cuota de chamanismo ante la inmersión en territorio desconocido que tal vez no se animó a explorar. Un trabajo chamánico que es diplomacia política ya que hay que conocer los códigos y saber cuáles son los intercambios adecuados. ¿Qué es una frontera? ¿Es una línea? ¿Es un territorio? Lo cierto es que separa y une al mismo tiempo. Paradojas. Metáforas y poesía, también. No se puede cercar “algo” de alguna verdad, sin poética, porque es la poética la que permite salir de lo encriptado hacia una acción creadora. También para el maestro la frontera y los múltiples pasajes se hicieron visibles en materialidades diversas, con los otros humanos y con los no humanos, las plantas, los animales, los factores climáticos, los muertos.

Como bien lo expresa Lidia Rodríguez, con Freire se puede pensar “una intervención pedagógica que posibilite la voz del otro, como proceso permanente de apertura radical dialógica, abierta al mundo y abierta a la novedad de lo diferente, reconociendo en los diversos sujetos una parte de la verdad sobre el mundo” (p. 176). Para lograr esta construcción democrática igualitaria, para enseñar el castellano a esos niños culturalmente diferentes a su modo de ver el mundo, el maestro Benabentos Gómez debía bajarse de su tarima y animarse a contradecir al menos en parte su formación magisterial. A veces pudo hacerlo y se intuye, a partir de fragmentos de su escritura, que en esos momentos más que enseñar, logró aprender y construyó amistades entrañables. Sostener esa apertura hacia la diferencia le hubiera llevado, quizás, hacia la concreción de sus objetivos de maestro. Fue él con sus circunstancias, llegó con su bagaje, partió conmovido por la experiencia, afectado a tal punto que necesitó contarla, y volver a su escuela años después con su esposa y sus hijos; y finalmente escribirla para los que vendrán, para que no se pierda en el olvido. El maestro asume la impotencia y se sumerge así en una sensibilidad que lo separa de sus propios prejuicios. Asumir la muerte de las cosas, de las experiencias, de uno mismo es de alguna manera un modo de caminar hacia el exterior habilitando otras experiencias posibles, el reconocimiento de una libertad de los afectos y entre ellos el más pleno de todos, el que Spinoza define como “una alegría acompañada de una causa exterior”.

Si de política se trata, la frontera habilita pasajes y la “sublimación” la posibilidad de crear puentes en la zona de fronteras. Ejercicio de traducción. Sublimar para contrarrestar la muerte, o sea, crear cultura. La muerte que es un enigma, no se puede entender y eso es así para todos los pueblos del mundo por remotos que sean. Esa línea unifica y, al mismo tiempo, diferencia; el

hések itatlin ('el alma extraña') de los wichí o el hombre solo, descrito por Marguerite Duras que deja en la pared de una cueva las huellas milenarias de sus manos. Habrá que seguir viviendo. Y desafiando la vida y asumiendo los riesgos.

Un capítulo del texto de Didi Huberman *La supervivencia de las luciérnagas*, trata sobre un archivo de sueños que una periodista llamada Charlotte Beradt realizó en los años previos a la segunda guerra mundial, en 1933, cuando el fascismo ya resplandecía en Alemania. Compiló cientos de sueños de vecinos y familiares que presentían la barbarie de los Heraldos Negros. Un archivo de sueños, nada más poético, algo vital, justo y necesario. Un hermoso elogio a la inutilidad. Pura poesía. Política, al fin. Las luciérnagas, esas ideas que brillan en la oscuridad, son como ranuras, son los intersticios, las fugas creativas en esta especie de totalidad capitalista aterradora que en nuestra América se manifiesta colonizada, y por lo tanto doblemente injusta, desde 1492. Saber luciérnaga, saber clandestino, saber jeroglífico. Múltiples traducciones. Memorias de derrotas pasadas y diversas creaciones culturales de todos los pueblos sojuzgados que resisten con arte, poesía y política. "La sublimación está en el "entre" de los dos vacíos que habitan a cada uno"¹¹⁰.

Los documentos de archivo que representan una huella, una marca, un trazo del pasado, tienen sentido en la medida en que las políticas de memoria hacen posible su recuperación y transmisión para poner a disposición de las nuevas generaciones ese legado para la construcción democrática. Los archivos permanecen mudos a la espera de las preguntas que se les formulen para empezar a hablar de las injusticias que permanecen impunes. Es en este sentido que se ha mencionado la masacre de Napalpí como ejemplo de las tragedias que han signado la historia del país y que la narrativa del maestro Benabentos Gómez pone de manifiesto en diferentes pasajes, evidenciando una problemática relación entre blancos e indígenas en la Argentina y en el mundo. Por eso también el desarrollo dedicado al Primer Congreso Indigenista de 1940 con sus premisas que todavía aguardan ser plenamente cumplidas. Siempre habrá avances y retrocesos, se trata entonces de una lucha política. Recordar y transmitir es un acto político.

Casi cien años después de la masacre de Napalpí, considerado como crimen de lesa humanidad, la Justicia Federal del Chaco abrió un "juicio por la verdad" que, en términos de la

¹¹⁰ Esa frase fue dicha por la Dra. Ana Hounie en el Seminario de Doctorado "Identidad, alteridad, otredad, sublimación". También presentó las poesías "Traduzir-se" de Ferreira Gullar y "La metáfora" de Nicolae Preliceanu.

propia justicia, se define como una instancia institucional que tiene como tarea agotar los recursos disponibles para reconstruir aquellos sucesos históricos. En ese proceso se escucharon testimonios de víctimas directas, familiares e investigadores. Estos hechos dan cuenta del genocidio indígena, que forma parte de los cimientos de la formación del estado moderno. Un genocidio naturalizado, ocultado y silenciado en el sentido común construido a partir de libros, actos, conmemoraciones, calendarios para la construcción de una identidad nacional homogénea.

Durante el período de constitución del Estado Nación el indígena no fue visualizado por los grupos de poder como integrante del colectivo nacional. Era su contraparte, aquello que no debía ser. De este modo, el plan era educar a la infancia indígena como fuerza de trabajo de las explotaciones económicas de la región y no educar para abrir las mismas perspectivas y posibilidades que se destinaban a la población blanca.

En la construcción del “nosotros nacional” los indígenas constituían un sujeto opuesto capaz de transformarse en trabajador funcional al capitalismo incipiente y que era diametralmente diferente, con otra cosmovisión, otros hábitos, otro modo de relacionarse y de habitar el mundo, con familias extensas que no producían para el beneficio individual, sino comunitario, con predominio de la lengua oral y de idiomas distintos al castellano. Esa alteridad radical se entendía como obstáculo que había que eliminar o transformar y para eso se necesitaba de una pedagogía orientada al trabajo; imponer a través del sostenimiento de hábitos y disciplina, una subjetividad acorde con la imposición del orden capitalista en formación.

En la dicotomía civilización o barbarie, analizada a partir del posicionamiento sarmientino hegemónico, la diferencia quedó afuera de lo que se consideraba educable. Como expresa Lidia Rodríguez, el progreso como significativo ordenador del proyecto dependiente reprodujo en el interior de los países la lógica global de dominación de unos poderosos sobre unos subalternos (indígenas, obreros, campesinos); pero además ese progreso fue, a su vez, dependiente y colonizado, impidiendo a los pueblos latinoamericanos su propio crecimiento; así ese proceso colonizador fue doblemente injusto.

Como expresa Braidotti (2015), una postura posthumana, se proyecta más allá de este presente pero requiere de una recuperación genealógica para tomar distancia de los valores dominantes y también conceptuales del pasado y adoptar una nueva visión del sujeto más extensa, compleja, vitalista, transversal y relacional. Un cambio que puede ayudar a crear nuevos conceptos, afectos y subjetivaciones planetarias. De este modo se aplica la premisa spinoziana

“no sabemos que pueden nuestros cuerpos posthumanos por lo tanto tampoco sabemos que están en condiciones de pensar nuestras mentes posthumanas postantropocéntricas y encarnadas” (p. 121).

Pero en la idea de los muertos también insiste algo de los fantasmas, que rondan, que hacen hacer, que dan a pensar. Y qué otra cosa podría significar esa idea espectral en este recorrido, sino una imagen de existencia virtual a la espera de ser instaurada, como memoria de futuro, de los que están en este mundo, parados en un suelo plagado de injusticias, sobrevivientes como las luciérnagas. Esos fantasmas recuerdan la urgencia de rescatar las voces de los vencidos, de los creadores de cambios revolucionarios, de nuevos saberes científicos acordes con el cuidado de la naturaleza, de poderosas manifestaciones artísticas, en fin, de una poética política al servicio de un mundo humano nuevo, descolonial, igualitario, no sólo en las relaciones entre humanos, sino también con otras existencias no humanas.

Tensiones críticas entre ese bagaje cultural y los problemas del presente permiten así conectar experiencias suspendidas entre dos tiempos. Para eso se debe desnaturalizar la ignorancia histórica con la que se educa, poner en peligro la comodidad del lenguaje establecido que nombra desde el lugar del privilegio y desarmar las cristalizaciones del presente; apropiarse críticamente de los bienes culturales.

La complejidad de un proceso histórico con resistencias, adaptaciones, asimilaciones, apropiaciones culturales y traducciones exige un abordaje desde distintas áreas del saber ya que no se explica por la simple instalación de una dicotomía que contemple solo dos posibilidades en clave de sometimiento y resistencia. En este sentido, es necesario problematizar las relaciones entre las comunidades indígenas y las no indígenas en el marco del sometimiento, la dominación y la colonización en general; y también analizar las acciones que las sociedades indígenas fueron concretando como sujetos activos, configurando una realidad compleja que debe abordarse desde una perspectiva histórica e interdisciplinaria.

Retomando el problema de la traducción de una lengua, un paisaje, unos gestos, se advierte que algo del meollo de esta tesis se juega ahí. El maestro que llega a ese lugar recóndito de la patria, lleno de heroísmo, con miedo, se pregunta por los otros, los otros que no son sólo los humanos que allí viven, sino también, todo el paisaje que lo rodea y todos los espíritus que allí conviven con la comunidad. ¿Quiénes son los extranjeros?

Su relación con lo natural es muy diferente de la de los indígenas, este maestro es “lo Otro” de la naturaleza. La naturaleza para él es otredad, otredad que da miedo, otredad que es grandeza, belleza, riesgo, peligro, defensa y ataque, agresividad y necesidad de resguardo. Cuán distinto será para un indígena, para quien la naturaleza es lo Mismo, es parte, cobijo, cuidado, continuum. Son puntos de apoyo antagónicos, los del maestro y los de ellos. Extraños ambos, uno, el maestro, quizás los aborde desde el intento de extrañarlos, de arrancarlos de su propio punto de apoyo, de desequilibrarlos, de llevarlos al propio. Un hombre en la tarima de maestro cargando su misión educadora, traducciones mediante.

Con la idea de la dificultad de una traducción, Viveiros de Castro (2004) realiza un desarrollo en torno al equívoco no como un error, ni una confusión, ni una falsedad, sino como fundamento de la relación que lo implica, y que es siempre una relación con la exterioridad, con el otro. Esa divergencia, puede darse en la comunicación entre distintas lenguas y también en la relación entre hablantes de una misma lengua, e incluye, como dice el autor, “la relación entre el discurso del antropólogo y el del indígena (...) la paradoja que se crea cuando se imagina una cultura para un pueblo que no la imagina por sí mismo” (p. 67).

En el “entre” de las dos visiones, la del maestro y la de los wichí, se convocó a Viveiros de Castro desde su concepto de perspectivismo, que entiende como un conjunto de ideas y prácticas que se manifiestan en toda América indígena. Esta cosmología imagina un universo poblado por diferentes tipos de existencias subjetivas, tanto humanas como no humanas, cada una dotada del mismo tipo genérico de alma, es decir, el mismo conjunto de capacidades cognitivas y volitivas. Esa diferencia de perspectiva no es una pluralidad de puntos de vista de un mundo único, sino una visión única de mundos diferentes.

Esta dicotomía naturaleza-cultura continúa teniendo tal poder, que las demandas por reconocer la conciencia y sensibilidad de esos otros seres y universos indígenas solamente logran legitimarse cuando pasan a través del lenguaje de la política. Porque es ella la que como corpus normativo puede instaurar derechos de los no humanos. Esta política pluriversal allanaría el camino para que se acepte a la naturaleza como una multiplicidad de mundos en los que seres no humanos, provistos de agencia, personalidad e intencionalidad puedan ser reconocidos como legítimos actores y sujetos de derechos con leyes que los protejan y de ese modo contribuir al cuidado que, este mundo tan quebrantado y explotado, reclama con urgencia.

Para Viveiros de Castro la pregunta es cómo interpretar junto a las personas como agentes teóricos activos en lugar de pasivos y es allí donde se ubicó la intención a lo largo de esta escritura: pensar con los otros, tanto el maestro como los indígenas que conoció en su experiencia educativa y de vida. El concepto de perspectivismo propone una inversión: ahora le toca el turno al indígena, es la ocasión, la oportunidad, es el *Kairós*, el desvío, la vuelta inesperada. Pensar la existencia, no “sobre” los indígenas, sino “con” los indígenas. No sobre este maestro, sino con el maestro a través de la escritura legada de su experiencia.

La antropología compara para traducir, sostiene el autor. Traducir fue también una tarea recurrente en esta tesis, y no para explicar, justificar, generalizar, interpretar, revelar el inconsciente, decir lo que es obvio. Los textos están presentados al lector, puestos en correspondencia, no la única posible, sino una combinatoria que le dio un sentido de los múltiples que podría adoptar. Hay muchas lecturas y entradas para una misma narrativa. En esos pasadizos uno mismo se vuelve objeto de experimentación, disponible a la afectación de otros seres nuevos y respuestas que hay que aprender a recibir. En ese proceso no se trata de verificar si la obra es verdadera, sino que es una experiencia que debe ser honrada. Honrar es asumir que algo importa y aceptar ser puesto a prueba por esa importancia, resistir al poder de la explicación. Por eso algunos pasajes, por su elocuencia han quedado despojados de aclaraciones y explicaciones, porque simplemente funcionan allí en el lugar donde están ubicados como mojones de entendimiento que permiten adentrarse en esa experiencia narrada y tal vez, sensibilizarse con su potencia descriptiva que evidencia y abre a múltiples perspectivas. Se trata de análisis e interpretaciones que no pudieron ser desarrollados de modo exhaustivo en esta tesis (quizás la exhaustividad sea siempre una ilusión), pero que habilitan una apertura a nuevas búsquedas.

La equivocación, a la que también se refiere Viveiros de Castro, es inherente a la traducción. No es simplemente una realidad negativa, sino una condición de posibilidad de una interpretación, de una enseñanza y de toda transmisión cultural. Traducir es situarse en el espacio de la equivocación y morar allí, asumir que no se puede evitar. Traducir es enfatizar o potencializar la equivocación, es decir, abrir y ampliar el espacio imaginado que no existe entre los lenguajes conceptuales en contacto, un espacio que es una diferencia de perspectiva y que se ubica en el “entre” de cada cual, con otros, humanos y no humanos, en todas las combinaciones posibles. Esta idea de malentendido en el sentido específico de equivocación que se encuentra en la cosmología perspectivista amerindia analizada por los posestructuralistas no se concibe como

un fracaso para entender, sino un fracaso para comprender que los entendimientos no están relacionados con formas imaginarias de ver el mundo, sino con los mundos reales que se están viendo. Por lo tanto, el objetivo de la traducción perspectivista, es una de las principales tareas del chamanismo; no es encontrar un sinónimo en nuestro lenguaje conceptual humano para representaciones que otras especies de sujetos usan para hablar sobre una misma cosa.

El Otro de los Otros es siempre otro, aclara Viveiros de Castro. Si la equivocación no es un error, una ilusión o una mentira, sino la forma misma de la positividad relacional de la diferencia, su opuesto no es la verdad, sino lo *unívoco*, como la afirmación de la existencia de un significado único y trascendente. Seguramente en ese error o ilusión se parapetó el maestro cual tarima que lo sostuvo, esa fue su imposibilidad y su fracaso, no haber entendido el equívoco de una traducción que es imposible si no se asume como ambigua, errónea y de alguna manera traicionada. El maestro se mantuvo en la tarima porque lo sostenía una férrea y pesada carga formativa, paradójal al fin; ya que permitió llevar educación a los confines de la patria, pero a riesgo de muerte de otras culturas y otras lenguas.

Al modo en que lo plantea Viveiros de Castro, también Despret explica que traducir el compromiso activo de un vivo con un muerto implica aceptar la racionalidad de su existencia real. La autora propone considerar la posibilidad de una relación entre los muertos y los vivos, de cuidados mutuos, de consuelo, de ofrecerles un plus de existencia que les permita continuar influenciando la vida de los vivos, eso implica un trabajo o más precisamente una disponibilidad. Estas tareas abarcan desde un sentimiento de presencia hasta manifestaciones más activas como enviar un signo, dar un consejo en un sueño, hacerse sentir en determinadas circunstancias, ofrecer respuestas a ciertas preguntas o dudas de los vivos, como también alentar, consolar, sostener e invitar al sufriente a entablar nuevamente los lazos con la vida después de que ha sufrido una pérdida. La escena del sueño del maestro con su madre muerta que viene a despedirse es más que elocuente. Los muertos pueden activar a los que están disponibles para escucharlos. En este sentido “lo que ponen en movimiento es una actividad que hace a los vivos fabricantes de relatos” (Despret, p. 24).

Interesante la idea de hacer un lugar para los muertos porque ellos mismos son cartógrafos que dibujan otras rutas, otros caminos, otras fronteras, delimitan espacios. Una búsqueda que tiene que ver íntimamente con la sensibilidad de pensar qué quiere de mí, qué espera de mí, este texto que leo muchos años después de haber sido escrito. En la oposición entre ser y no ser se

abre una brecha de acceso particularmente difícil para la cultura académica que juzga los propios saberes, experiencias y prácticas desde ciertos cánones donde no es habitual reunir elementos teóricos de diversos órdenes, no solo científicos sino también provenientes de las costumbres y las creencias; de modo que la investigación se vuelve desafiante cuando la búsqueda se sitúa justamente en esas brechas.

Como dice Kohn (2021), que haya sí mismos más allá de lo humano llama la atención sobre el hecho de que algunos de los atributos de la mismidad humana son continuos con la de ellos. “Que haya una muerte más allá de cada vida anima a notar las maneras en que se podría continuar gracias a los espacios que son abiertos por todos los muertos ausentes que nos hacen lo que somos” (p. 314).

Los relatos de homenaje, y en algún sentido esta tesis lo es, son procesos de amplificación de la existencia, de intensificación de vitalidad, de recuperación de un legado. Recordar no es un mero acto de memoria, es un acto de creación, es fabular, proponer una leyenda, sobre todo instaurar, armar otros relatos que los incluyen, que se sitúan a partir del relato del maestro para componer otras narraciones que lo resucitan a él y a muchos maestros y maestras de su época. Es una ceremonia que transforma y crea nuevas relaciones. Recomponer al fallecido para poder componer con él en el porvenir un mismo gesto, a la vez honrar y heredar, darle al pasado no solo un lugar, sino también efectos. Raquel y Roberto han dejado sus testimonios que aquí se recuperan. Como en una especie de porosidad del alma, estos seres solicitan una atención en el sentido de conceder una disponibilidad de estar al acecho del acontecimiento para abrir posibles que no estaban siendo percibidos. Queda la duda de saber si se ha cumplido con el cometido.

Las historias describen algo que sucedió, hacen existir cosas y mundos y sobre todo son experiencias sensibles que conmueven. Una experiencia que es narrada es resucitada, reexperimentada y el que escucha o lee se vuelve el relevo de esa experiencia; entonces no la cuenta, la pasa. Somos pasadores de historias. Ellas mantienen la presencia, insisten en su reformulación, resucitan vacilaciones, desatinos, injusticias, contradicciones, encuentros y desencuentros. Hacen pensar. ¿Es posible construir un discurso que no solo se proponga describir o explicar una experiencia, sino darle una forma que produzca lo que él describe, que provoque una transformación en las maneras de sentir y de actuar?

A pesar de la intención de una escritura doctoral que conservara algo de la poética de *Tierra de indios*, era necesario componer un texto de cánones académicos y ese fue también un esfuerzo de traducción, de poner en correspondencia, de vigilancia en la claridad conceptual.

Y considerando el sentido de una metáfora del pasaje de una traducción, de una lengua a otra, aun dentro de la propia lengua, aparece la poética, nuevamente, que se evidencia a lo largo del texto donde el maestro comparte su experiencia. La poética que es también política porque de golpe se ve cómo y en qué medida transforma la existencia, la suya y la nuestra.

Entonces pienso en el escrito narrativo poético de Roberto Benabentos Gómez y en las metáforas que inventó para contar su historia, para rescatarla de lo más íntimo de su memoria, para salvarla del inminente olvido; y advierto en qué medida esos pasajes son claroscuros entre la vida y la muerte.

Referencias bibliográficas

Artieda, T. (1993) El magisterio en los territorios nacionales. El caso de Misiones. En: Puiggrós, A. *Historia de la Educación en la Argentina Tomo IV*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

------(2015) Educación ¿común o laica? Para la infancia indígena en los territorios nacionales de Chaco y Formosa (1900-1930). *Historia de la Educación*. Anuario SAHE 16.1

------(s/f) Los pueblos aborígenes en el currículum y en los libros de texto de la escuela primaria durante el ‘primer peronismo’ (1946-1955). *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 4, Buenos Aires, pp. 40-9.

Artieda, T. y Rosso, L. (2009) “Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación “dulce” por vía de la educación y el trabajo”. En: Ascolani, A. (2009) *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Ed. Laborde.

Artieda, T. y Nicoletti, M. (2017) *Historiografía de la educación entre pueblos indígenas en países de América Latina: Notas introductorias*. Dossier. *Anuario de Historia de la Educación*. Vol. 18: pp 87 – 99.

Ascolani, A (2012) *La escuela primaria rural en Argentina, expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) e da Universidad Nacional de Rosario. *Revista Teias* v. 14 • n. 28 • 309-324 • maio/ago. 2012.

Balibar, E. (2009) *Spinoza. De la individualidad a la transindividualidad*. Conferencia leída en Rijnsburg el 15 de mayo de 1993. Córdoba. Encuentro grupo editor.

Bartra, R. (2019) *Chamanes y robots. Reflexiones sobre el efecto placebo y la conciencia artificial*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Barúa, G. (2009) *La nostalgia wichí como estado del alma*. *Revista Española de Antropología Americana*, vol. 39, núm. 2, 209-227

------(2013) La expresión de la Nostalgia wichí a través de los cantos-lamento de las mujeres. En Tola F, Medrano C, Cardin L, Comp. *Gran Chaco. Ontologías, poder, afectividad*. Buenos Aires: Ed. Ethnographica.

Benabentos Gómez, R. (1978) *Tierra de Indios*. Rosario: Ed. Escuela de Artes Gráficas Colegio Salesiano San José.

- (1993) *Pájaros del Alma*. Rosario: Ed. Escuela de Artes Gráficas. Colegio Salesiano San José.
- Benjamin, W. (1982) *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Ed. Alfaguara.
- (2011) *Conceptos de filosofía de la historia*. Madrid: Ed. Agebe.
- (2019) *Iluminaciones*. Taurus.
- (2016) *El narrador*. Buenos Aires: Ed. Metales pesados.
- Bergson, H. (2012) *La energía espiritual*. Buenos Aires: Ed. Cactus.
- Bernetti, J. Puiggrós, A. (1993) Peronismo: cultura política y educación (1945-1955), en: Puiggrós, A (Dir.): *Historia de la educación en Argentina, Vol. V.*, Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Beverly, John (2013) Testimonio subalteridad y autoridad narrativa, en: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coord.) *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Barcelona. Gedisa.
- Bolívar, A., Domingo J., Fernández M. (2001) *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Borges, J. L. (1997) El jardín de los senderos que se bifurcan. En *Ficciones*. Buenos Aires. Ed. Alianza.
- Braidotti, R (2015) *Lo Posthumano*. México. Gedisa.
- Braunstein, N. (2008) *Memoria y espanto. O el recuerdo de infancia*. México. Siglo XXI.
- Bruner, G (1996) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. 3era reimpresión. Gedisa.
- Caruso, M. Dussel, I (2009) Dewey en Argentina (1916 – 1946). Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva. Cuadernos de educación N°10. (pp 23-51).
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Casullo, N (2013) *Las cuestiones*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti, A. (2000) La cuestión de la verdad en Alain Badiou. En: Casini, S., Cerletti, A. et al. (2000) *Perspectivas epistemológicas. Un debate en torno a las ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.
- Cornú, L. (2010) Moverse en las preguntas. En Frigerio, G, Diker, G. *Educación: figuras y efectos del amor*. (Comp,) Paraná: Del estante.
- Deleuze, G. (1989) *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

- (2008) *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Ed. Cactus. 2da edición.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2012) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos editorial.
- Delgado García, M. (2018) *La metodología biográfica narrativa y sus posibilidades en el ámbito del docente universitario*. Publicación de la Red latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Vol, 8. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Descola, P. (2016) *Diversidad de naturalezas, diversidad de culturas*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Despret, V. (2021) *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires: Cactus.
- Dewey, J. (2010) *Experiencia y educación*. 2da edición. Colección Memoria y crítica de la educación. España: UNED y SEDHE.
- Elías, N. (1985) *Humana conditio. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad*. Barcelona: Ed. Península.
- Escudé, C. (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Ed. Tesis/ Inst. Di Tella.
- Garcés, L. (1993) San Juan: de Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular. En *Historia de la educación en la Argentina*. Puiggrós, A. Tomo IV. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Gómez Sollano, M. Puiggrós, A. Pineau, P. Arata, N. (2019) *Fuentes sobre alternativas pedagógicas en América Latina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección Reediciones Imprescindibles. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- González Valerga de Neisius, A. (1986) *Familias troncales de Cuyo. Antepasados y descendientes*. Córdoba: Ed. Centro de estudios genealógicos de Córdoba.
- Gordillo, G. (2006) *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- Guinzburg, C. (1999) *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Ed. Muchnik.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. De la Flor.
- Huberman, G. (2012) *Supervivencia de las luciérnagas*. Madrid: Ed. Abada.
- Jackson, P. (2001) *La vida en las aulas*. 6ta ed. Madrid: Ed. Morata.
- Jacquet, C (2008) *Spinoza o la prudencia*. Buenos Aires: Tinta Limón,

Kohn, E. (2021) *Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano*. Buenos Aires. Hekht. México: Abya Yala.

Kusch, R. (2012) *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Rosario: Ed. Fundación Ross.

Lapoujade, D. (2011) *Potencias del tiempo*. Buenos Aires: Ed. Cactus.

------(2018) *Las existencias menores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Cactus.

Larrosa, J. (2009) *Sobre la experiencia*. Separata Revista de Educación y Pedagogía.

Mancini, E. Caballero, M. (2020) *Maestras Argentinas. Entre mandatos y transgresiones*. Centro Cultural La Toma. Tomo I y II. Rosario. Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré. Asociación Civil Inconsciente colectivo.

Meschonnic, H. (2015) *Spinoza poema del pensamiento*. Cactus.

Nietzsche, F. (2010) *Así habló Zaratustra*. Madrid. Biblioteca EDAF.

Palmer, J. (2013) El suicidio wichí revisado. En Tola F, Medarno C, Cardin L, Comp. *Gran Chaco. Ontologías, poder, afectividad*. Buenos Aires: Ed. Ethnographica.

Pineda, R. (2012) *El Congreso indigenista de Pázcuaró, 1940, una nueva apertura en la política indigenista en las Américas*. Baukara 2 Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina. Bogotá, julio-diciembre 2012, 145 pp, ISSN 2256-3350, p.10-28

Pineau, P. (2007) Artículo: *A cien años de la Ley Láinez*. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología de la Nación. Buenos aires.

Puiggrós, A. (2017) *Adiós Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado*. Buenos Aires: Ed. Colihue.

------(1986) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

------(2018) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. y Balduzzi, J. (1988) *Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Ed. Contrapunto.

Puiggrós, A. y Bernetti, J. L. (1993) Los discursos de los docentes y la organización del campo profesional, en *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

Rancière, J. (2012) Pensar entre disciplinas. En Frigerio, G. Diker, G. *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. CEM. Paraná: Fundación La Hendija.

Ricardes, M (2017) *Educación y pueblos indígenas. Aportes recientes de la historiografía de la educación en Argentina*. Anuario de historia de la educación. SAHE. Vol. 18. N° 2. Pp 114-132.

Ricoeur, P (2015) *Historia y verdad*. Fondo de cultura económica.

Rinesi, E. (2019) *Restos y desechos. El estatuto de lo residual en la política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Caterva.

Rodríguez, Laura. (2019) *Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970)* Artículo PDF Ciencia, docencia y tecnología. Vol. 30. UNER. ISSN 1851-1716.

Rodríguez, Lidia M. (2015) *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Colihue.

Ruiz, G (2013) *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de Educación, Vol 1, N° 15 enero-diciembre 2013. Pp 103-124. Cabrerizos. España: FahreHouse.

Sarlo, B. (2012). *Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Sarmiento, D. (1961) *Viajes*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA.

----- (2010) *Facundo*. Buenos Aires: Ed. Libertador.

----- (2011) *Educación Popular*. Introducción de Tedesco, J. C. y Zacarías, I. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO.

Serra, S. y Welti, E. (2018) La Escuela Nueva en Rosario. Olga Cossettini y la Escuela Serena. En *Educadores con perspectiva transformadora*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa fe.

Serrano, V. (2011) *La herida de Spinoza. Felicidad y política en la vida posmoderna*. Barcelona: Anagrama.

Simondon. G. (2015) *La individuación. A la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires. Cactus.

Sirvent, M. T. (2007) *El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico*. Ficha de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Sollano, M. Puiggrós, A. (Antología y estudio preliminar). Pineau, P. Arata, N. (Presentación). (2018) *Fuentes sobre alternativas pedagógicas en América latina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Souriau, E. (2017) *Los diferentes modos de existencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Cactus.

------(2021) *Tener un alma. Ensayo sobre las existencias virtuales*. Buenos Aires: Cactus.

Spinoza, B. (2005) *Tratado Teológico político*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

------(2006) *Ética. Demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Ed. Quaranta.

------(2008) *Tratado de la reforma del entendimiento. Y de la vía que dirige del mejor modo al verdadero conocimiento de las cosas*. Buenos Aires: Colihue,

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ed. Paidós.

Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.

------(2013) Estudios de casos cualitativos, en: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coord.) *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Barcelona: Gedisa.

Tatián, D. (2012) *Baruch*. Buenos Aires: La Cebra.

----- (2014) *Spinoza. Filosofía terrena*. Buenos Aires: Colihue.

----- (2019) *Spinoza disidente*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Tedesco, J. C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2008) *Organización de la Enseñanza en los Plurigrados de las escuelas Rurales*. Tesis de maestría. Flacso. Buenos Aires.

Tola, F. Medrano, L. Cardin, M (2013) *Gran Chaco. Ontologías. Poder. Afectividad*. Buenos Aires: Ed. Ethnographica.

Tola, F. (2016) *El “giro ontológico” y la relación naturaleza/cultura. Reflexiones desde el Gran Chaco*. Apuntes de Investigación del CECYP, 2016, (27):128-139. ISSN 0329-2142 // ISSN 1851-9814.

Valko, M. (2007) *Los indios invisibles del malón de la paz. De la apoteosis al confinamiento, secuestro y destierro*. Buenos Aires: Editorial Madres de Plaza de Mayo.

----- (2013) *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Buenos Aires: Ed. Peña Lillo. Ediciones Continente.

Viveiros de Castro, E. (2010) *Metafísicas caníbales*. Madrid: EKatz.

----- (2013) *La mirada del Jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio*. Entrevistas. Buenos Aires: Tinta Limón.

----- (2004) *Antropología perspectivista y el método de equivocación controlada*. Artículo. Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America: Vol. 2: Iss. 1, Article 1.

Sitios web

Garrels, E. Sobre indios, afroamericanos y los racismos de Sarmiento. En: virtual. Miguel de Cervantes:

https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sobre-indios-afroamericanos-y-los-racismos-de-sarmiento/html/dcd6d148-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_3.html

Juicio por los crímenes de Napalpí. Sentencia.

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-juicio-por-la-verdad-de-la-masacre-de-napalpi-tiene-sentencia-y-el-archivo-general>

Maestro Luis Iglesias:

<https://www.youtube.com/watch?v=4KY5RTVqIx0>

Uribe Piedrahíta, C (2011)

<https://www.vanguardia.com/opinion/columnistas/roberto-serpa-florez/cesar-uribe-piedrahita-ecv1109269>

Biblioteca del Congreso nacional. Publicaciones Juan Domingo Perón.

<https://bcn.gob.ar/la-biblioteca/publicaciones/juan-domingo-peron>

Revista Pacarina del Sur, se puede leer sobre la labor de Manuel Gamio y sobre indigenismo.

http://www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1217:manuel-gamio-martinez-entre-mexico-y-america-latina-indigenismo-nacionalismo-y-poder&catid=4&Itemid=2

Revista El cohete a la luna. (17/04/22) *Napalpi contra el olvido*. Juicio a la masacre cometida hace 98 años, considerada crimen de lesa humanidad.

<https://www.elcohetealaluna.com/napalpi-contra-el-olvido/>

Barúa, G *La nostalgia Wichí* (artículo)

<http://www.otredades.org/2014/10/15/la-nostalgia-wichi/>

Diccionario de la lengua Wichí

<https://diccionariowichi.com.ar/wichi/>

Palmer, John (2019) *Topónimos Wichí*

<https://lenguawichi.com.ar/cultura/toponimos-wichi/>

Duras, Marguerite. *Les mains negatives*.

<https://www.youtube.com/watch?v=OuChOvZCq4I&t=1s>

Rodríguez, L. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo Agrario*, 21(47), e143. En Memoria Académica. Disponible en:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12036/pr.12036.pdf

Decreto N° 26944. Fines de la educación. 4 de septiembre de 1947

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/3534.pdf>

Ruiz Serna, D., Del Cairo, C. (2016) *Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno*. En Revista de Estudios Sociales No. 55 • enero-marzo • Pp. 193-204 • ISSN 0123-885X • eISSN 1900-5180 • DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.13>

Viveiros de Castro (2019) Antropología perspectivista y método de equivocación controlada. *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*: Vol. 2: Iss. 1, Article 1, 2004. Traducción: Andrés Laguens, noviembre 2019.

https://www.academia.edu/43170089/VIVEIROS_DE_CASTRO_E._Antropolog%C3%ADa_perspectivista_y_el_m%C3%A9todo_de_equivocaci%C3%B3n_controlada_Traducci%C3%B3n

Fuentes documentales

Acta final del Primer Congreso Indigenista. Pátzcuaro. (1940). Suplemento del Boletín Indigenista Interamericano, (1948). México.

<https://www.pueblos-originarios.ucb.edu.bo/digital/106000093.pdf>

Acta final del Segundo Congreso Indigenista. Cuzco. (1949). Suplemento del Boletín Indigenista Interamericano. (1959) México.

<http://www.pueblos-originarios.ucb.edu.bo:4080/digital/106000094.pdf>

Discurso del Presidente Lázaro Cárdenas. Primer Congreso Indigenista Interamericano. Pátzcuaro. Mexico. Abril 194 Disponible en:

<https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html>

Discurso de Juan Mantovani, Inspector General de enseñanza secundaria Normal y Especial de la Nación. La escuela Normal y su Misión de cultura. La Rioja. Revista El Monitor de la Educación Común. (marzo 1937)

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000101.pdf>

Plan de estudios Escuelas Normales de orientación Regional. Revista el Monitor de la Educación Común. (marzo 1937, p.156)

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/771.pdf>

Plan Quinquenal. Disponible en PDF.

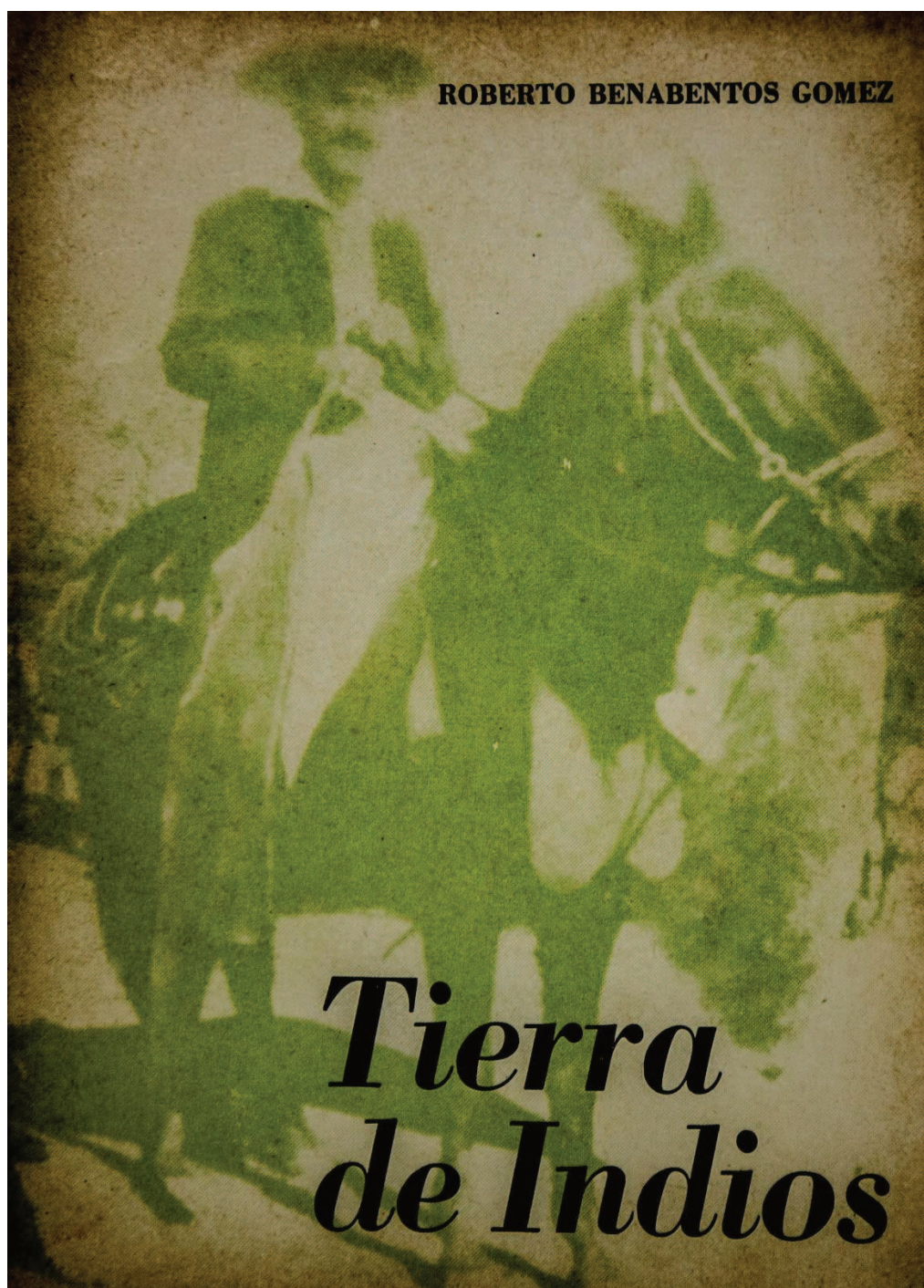
<http://cdi.mecon.gob.ar/greenstone/collect/planesde/index/assoc/HASH2fce.dir/doc.pdf>

Mensaje del Presidente Juan Domingo Perón a la Asamblea Legislativa en el acto de apertura de las Sesiones Ordinarias del Congreso Nacional. 1° de mayo de 1947.

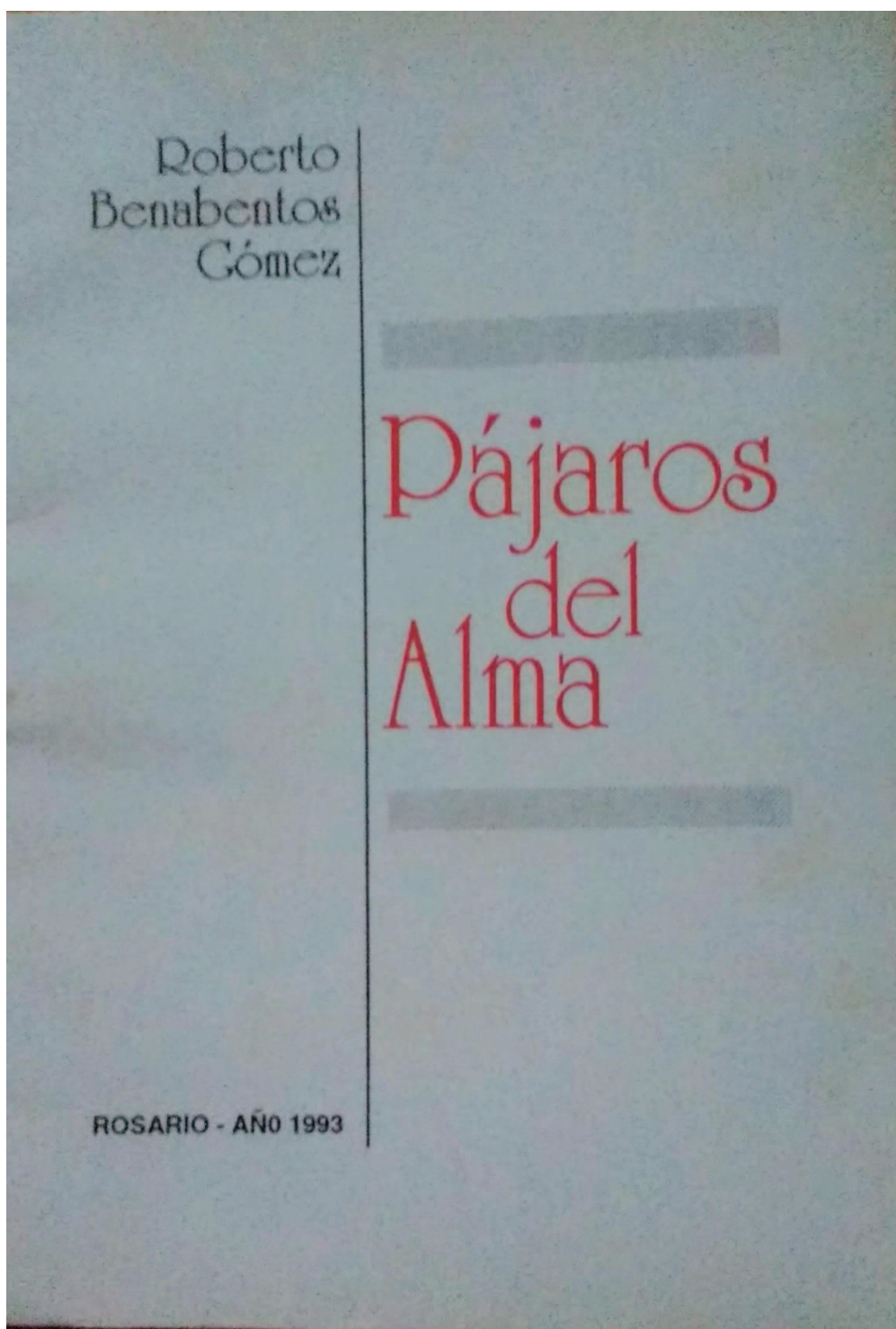
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/893.pdf>

6- ANEXO DOCUMENTAL Y FOTOGRÁFICO

1- Portada del libro *Tierra de indios*.



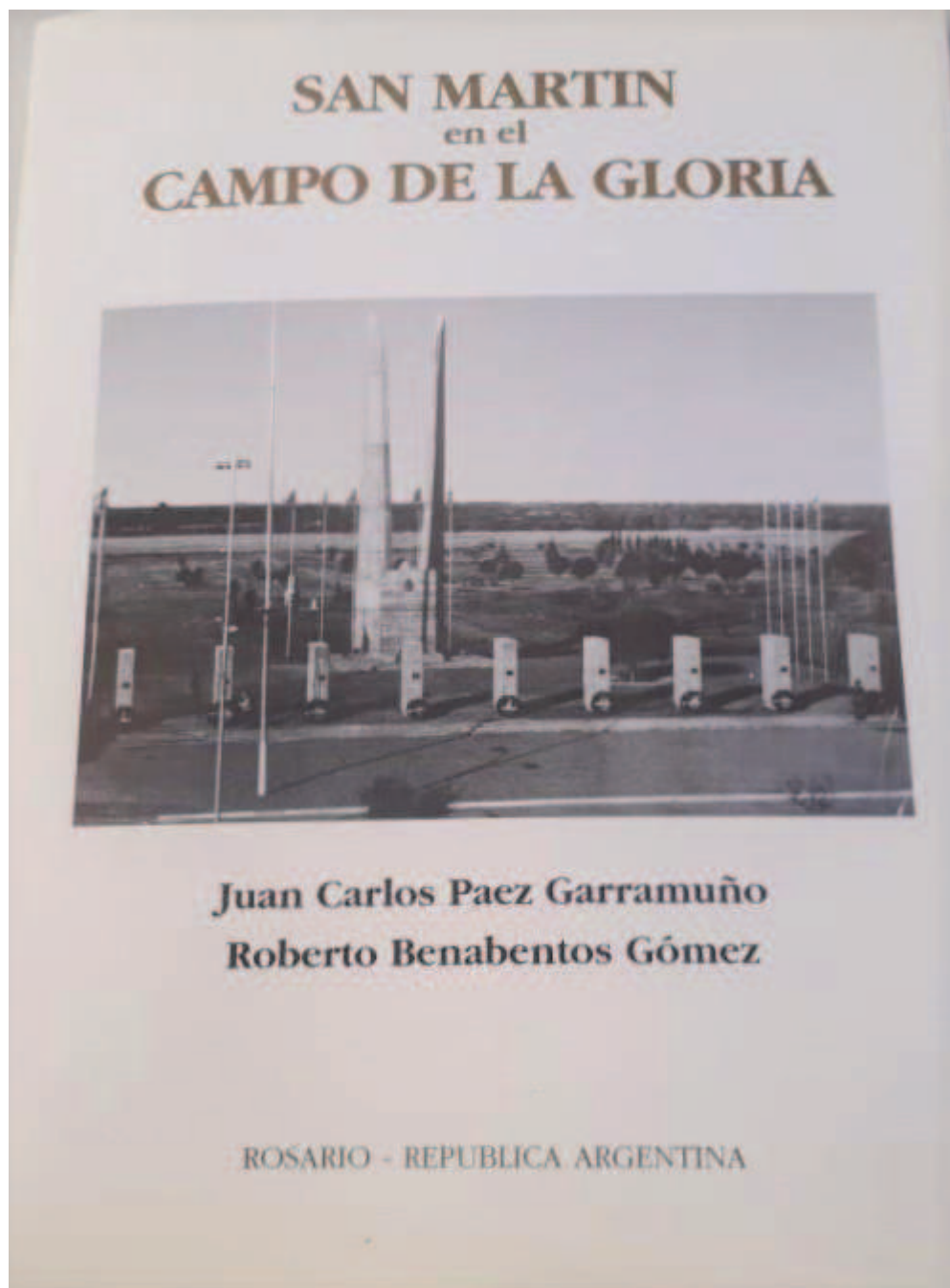
2- Portada del libro *Pájaros del alma*.



3- Libros de la biblioteca de Roberto Benabentos Gómez.



4- Portada del libro *San Martín en el Campo de la gloria.*



5- Fotografía del patio de la Escuela Auxiliar 203 con el maestro y sus alumnos.



Escuela Auxiliar N° 203. La Paz. Salta



6- Nota de calificación de Raquel.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
Dirección General de Enseñanza Primaria
Inspección Técnica General de Profesores

1950. AÑO DEL LIBERTADOR
GENERAL SAN MARTÍN

Página 1707
AÑO: 1950

HOJA DE CONCEPTO PARA MAESTROS

A) INFORMACIÓN A CARGO DEL INTERESADO:

1. NOMBRE Y APELLIDO. (Completos y sin iniciales): Raquel Agüero de Benabentes
2. ESCUELA N° 289 PROVINCIA Salta
3. OTROS CARGOS O ACTIVIDADES. (Docentes y de otro género: oficiales y no oficiales):
4. FECHA DE INGRESO EN LA CARRERA: 5 de Junio de 1950 ¿Con qué cargo? maestra auxiliar (provisoria)
5. FECHA DE INGRESO EN ESTA ESCUELA: 5 de Junio de 1950 ¿Con qué cargo? maestra auxiliar (provisoria)
6. TÍTULOS DOCENTES QUE POSEE: Maestra Normal Rural Nacional
7. OTROS TÍTULOS O ESTUDIOS REALIZADOS. (Oficiales y no oficiales; docentes y de otra clase):
8. ESTUDIOS O TRABAJOS QUE ACTUALMENTE EFECTUA: -
9. OBRAS PUBLICADAS O EJECUTADAS. (Clase, forma, títulos, fechas y demás referencias útiles):

Raquel A. de Benabentes
FIRMA DEL MAESTRO

B) INFORMACIÓN A CARGO DEL DIRECTOR DE LA ESCUELA:

10. COMISIONES OFICIALES DESEMPEÑADAS. (Cite sus fechas, naturaleza de la labor, etc.):
11. PARTICIPACIÓN DESTACABLE EN ACTOS U OBRAS DE LA ESCUELA. (Referencias concretas):
12. INICIATIVAS. (Realizadas o en vías de realización):
13. ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD.
Número de inasistencias. Justificadas: — (días). Injustificadas: — (días).
Días de licencia por enfermedad: — ; por asuntos particulares: — ;
por dulto: — ; por otras causas: — ; TOTAL: — (días).
Número de faltas de puntualidad. Justificadas: — (días). Injustificadas: — (días).

14. **SINTESES DE LAS NOTAS ESPECIALES QUE HA MERECIDO.** (De estímulo o aplauso y de carácter disciplinario o cualquier otro. Menciónense fechas, autoridades que las suscriben):

13-VII-1950 por su eficacia e laboración en los actos re-
corridos de la muerte del Sr. Juan María.-

18-XI-50 por su acción e pro de la enseñanza
y eficiente desempeño como maestra provisoria. 18-XI-50.-

15. **ACCIÓN EN LA ESCUELA.** (Menciónense en forma concreta las cualidades y los hechos que certifiquen los caracteres de habilidad profesional, dedicación a las tareas escolares, empleo de los conocimientos teóricos en las funciones del cargo, previsión y asiduidad en la organización y la dirección del trabajo del aula, afecto y adhesión que suscita hacia sí, eficacia que logra, etc. Téngame en cuenta las constancias del Cuaderno de Actuación Profesional del maestro):

Maestra joven, de mucho entusiasmo para la tarea diaria, llena cumplidamente su misión; su dedicación le servido para consagrarse; es eficaz y tesonera, muestra singulares cualidades para el desempeño del cargo. Lleva la tarea escrita en forma eficiente y supo interpretar con acierto el nuevo espíritu de la enseñanza.-

16. **ACCIÓN PERI ESCOLAR.** (Colaboración que haya prestado al Club Escolar; horas semestrales que le costara; número de alumnos de su grado o sección que concurren regularmente; iniciativas sugeridas o realizadas en este sentido):

El establecimiento no contó con club escolar. Sin embargo en la obra social del establecimiento colaboró con eficacia.

17. **OTRAS CUALIDADES DIGNAS DE MENCIÓN.** (Siempre en forma concreta: caracteres de cordialidad, tolerancia, respeto, dño, propiedad de lenguaje, espíritu de colaboración, cortesía, reputación, etc.):

Se trata es cordial y correcto; tiene espíritu de colaboración y sabe adaptarse a las circunstancias, poniendo todo su empeño en el bien hacer de la obra de la escuela; máxime teniendo en cuenta que trabaja con niños, en su mayoría, indígenas.

18. **OTRAS CONSIDERACIONES.** (Se expresarán, siempre en forma concreta, todos los méritos y antecedentes que se consideren útiles para la caracterización del maestro en la manera más completa posible):

Maestra provisoria recientemente designada, por su labor, opino que corresponde su confirmación. La asistencia fué completa en el curso escolar. Trabajó con una excesiva cantidad de niños.-

19. **APRECIACIÓN SINTÉTICA:** "MUY BUENA".-

Fecha



NOTIFICACIÓN AL INTERESADO:

[Handwritten signature]

Reguel A. de B. Benavente
DIRECTOR

20. **APRECIACIONES DEL INSPECTOR DE ZONA:** La información precedente estivo a cargo del inspector que suscribe, por existir lazos de parentesco que lo inhabilitaban al director.-

21. **Vº Bº U OBSERVACIONES DEL INSPECTOR SECCIONAL:**

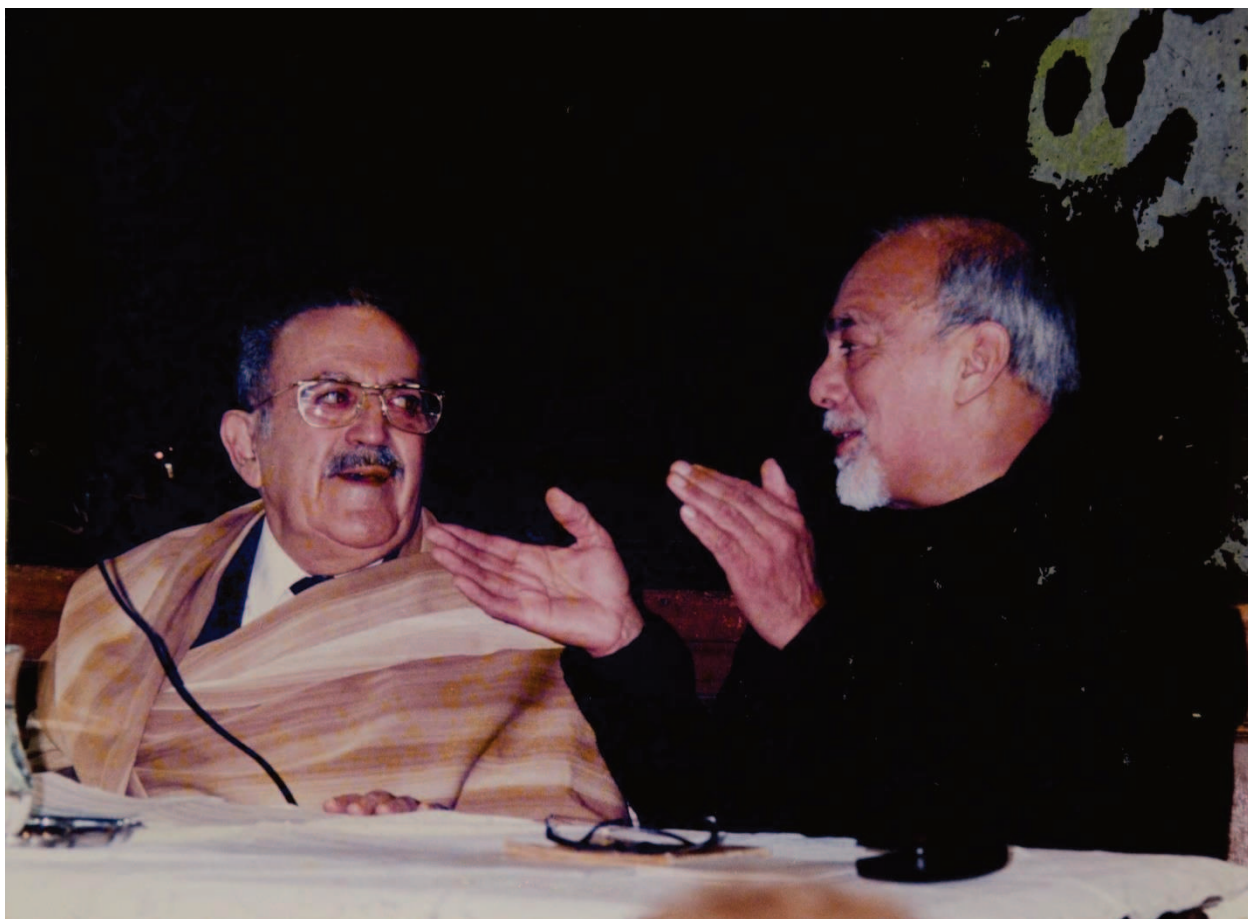
[Handwritten signature]
INSPECTOR DE ZONA
N.º 230

NOTA: La información de los títulos del 10 al 22 serán llenados con referencia al año de esta hoja, únicamente.

7- Escuela de Orán.



8- Fotografía del evento donde el maestro disertó sobre Sarmiento.



9- Fotografías de la comunidad Wichí tomadas por el maestro.





Otras fotografías recibiendo un reconocimiento por su labor cultural en Rosario





Con Raquel





7- ENTREVISTAS