

Maestras y maestros españoles en los orígenes del Sistema Educativo Santafesino (1886-1890)

LILIANA A. CAPOULAT
CEIM - UNR

Algunas consideraciones

La provincia de Santa Fe, en la segunda mitad del siglo XIX, va a ocupar un papel protagónico dentro del crecimiento socioeconómico que experimenta la pampa húmeda, a través de la integración al mercado mundial sobre la base de exportación de productos de origen rural, provocando un período de agudas transformaciones productivas y demográficas, sujetas al dinamismo incontrolable de los mercados internacionales que se produjo de manera desordenada y desigual en todo el territorio santafesino (Falcón y otros, 1993: 73).

En ésta época el territorio provincial se convierte en el principal productor de cereales, lo que trajo miles de inmigrantes que fueron incorporados como mano de obra o bien como productores rurales y urbanos que con la incipiente afluencia de capitales extranjeros invertidos, en la modernización del sistema de transportes y el impulso a la actividad agrícola contribuyeron a impulsar cambios que permitieron la ocupación y explotación efectiva del suelo y la incorporación dentro del mercado nacional e internacional.

Durante este período subsistía en Santa Fe un régimen político excluyente, cuya expresión más acabada fueron los gobiernos de familia representados por diversos grupos políticos, donde la amistad y el parentesco constituyeron las condiciones básicas para la selección del personal político aliado estrechamente con la élite porteña (Bonaudo, 1999).

Es preciso aclarar que estos dirigentes, se dedicaban a la explotación agropecuaria, al comercio, las finanzas y a las empresas de especulación inmobiliaria ligadas a la colonización agrícola, quienes van a constituir la burguesía dominante en la provincia durante este período, provocando luchas por el poder entre sus integrantes a través de las fracciones políticas a las que pertenecían.

Este panorama comienza a cambiar en la década del 80, cuando en el territorio santafesino comienza a producirse la declinación de políticas localistas y el advenimiento del "Orden y Progreso", acorde a la política nacional emprendida por Julio A. Roca y la puesta en marcha de su programa Paz y Administración a través del cual se consolidaron las fronteras internas, como resultado de la conquista del desierto, las inversiones extranjeras y las construcciones ferroviarias (Pérez y Galletti, 1993:42).

Estos cambios que produjeron un sustantivo aumento de la

población urbana y rural repercutieron hondamente en el plano sociocultural, especialmente en el sistema educativo provincial que comienza a estructurarse y expandirse en este período.

La instrucción pública durante el gobierno de José Gálvez

La sanción de la Ley de Educación Provincial, puso en evidencia cuestiones básicas para la organización del sistema educativo santafesino:

- la necesidad de establecer escuelas
- la búsqueda de docentes idóneos para que trabajaran en estas instituciones.

Por ello José Gálvez durante su gobierno va a fomentar la instalación de establecimientos escolares especialmente en la región denominada la Pampa Gringa, que se iba poblando por numerosos grupos de inmigrantes que traían tradiciones, conocimientos, idiomas y religiones de diversos países europeos.

Los cuatro años de su gestión, implicaron una verdadera reacción en la capacidad del estado provincial como garante de la educación popular, considerada como la palanca más poderosa para empujar al país por senderos de progreso y civilización, que se manifiesta en el aumento del presupuesto provincial destinado a la Instrucción Pública.

Para este gobernante, la educación debía tener como fin el hacer hombres más útiles para el trabajo en general, las artes prácticas y el manejo de negocios industriales y comerciales para lo cual fomentó la creación de Escuelas de Artes y Oficios, como así también Escuelas de Agricultura.¹

Se advierte en estas ideas el carácter utilitarista de la educa-

ción, que para los Positivistas² de la época, debía:

- desenvolver las facultades intelectuales
- servir para la regeneración del país
- ser la base de una política progresista
- tener por fin hacer hombres útiles para el trabajo en general, las artes prácticas, el manejo de los negocios industriales y el comercio.

Los conocimientos que se lograrían a través de este tipo de educación eran considerados por estos pensadores como los de mayor valor, ya que servían para la conservación y la mejoría del individuo, de la familia y de la sociedad en general.

José Gálvez, expresa estas ideas en su mensaje del año 1886:

"El porvenir de la provincia, cuyo presente debe ser objeto de nuestros desvelos, se cifra en la difusión de la enseñanza. Por consiguiente, toda diligencia y empeño que se ponga para extenderla y mejorarla, será siempre poca, pues ninguna cuestión como la más rica en fecundos gérmenes de civilización y cultura para el pueblo. Comprendiéndolo así mi gobierno le prestará especial atención, procurando que adquiera entre nosotros el grado de importancia y desarrollo que exige el estado de la provincia y el espíritu de adelanto de la época."

Es así, como desde el gobierno provincial se destacó la necesidad de la educación de la juventud para el engrandecimiento de la provincia, de acuerdo al Orden que excluía a todos aquellos elementos que podían obstruir el Progreso³ y el avance de la civilización tal como lo reiteran los mensajes oficiales.

Explica Oszlack (1997) que imponer el Orden significaba regularizar el funcionamiento de la sociedad, hacer previsible

las transacciones y regular los comportamientos. Además este aparecía como una drástica modificación del marco habitual de las relaciones sociales lo que implica la imposición de un nuevo patrón normal de convivencia congruente con el desarrollo de una nueva trama de relaciones de producción y de determinación social.

Por ello los nuevos estados exteriorizan su presencia como aparatos de represión y control social, lo cual se reflejaba en el aumento del peso relativo de aquellas instituciones destinadas a la consolidación y legitimación del poder central, entre ellas la escuela.

El Orden necesitó del Progreso, ya que este constituía la idea integradora de la sociedad, el fundamento mismo de la nacionalidad, dentro del cual la sociedad encontraría sin grandes obstáculos el modo de desarrollar sus fuerzas productivas.

Dentro de esta política educativa, según lo expresa Pineau (1996) la escuela comienza a tener como función primordial desarrollar los principios de la nacionalidad, especialmente en las colonias pobladas por extranjeros y un aglutinante cultural entre los diversos grupos étnicos que poblaban por aquellos tiempos, los territorios santafesinos de Santa Rosa de Calchines, San Javier, Colonia Franck, Helvecia, Melincué, Monte Flores, San Carlos Centro, San Carlos Norte.

Gálvez, en su mensaje a la legislatura provincial del año 1889, decía:

"Los poderes públicos han tenido mucho celo a favor de la educación y siempre será un timbre de la administración que presido. Merced a esta liberalidad ha sido posible seguir de cerca el desarrollo extraordinario de nuestra población agrícola, fundando una escuela pública a raíz de cada

establecimiento colonial, y siendo así el maestro el primer agente civilizador que consagra la existencia social del nuevo centro."

El estado, de acuerdo con los intereses de la burguesía, desarrolla durante este siglo una política de control dirigida a establecer las nuevas bases de la configuración social. La escuela obligatoria será el instrumento propagador de la moral burguesa, como así también de sus ideas acerca del estado, la familia y la infancia. Se pretendió generalizar e imponer una educación a las clases populares a través de una lengua nacional que facilitó la inculcación de valores: el castellano, un sistema común de pesas y medidas para desarrollar un mercado nacional y la idea de patria y unidad política acompañadas del desarrollo de toda una serie de hábitos: limpieza, obediencia, regularidad y diligencia todo ello encaminado a tutelar, moralizar y convertir a los hombres y mujeres de las clases populares en honrados productores y sumisas domésticas.

Como podemos observar, tanto la escuela como el maestro tuvieron como finalidad afianzar y luchar contra la barbarie desestructurando las viejas normas de organización social y económica e implantar aquellas que respondían a las necesidades de los mercados, acordes al Orden y el Progreso de la época.

Maestras y maestros españoles para las escuelas de la Pampa Gringa

Una de las preocupaciones de la administración galvista en la provincia fue la ausencia de maestros idóneos para estas escuelas que se estaban formando, por ello decidió incorporar maestros de nacionalidad española, teniendo en cuenta

además de la formación pedagógica, la lengua y los principios religiosos comunes.

En sus mensajes a la Legislatura, José Gálvez, mencionaba con respecto al personal docente, el aumento de su demanda y la dificultad de obtenerlo adecuadamente preparado:

"He procurado subsanar la falta de instructores diplomados, contratándolos en el extranjero después de la más prolija indagación de sus antecedentes y aptitudes. Son 60 personas de ambos sexos que se encuentran ya en ejercicio de los puestos que el Consejo de educación les ha asignado, y puedo asegurarnos que esta iniciativa ha suscitado, una nueva corriente de inmigración que nos faltaba para neutralizar, los inconvenientes anexos a la enorme proporción de analfabetos que el Viejo Mundo nos envía. Acaso pueda objetarse que los maestros españoles dejan que desear en punto a planes o sistemas pedagógicos, porque la madre patria nos es de las naciones más adelantadas en la materia, pero sobre toda consideración se ha consultado la de que hablen nuestro idioma, considerando que ya es tiempo de estrechar los vínculos de nuestra nacionalidad, que se relajan necesariamente cuando todas las razas de la tierra se han dado cita en nuestro suelo."

La presencia de la escuela pública en las colonias prevista en las normas sobre colonización, disponía que se prevea la escuela a partir de la traza misma de la colonia, con la donación del terreno para edificarla, y tras, dos o tres años de existencia de la misma, se creaba un cargo de maestro o preceptor que iniciaba la institución.

El gobernador a tal fin, promovió que se realizara en España "un gran concurso de maestros", que quisieran venir a la provincia, ofreciéndoles el viaje y establecimiento gratis.

Este concurso fue organiza-

do en forma conjunta entre el gobierno provincial a través del Consejo de Educación y La Semana Católica,⁴ revista religiosa que se publicaba en Madrid en aquella época desde donde se estimuló la presentación de maestras y maestros para trabajar en la provincia.

Entre los requisitos que estos debían cumplir para presentarse al concurso era la exigencia de profesar la religión católica, buen desempeño docente y no estar de acuerdo a los principios liberales.

Uno de los ejemplares decía así:

*La Semana Católica
Revista religiosa*

*Negociado
Para proveer las Escuelas de Santa Fe
De la
República Argentina*

*Madrid
Informes reservados acerca del Maestro Pelegrín Bosque Mananta.*

1º Si consta de cierto que profesa con pureza, amor y celo toda la verdad católica, sin ningún error liberal u otro.

Me consta de cierto que profesa con amor y celo toda la verdad católica

2º Si positivamente lo tiene acreditado en su conducta cristiana y ejemplar.

Durante su permanencia lo tiene acreditado con su conducta.

3º Si es asiduo en el cumplimiento de su deber y ha obtenido habitualmente buenos resultados en la enseñanza, comprobados por el aprovechamiento de sus discípulos, exámenes y visitas y la satisfacción de los padres de los niños.

Es asiduo en el cumplimiento de su deber ya obtenido habitualmente buenos resultados en la enseñanza, comprobados por el aprovechamiento de sus discípulos, exámenes y visitas.

4º Si es de buen genio, pacífico y tratable, así con su familia y sus vecinos.

Si, es de buen genio, pacífico tratable, así con sus alumnos, con su familia y vecinos.

5° Si no ha sido acusado ni tenido nunca nota alguna deshonrosa.

No ha sido encausado ni tenido nunca nota alguna deshonrosa.

6° Si goza de buena salud o cualquiera otra cosa que sea de notar en conciencia.⁵

Goza de buena salud, pero tiene problemas en la vista.

Belmonte, 1° de octubre de 1889

La selección de los postulantes se realizaba evaluando los requisitos anteriormente mencionados por una comisión que estaba compuesta por el Director de la Semana Católica, un catedrático de la Universidad de Madrid y un canónigo electoral. Quienes eran elegidos debían firmar un contrato que establecía lo siguiente:

La Semana Católica

Revista religiosa

Negociado

Para proveer las Escuelas de Santa Fe

De la

República Argentina

Madrid

"El infrascrito Don Pelegrin Mananta, natural de Belmonte provincia de Teruel Maestro Superior designado por la Comisión, encargada de proponer Maestros de Primera enseñanza que enseñen en la provincia de Santa Fe, de la República Argentina, para dirigir una Escuela en dicha provincia, se obliga, en calidad de Maestro Católico Romano que es por la misericordia de Dios:

1° A confesar, enseñar y defender con firmeza cristiana, piadoso celo y conducta ejemplar las verdades de nuestra Santa Religión con la pureza e integridad con que las confiesa y enseña nuestra Santa Madre la Iglesia.

2° A permanecer tres años por lo

menos bajo el gobierno de Santa Fe desempeñando su profesión.

Y 3° a Sujetarse al examen cívico de Geografía e Historia argentina dentro del año inmediato a la toma de posesión de su destino y en prueba de ello, firma la presente de su puño y letra, y con entera espontaneidad en Barcelona a 8 de febrero de 1889..

Como podemos observar la religión tuvo un papel prioritario en la formación de quienes estarían a cargo de las escuelas, lo que mostró a su vez las diferencias ideológicas entre la política educativa nacional y provincial con respecto a la presencia de la religión en las escuelas santafesinas.

No debemos olvidar que en esta época la Iglesia desarrolla una actividad muy importante para contrarrestar los principios del liberalismo que comenzaban a difundirse vertiginosamente, por ello los maestros seleccionados para desempeñarse en esta provincia tenían que dar fe no sólo de sus principios religiosos, sino también de no estar contaminados por las ideas liberales, así lo expresa el extracto del expediente de Pedro Gómez Eguren, profesor de grado de la escuela graduada de varones de Cañada de Gómez:

La Semana Católica

Revista religiosa

Negociado

Para proveer las Escuelas de Santa Fe

De la

República Argentina

Madrid

Extracto de expediente de Pedro Eguren Gómez

Edad: 30

Residencia: Logroño

Título: Maestro Superior

Calificación: 45

1° Si consta de cierto que según informes recibidos y por lo que de público

se dice que Pedro Eguren Gómez profesa con pureza toda la verdad católica y la considera de hecho como base para la educación intelectual y física y moral de los niños que el afecto ha tenido a su cargo y aunque le son indiferentes todos los partidos políticos; en opuesto al liberalismo.

Estas ideas constituyen una marca conservadora que acompañó a la administración galvista y sentó un matiz de singularidad regional en los comienzos de la organización del sistema educativo santafesino, donde la Iglesia desempeñó un papel muy importante puesto que su palabra pedagógica representaba la civilización, la moral, la verdad y el orden social (Puigróss, 1996:61).

Cada sexo ocupa su lugar

Analizar desde una perspectiva de género, los comienzos de la organización del sistema educativo santafesino, nos permite hacer visible a las mujeres y varones que se insertaron y comenzaron a formar parte del sistema educativo provincial impregnado por la ideología liberal pero organizado por un estado restrictivo y conservador, que en este caso fue el gobierno de José Gálvez.

En este aspecto tanto la Iglesia como el Estado provincial, desarrollaron una política intervencionista en lo que respecta a la educación de ambos sexos reforzando el lugar que cada uno de ellos debía desempeñar en el ámbito educativo, legitimando todos aquellos aprendizajes que formarían al futuro ciudadano en el espíritu de una nueva nación conducida por la élite dominante.

Las maestras y maestros españoles que habían comenzado a llegar a estas tierras fueron quienes estuvieron encargados de difundir estos ideales, en las

escuelas para las que estuvieron designados.

Así lo expresa el Diario Nueva Época.⁶

Distribuciones de maestros:

La comisión de maestros españoles se reunió ayer en mayoría en los salones del Consejo de Educación con el objeto de distribuir a los maestros españoles últimamente venidos a despachar varias solicitudes de escuelas:

He aquí la distribución hecha:

_ Don Pedro Egareses y Velásquez profesor de la Escuela de Varones de San Carlos Centro

_ Don Gerardo Iglesias director de la Escuela graduada de Varones de Reconquista

- Don Roque Azcuza y Castellote y Eulalia Carrión y Romero, preceptor y preceptora de San Carlos Norte, trasladado el primero a la Escuela graduada de Varones como profesor y la segunda como maestra elemental de la de niñas.

- Don Félix Degüella Izquierdo y Caya Porto y Fernández, preceptor y preceptora para San Carlos Norte.

- Don Antonio Pet y Zolla preceptor de la escuela Mixta de Melincué.

- Don Segundo Alvarez Rodríguez actual preceptor de la escuela de Varones suprimida

- a Helvecia Don Luis Molina Rey, preceptor de la Escuela de varones de San Javier Antonio Romero, preceptor para la escuela mixta indígena de San Javier"

- Doña Mercedes Benítez para preceptora escuela de niñas de Puerto Gómez.

- Don Antonio Fernández Osuna, preceptora de escuela mixta de la Colonia Ester

- Doña Enriqueta Rivero y Reyna, preceptora para la Escuela mixta de la Colonia Franck,

- Don Calixto Cirilo Alvarez, preceptor para el distrito de Monte Flores,

- Doña Cecilia García, para preceptora de la Escuela elemental municipal de niños de la Capital.

*Diario Nueva Epoca Santa Fe,
1/5/1889*

En esta distribución, se puede apreciar el criterio sexista que se tuvo en cuenta para distribuir a todos aquellos docentes que llegaban a El Dorado⁷.

Los maestros fueron designados especialmente para las escuelas graduadas y mixtas de varones y las maestras destinadas como preceptoras para las escuelas elementales de niñas.

Estas últimas debían ser personas de una vida calificada y virtuosa, ser buenas madres y esposas. Así lo atestigua el informe del cura párroco que aparece en el expediente de Doña Carmen Calvo Martínez, vicedirectora de la Escuela de niñas de Esperanza:

*La Semana Católica
Revista religiosa*

Negociado

Para proveer las Escuelas de Santa Fe

*De la
República Argentina*

Madrid

Don Antonio Ituarte de la Riva. Cura Párroco de Santa María del Camino de la ciudad de Santiago.

Certifico que mi feligresa Doña Carmen Calvo Martínez esposa de Don Joaquín Sánchez Suárez, observa una conducta moral y religiosa intachable demostrando en todos sus actos ser una señora verdaderamente virtuosa, buena esposa y buena madre, perteneciendo como su marido a los Asociaciones del Corazón de Jesús Apostolado de la Oración, Virgen del Carmen del Rosario y Purísima Concepción.

Igualmente certifico que tuvo abierto en éste parroquia, el Colegio de primera y segunda enseñanza al que concurren bastantes niñas, dando muy buenos resultados, según se ha

oído decir de sus padres de algunas de sus alumnas.

19 de enero de 1889

En estas docentes aparecen las cualidades que en aquella época se consideraban fundamentales para las mujeres que se dedicaban a la docencia: moralidad, orden, vocación, virtuosismo, abnegación y condiciones morales estrechamente ligadas a la función maternal (Yanoulas, 1996:78) y a los principios religiosos establecidos por la Iglesia Católica que se manifestaba opuesta a los ideales del liberalismo considerándolo como la encarnación de todos los males (Puigróss, 1996: 61).

Considerar entonces estas cuestiones, desde una perspectiva de género, dentro del contexto en el cual se desarrollaron nos permite ver los vínculos y relaciones socioculturales bajo una nueva luz, que abre nuevos interrogantes, posibilita una mejor comprensión de este período histórico y además modifica la visión androcéntrica que tradicionalmente persiste.

Ahora bien, comprender la educación articulada con todo lo social, implica privilegiar estudios sobre instituciones educacionales masculinas y femeninas, procesos de socialización, análisis de determinados procesos históricos educacionales, que marcaron hitos importantes dentro de la educación de ambos sexos que al ser analizados desde el género permiten percibir las diferencias entre mujeres y varones.

Según (Marcela Lagarde, 1996) la perspectiva de género está basada en la teoría del género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y cultural del feminismo, cuya crítica a la concepción androcéntrica de la humanidad, contribuye a la construcción subjetiva y social

de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres.

Además este enfoque permite analizar y comprender las características que definen a ambos sexos de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias para establecer correlaciones entre sus posibilidades de vida, los tipos de sociedad, las épocas históricas, la diversidad cultural y los modelos de desarrollo en que viven.

El género es más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos contruidos en torno al sexo.

A partir del momento de ser nombrado, el cuerpo recibe una significación sexual, que lo define como referencia inmediata para la construcción en cada sujeto, de su masculinidad o femineidad, cuyas características perduran como norma permanente en el desarrollo de su historia personal que luego se convierte en historia social.

Es decir el género, permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción, se apoya en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir. Es decir mujeres y varones son sujetos de género.

Al tener en cuenta estas cuestiones la perspectiva de género incluye, el análisis de las relaciones intergenéricas e intragenéricas, lugar desde donde se analizan las instituciones estatales, civiles y tradicionales, formales e informales educativas y los mecanismos pedagógicos de enseñanza genérica.

De esta manera, el género según lo manifiesta Joan Scott (1993) se transforma en un

medio de vital importancia para señalar las "construcciones culturales", la entera creación social de ideas sobre los roles apropiados de la mujer y del varón, enfatizando un sistema entero de relaciones que puede incluir el sexo, pero que no están determinadas directamente por él o por la sexualidad.

Por ello, observar la educación de mujeres y varones, implica no sólo incorporar el género como categoría de análisis, sino que es necesario realizarlo en un contexto cultural concreto, desde un abordaje histórico que muestre no sólo la transitoriedad del acontecimiento sino también observar los valores culturales en procesos de transformación.

Es de vital importancia incluir a la mujer como sujeto histórico, es decir que debemos reflexionar acerca de la significación que constituye restituir la historia de las mujeres donde se contemple su complejidad, alteridad y diferencia en relación a los varones.

La experiencia histórica de la mujer ha permanecido invisible debido al sesgo androcéntrico presente en la mayor parte de los estudios históricos que han reforzado los esquemas patriarcales y obstaculizan la elaboración de una historia que permita abarcar la experiencia colectiva de ambos sexos.

Al tener en cuenta la **historicidad de los estudios de género**, que permiten observar la construcción social y cultural de mujeres y varones a través del tiempo, es posible observar el papel de la mujer dentro del discurso de la modernidad occidental.

El positivismo, vigente en la época generó en ésta parte del continente cambios que afectaron a ambos sexos de manera diversa, pero que sin embargo

aseguraron la educación, que debían recibir y el lugar que cada uno de ellos debía desempeñar acorde a las nuevas demandas del mercado internacional, y a las ideologías que desde Europa llegaban a América.

Por ello, es necesario incorporar estas nuevas problemáticas a la Historia de la Educación, para sacar a flote nuevas cuestiones que historicen categorías que definan múltiples intersecciones y transformen a mujeres y varones en sujetos históricos y evidencien el proceso de diferenciación dentro del ámbito educativo.

Es preciso incorporar a estas nuevas temáticas la heterogeneidad de la experiencia educativa y no caer en los abordajes restringidos que abarcan determinados períodos cronológicos omitiendo hechos que hacen una visión integral y profunda de los hechos educativos.

Por ello al analizar la educación de mujeres y varones es preciso hacer notar las preocupaciones y ausencias sobre las temáticas usualmente estudiadas, entre ellas la necesidad de incorporar nuevos espacios que dejan ver particularidades y variantes que hay dentro del sistema educativo nacional, que atienden al abordaje de nuevos y complejos problemas, para recuperar la especificidad de ciertos procesos localizados y también detectar semejanzas y diferencias.

Es así como la presencia de estos análisis hacen visible las singularidades regionales que los tradicionales estudios de la historia de la educación no incorporan o bien permanecen en penumbras, generando así una historia parcial e incompleta.

En definitiva las regiones, son en nuestra perspectiva de historiadores espacios humanizados singulares, que son

modificados y se reestructuran, a través de la actividad humana, dando lugar a nuevas construcciones que adquieren nuevos significados y permiten otras interpretaciones.

A modo de conclusión

Analizar las circunstancias que produjeron la llegada de maestras y maestros españoles a la Provincia de Santa Fe, durante el gobierno de José Gálvez, permiten establecer singularidades que se produjeron dentro del sistema educativo santafesino.

En primer lugar destacar que, si bien la política educativa desarrollada por el Estado provincial respondió a los ideales del liberalismo en cuanto a la creación de escuelas, tanto en las áreas urbanas como rurales, fue restrictiva y conservadora en cuanto a los principios religiosos de aquellos maestros que llegaron para ocuparse de la educación en estas regiones pobladas por inmigrantes, quienes tenían como condición no acordar con los principios liberales y profesar la religión católica, situación que disiente con la política del estado nacional quien a través de la Ley 1420 establece la

educación obligatoria, gradual y laica.

Por otro lado destacar que la extensión del sistema educativo durante la administración galvista estuvo destinado específicamente al sector geográfico destinado a la explotación agrícola ganadera, para lo cual se crearon escuelas donde se impartieron conocimientos en agricultura, artes y oficios.

Esto nos permite cartografiar los espacios que ocuparon las niñas-mujeres dentro del paisaje escolar ya que el currículo ofrecía distintos cuerpos de conocimientos propios de las mujeres: saber leer, escribir, calcular, instruirse en los valores y por otra parte formarse en los contenidos de la economía doméstica y los trabajos del hogar. Esto también trajo aparejada diferencias entre la economía doméstica de las mujeres urbanas y las que vivían en las zonas rurales donde además de los aprendizajes mencionados debían poseer conocimientos propios para el hogar de la campaña, tales como horticultura, trabajos con animales, el tambo, la cocina con los productos del campo etc.

Teniendo en cuenta la perspectiva de género puede apre-

ciarse que el Orden y el Progreso no produjo cambios sustanciales a partir de las innovaciones educativas de la época, solamente ordenó el espacio que cada sexo debía ocupar en la sociedad a través de la escuela donde se reafirmó la jerarquía del sexo masculino frente al femenino.

El gobierno de Gálvez, provocó cambios en lo que se refiere a la educación del bello sexo⁸, pero debemos recordar que el proyecto educacional a tono con el positivismo, legitimó todos aquellos aprendizajes que formaron al futuro ciudadano en el espíritu de una nueva nación conducida por la élite dominante, donde la mujer participó de esta transformación, pero como "señora y ángel" del hogar, educada en los principios de la utilidad doméstica que reafirmaron e institucionalizaron los estereotipos de género.

Por último, corresponde señalar, que realizar el análisis de las particularidades que se presentaron en los orígenes del sistema educativo santafesino, permite avanzar en la construcción de una historia de la educación integral que pretende superar la visión androcéntrica y unitaria que tradicionalmente impregnan estas temáticas.

Bibliografía

- Ascolani, Adrián (comp.) (1993) *Historia del sur santafesino. La sociedad transformada (1850-1930)*, Ed. Platino, Rosario
- _____. (1999) *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Editorial El Arca. Rosario
- Bobbo, Norberto; Mateucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (1993). *Diccionario de política*, Siglo XXI Editores.
- Bock, Gisela (1991) "La historia de las mujeres y la historia del género. Aspectos de un debate internacional". *Revista de Historia Social* N° 9. Instituto de Historia Social. UNED. Valencia.
- Bonaudo, Marta (1999) "Representantes y representados. Santa Fe Finisecular (1883-1993)". En Sábato, H. (Coord.) *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. Fideicomiso Historia de las Américas. Serie Estudios México
- Cangiano, María C. y Dubois, Lindsay (1993) *De mujer a Género*. CEAL. Buenos Aires.
- Campi, Daniel; "Historia regional. ¿Por qué?". En Fernández, S.; Dalla Corte, G.; (comp.) *Lugares para la historia. Espacio e Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2001.
- Cucuzza, Héctor (comp); *Historia de la Educación a Debate*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1996.
- Falcón, R., Megías, A., Prieto, A. y Morales, B. (1993) "Élites y sectores populares en un período de transición (Rosario, 1870-1900)" en Ascolani, A. (comp.) *Historia del sur santafesino*. Ediciones Platino. Rosario.
- Fraisse, Genevieve (1993). "Del destino social al destino personal. Historia filosófica de la diferencia de los sexos". En Duby, G., Perrot, M., *Historia de las mujeres. El siglo XIX. La ruptura política y los nuevos modelos sociales*. Vol.7 Editorial Taurus. Barcelona. p.p. 57-88.
- Lagarde, M.; *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Editorial Horas y Horas, Madrid, 1996.
- Nash, Mary (1981) *Nuevas dimensiones en la historia de la mujer*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ossanna, Edgardo y otros (1993) "Una aproximación a la educación santafesina (1885-1945)", en Puiggróss, Adriana, *Historia de la Educación y los territorios nacionales*. Editorial Galema. Buenos Aires.
- Ozack, Oscar (1997) *La formación del estado argentino*, Buenos Aires, editorial Planeta.
- Pérez, A. y Galletti, Ana (1993). "Las facciones políticas santafesinas: hegemonía y crisis del Irondismo (1868-1886)". En Ascolani, A. (comp.) *Historia del Sur santafesino. La sociedad transformada (1850-1930)*. Ediciones Platino. Rosario.
- Pineau, Pablo (1996) "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización". En Cucuzza, H. (comp.) *Historia de la educación a debate*, Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Pulgrós, Adriana (1996) *¿Qué pasó en la educación argentina?*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- Reinares, Sergio (1946) *Santa Fe de la Vera Cruz. Reseña histórica de la educación y las escuelas, desde su fundación hasta nuestros días*. Santa Fe, Buenos Aires. Editorial Colmegna.
- Vallarín Pilar (1993). "La construcción de un modelo educativo de 'utilidad doméstica'". En Duby, G., Perrot, M., *Historia de las mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad*. Vol.8 Editorial Taurus, Barcelona. p.p. 293-305.
- Vitale, Luis (1987) *La mitad invisible de la historia*. Sudamericana Planeta Buenos Aires.
- Weimberg, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD, AZ Editora. Buenos Aires.
- Yannoulas, Silvia (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Editorial Kapeluz.

Referencias documentales:

Documentos correspondientes a los mensajes del Poder Ejecutivo. Tomo IV. Comisión redactora de la historia de las Instituciones de la Provincia de Santa Fe, 1970.
Diario Nueva Época, Santa Fe, 1889
Expedientes de los maestros españoles. Archivo Provincial de la Provincia de Santa Fe.

Notas:

1. El Diario Nueva Época del 18 de junio de 1889, expresa que estas escuelas dirigidas por los padres salesianos, serían profundamente moralizadoras y transmisoras de hábitos de trabajo honrado donde se prepararían grandes y hábiles industriales.
2. El positivismo latinoamericano fue concebido como una ideología que debía encarnarse en prácticas culturales capaces de contribuir a la resolución de problemas nacionales y sociales del subcontinente. El positivismo especialmente el de inspiración comteana, estaba indudablemente capacitado para articular una serie de temas y categorías legitimadoras de la presencia de un estado fuertemente centralizado. En general, quienes se inspiraban en Comte, Spencer, Stuart Mill, formaban parte de la corriente de opinión, que al presenciar los efectos centrífugos de las programáticas liberales, preferían apelar a las tendencias centralizadoras o autoritarias, al ordenamiento económico y social. También para estos ordenamientos el positivismo contenía una serie de protestas, que fueron prontamente asumidas en esta parte del continente americano. En Bobbio, Mateucci, Pasquino, Diccionario de política, SigloXX, editores, 1993.
3. El Progreso, se define "como el adelanto hacia la perfección ideal que podemos concebir. Las conquistas del hombre sobre la naturaleza, el descubrimiento de una nueva ley, el desenvolvimiento de los principios de la razón, de la justicia y del derecho en su aplicación al gobierno de las sociedades humanas, son otros tantos progresos. Nada más claro que la noción de progreso, tal cual ella existe en todos los espíritus", en Weimberg, G. (1995) Modelos educativo en la historia de América Latina, UNESCO, CEPAL, PNUD, AZ editora, Buenos Aires, pág. 187.
4. La publicación de esta revista fue una de las estrategias que desarrolla la Iglesia española para defender los principios de la religión católica debido al avance de los principios liberales. Consideraba que sin abandonar la organización y la predicación propone nuevas estrategias para la defensa de la "verdad" frente al "error" y afirma que los católicos deben echar mano de las mismas armas que utiliza el enemigo: la prensa. En Romero Domínguez Lorena "La profesionalización del periodismo católico decimonónico finisecular a través del caso sevillano". El Correo del Argonauta N° 4, 2007. Chile
5. Estos expedientes están recopilados bajo el título "caja de los maestros españoles" en el Registro Oficial de la Provincia de Santa Fe.
6. El Diario Nueva Época fue creado por iniciativa del gobernador Gálvez durante su gobierno. En sus comienzos fue dirigido por David Peña.
7. Esta expresión aparece en los documentos de la época haciendo referencia a las posibilidades que la Provincia de Santa Fe ofrecía a todos aquellos que venían a poblar estas tierras.
8. El término "educación del bello sexo" era utilizado por los gobernadores de la época analizada cuando hacían referencia a la educación de la mujer, especialmente en los mensajes que pronunciaban en ocasión de inaugurar las sesiones ordinarias de la Legislatura Provincial. (Nota de la autora).

Género y Participación Comunitaria en contextos de interculturalidad: análisis y reflexión de cómo se conjugan el género y la etnia en el caso de las mujeres migrantes

LUDMILA MACARENA RIZZO
CEIM - UNR

Resumen

El presente trabajo trata sobre los procesos de participación comunitaria con mujeres migrantes, a través del sostenimiento de un espacio de taller con mujeres de un barrio periférico de Santo Tomé, con características de pobreza urbana. A partir de las modalidades que fue adquiriendo la participación y la sociabilidad entre dichas mujeres migrantes y las mujeres "criollas", en el sentido de mujeres nativas de Santo Tomé, se irá reflexionado sobre cómo la internalización del Patriarcado, constituyó un "elemento confluyente" en las vidas cotidianas de todas las mujeres. Sin embargo, también analizamos la presencia de "elementos diluyentes" de los procesos participativos, producto de relaciones interculturales, las cuales se toman una forma más de discriminación, en este caso ejercida por las mismas mujeres "criollas".

Palabras claves: Mujeres migrantes- Participación comunitaria- Género- Interculturalidad- Patriarcado

Desde donde partimos

Las siguientes líneas se desprenden de un trabajo de sistematización de la práctica territorial realizada en una comunidad de la ciudad de Santo Tomé, en el marco de la carrera de Especialización en Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Dicha práctica se constituyó a través de la consolidación de un espacio de taller – encuentro con mujeres de la comunidad, entre las que participaron un grupo de mujeres migrantes del Norte de Santa Fe. Las líneas de análisis que intentaremos esbozar tienen como eje los procesos de conjugación de las relaciones de género con las "relaciones interculturales" que se van entretejiendo en contextos de pobreza urbana, con presencia cada vez mayor de grupos migrantes.

La comunidad de Santo Tomé, situada a 10 km de Santa Fe capital, donde se realizó la práctica territorial, tiene la característica de estar en permanente expansión ocupacional, sobre todo en los terrenos verdes que se extienden hacia la costa. Muchas de estas familias que pertenecen a contextos de extrema pobreza urbana vivían en las zonas más humildes de la ciudad de Santa Fe y a causa de la gran inundación ocurrida en el 2003, se fueron a instalar a esa zona de Santo Tomé. En cambio, otro importante número de población que actualmente habita el territorio, está constituido por grupos migrantes provenientes en su mayoría del Norte de Santa Fe y Chaco. Las mujeres migrantes con quienes trabajamos, fueron asentándose en Santo Tomé en distintas oleadas, desde hace 20 años cuando llegaron las primeras familias a la actualidad; formando parte de lo que en el medio urbano son los sectores populares o de pobreza urbana. Es en dichos contextos en los cuales comenzaron a desplegar en su vida cotidiana, distintas estrategias de "inserción" y "adaptación" a la sociedad receptora, comenzando a vincularse con "otras" personas y con diferentes instituciones del barrio. Y es precisamente aquí, en las modalidades que debe adquirir la sociabilidad con los "otros", en donde el género, la clase y la etnia "juegan", condicionando las posiciones ocupadas dentro de dicho "campo" (Bourdieu, 1985).

Elementos confluyentes: Patriarcado, prácticas y significaciones arraigadas

Al intentar sostener procesos de participación comunitaria con las mujeres de la comunidad, a través de los espacios

de encuentro-taller realizados semanalmente en el Centro Comunitario del barrio, pudimos percibir como elemento confluyente entre las mujeres migrantes y las mujeres "criollas" del grupo, la impregnación "naturalizada" de los mandatos patriarcales, expresada en los decires y prácticas de estas mujeres.

El Patriarcado definido como un "orden social genérico de poder, basado en un orden de dominación cuyo paradigma es el hombre" (Lagarde, 1996:52), asegura la supremacía de los hombres y lo masculino sobre la base de la inferiorización de las mujeres y lo femenino. En dicho orden, la situación social de la mujer, debe ubicarse en una "matriz tridimensional de relaciones" (Izquierdo, 1998) en tanto que el patriarcado es "una estructura de relaciones sociales que se apoya en las diferencias físicas de edad y de sexo y al mismo tiempo las dota de significado social, por lo que quedan reificadas y producen subjetividades" (Izquierdo, 1998:223).

En tanto que el patriarcado se refiere a dos dimensiones económicas, la social y la libidinal, está dotado de una infraestructura social y a la vez psíquica inconsciente y, como advierte Izquierdo (1998), esto entraña dificultades en los procesos de modificación de las relaciones patriarcales, "ya que cuestiona la raíz misma de la identidad de las personas, y no sólo el lugar que ocupan en el mundo" (1998:224).

Dichas prácticas, arraigadas en nuestra vida cotidiana asumen el carácter de invisibles y naturalizadas, lo que torna complejo su desvelamiento. Según Giberti (1992) la ideología patriarcal posiciona a las mujeres como sujetos dentro

de las prácticas sociales de la maternidad y por extensión, normatiza el deseo sexual bajo la forma de deseo maternal y del trabajo femenino como trabajo doméstico.

La división polarizada de los espacios en público-privado, no sólo se manifiesta en diferentes actividades y roles para cada género, sino es productora de subjetividades diferentes para varones y mujeres, basados en estereotipos culturales en relación a lo masculino y femenino, que se justifican desde las diferencias biológicas de los sexos. Dicha diferencia de los sexos/géneros entendidos como una construcción social, marca el proceso de jerarquización dentro del cual se toma como ordenador lo masculino dándole a lo femenino la categoría de inferior. Asimismo, es en los procesos de socialización genéricos que las mujeres van aprendiendo a aceptar como naturales su subordinación y discriminación, asimilándola como una condición que viene dada por su naturaleza de mujer, mientras que los varones internalizan la dominación como un rasgo que proviene también de su condición de varón.

En nuestra práctica territorial con las mujeres, evidenciamos la internalización "naturalizada" de la asunción del rol de madre-esposa, anclada en la reproducción exclusiva del ámbito privado, lo cual les implica concretamente a estas mujeres, la imposibilidad de visualizar la salida al ámbito público como un modo de crecimiento personal más allá del rol asignado. Muchas veces, algunas de ellas se retiraban antes porque decían "...me tengo que ir porque vuelve mi marido de trabajar y le tengo que ir a cebar mate...", o en distintas oportunidades comentaban "tenemos que hacer todo

lo de la casa y lo de los chicos, y a ellos (por el marido) hay que atenderlos".

A su vez vemos que este recorte de la percepción del mundo polarizado en Público/Privado se encarna en el recorte de un horizonte de interacción muy acotado al ámbito familiar, sin reconocer otros tipos de vínculos de amistad, vecindad, que amplíen los horizontes de sociabilidad de estas mujeres. En la entrevista realizada a Teresa al preguntarle por su vínculo con otras mujeres, nos responde:

T: no, yo estoy en mi casa no más, yo no tengo amistades, mira que tengo la cuñada de mi hijo que vive en la esquina, pero no, por ahí cuando cruza nos saludamos.

También María (una de las mujeres migrantes) nos cuenta:

L: y vos te das con las vecinas, tenés algún tipo de amistad o algo con las vecinas?

M: poco, no, yo a mí no me gusta de tener amigas, ni tener nada, no, no soy de hablar mucho, solamente con ella (por su sobrina).

En cuanto a los procesos participativos generados con mujeres, analizamos también cómo el anclaje de las relaciones de género en sus vidas cotidianas van moldeando las posibilidades concretas de participación en el espacio público, es decir, son innumerables los obstáculos materiales y simbólicos que se interponen en la cotidianeidad de las mujeres con quienes trabajamos y que obturan la posibilidad de procesos participativos "genuinos" desde los cuales desnaturalizar diferentes relaciones opresivas.

Los trabajos vinculados a la participación de las mujeres en el ámbito comunitario remarcan el hecho de que dicha participación se realiza a través de

actividades que "se orientan exclusivamente a generar una destreza mayor de las mujeres en tareas del ámbito doméstico o en actividades consideradas femeninas" (Aranda, 1997:200 en Rotania: 2008: 6). En nuestro caso, las únicas mujeres del grupo que consideran que "trabajan" (por fuera del hogar), lo hacen en la Asociación Civil como cocineras, mostrando cómo esta participación se cristaliza en los roles tradicionales de género, lo que "favorece la confusión entre beneficio para la familia = beneficio para la mujer" (Masolo: 2002: 8 en Rotania: 2008: 6), y si bien esto puede representar prácticas favorecedoras para el mejoramiento de las condiciones materiales de vida, "no garantiza por sí mismo cambios identitarios de género, esto es el tránsito de un "ser para otros" a un "ser para sí" (Bernal Díaz, 2004: 187 en Rotania: 2008: 6).

Ante la pregunta de los impedimentos de la participación en espacios "públicos" comunitarios, que excedieran el espacio "privado" doméstico, María (una de las mujeres migrantes mayores) nos relata su experiencia y los motivos que han hecho que ella no participara de los mismos, antes de la separación con su ex marido:

L: y vos María? Has participado de cosas barriales?

M: no.

L: porque? Por falta de interés o porque no podías?

M: no, porque no podía, por los chicos, tenía que cuidar a los míos siempre.

L: ah .. y la distribución de tareas como es al interior de hogar, quien hace las cosas?

M: y las hago siempre yo..

L: y antes también?

M: y sí.

L: y tu marido como era?

M: malo, mi marido era re celoso

L: porqué, como era?

T: (riéndose) mujeriego, de todo era el marido de la Mari... ella se quedaba ahí en la casa y el marido se iba y ella se quedaba ahí con los hijos.

M: de todo pasé...

L: pero te prohibía, te decía no hagas esto?

M: ah sí, él se iba y yo me quedaba en la casa y volvía cuando quería, si quería volver, y si no bueno.

L: te retaba?

M: me retaba, me pegaba, de todo.

También en la entrevista realizada a Teresa nos plantea la imposibilidad de participar en espacios del "mundo público", cuando sus hijos eran pequeños:

T: no cuando eran chiquitos a ningún lado podía ir, me dedicaba a ellos no más, si, con el padre que tenían mira que me iba a mover, no podía ir a ningún lado, ni al médico podía ir... yo tenía que trabajar, venir y hacer las cosas de mi casa y cuidarlos.

Otro ejemplo interesante de cómo son arraigados los mandatos patriarcales en la subjetividad de las mujeres del grupo, lo constituyó el hecho de que cinco de ellas eran analfabetas (cuatro de ellas, migrantes), y creían importante aprender a leer y escribir, sobre todo porque resaltaban que esto les permitiría "ayudar en las tareas escolares a sus hijos". A través de la articulación con el Programa Nacional de Educación Básica "Encuentros", luego de casi cuatro meses de espera, empezó el curso de alfabetización. Pero, y aquí el hecho que queríamos resaltar, al cabo de la tercer semana de clases, dos de las mujeres habían abandonado. Al preguntarles a las otras participantes, me contestaron que a una de ellas "no la dejaba el marido" y a la otra se le complicaba seguir porque "no tenía

quien le cuide los chicos" (tienen 2 y 5 años), y si iba con ellos no podía seguir la clase.

Las inquietudes que nos movilizaron ante esta situación fueron ¿cómo, después de todo el proceso de visibilizar, charlar y gestionar el programa de alfabetización, estas dos mujeres se vieron obligadas a dejarlo? ¿Qué hace que para el hombre, el hecho de que sus mujeres se alfabeticen, sea algo malo, peligroso, a lo cual se oponen y obstruyen? Y por último ¿qué hace que estas mujeres no puedan defender ante sus maridos, sus deseos y expectativas para concretar algo que venían esperando?. Gracias al aporte feminista podemos profundizar y dar respuesta a dichas inquietudes a través de la deconstrucción de las relaciones de género que se establecen entre varones y mujeres, y que no solo intentan explicar lo que les sucede a las mujeres, sino también a los hombres, en cuanto a la construcción social de su masculinidad.

Ilustrando lo anterior en una entrevista realizada a Itati (hermana de las dos mujeres que dejaron el curso de alfabetización), me plantea el intento de resistencia de su hermana al mandato del marido, pero que de alguna manera intenta no quedar en evidencia "su resistencia" poniendo como excusa a que "la lleva" ella:

L: Silvina quería hacer el curso de alfabetización que están terminado ustedes, estaba anotada, que paso?

M: sí, pero el no la dejaba.

L: vos que sabes Tati, ella le decía "no ... porque no me dejás?"

T: no, las veces que yo he ido ella quería venir y venía, y después cuando volvía ya peleaba con el marido, que "porque te fuiste, que yo no quería que te vayas" y siempre estaba yo .. "porque la Tati viene y me busca".

Desde la percepción de la presidenta de la Asociación Civil (Eva), los procesos de participación comunitaria se ven obstaculizados por las condiciones de vida de las mujeres, dejando "entrever" las relaciones de género como otro de los obstáculos:

E: y vos viste que son mujeres, muy, muy carenciadas, pero el máximo, tan bajo de la pobreza que entonces es muy difícil a veces sacarlos de su medio, entonces como yo decía, también hay que incentivarlas, pero con qué? Con medios, hay que tener un dinero para comprar las cosas y entregarles para que ellas trabajen, porque ellas tienen ganas, tienen voluntad, viste que venían todo, venían inclusive a alfabetización, la mayoría tiene 8, 9 hijos, un marido mucho mayor que ellas, que no las dejan, que las celan, entonces se vive un conflicto (...) si, si, muy machista son, hay muchos conflictos, se ponen en la pareja y a veces muchos chicos de por medio, tendría que haber un taller grande, el cual a su vez haya, como se llama.. un tipo de guardería para que cuide a los chiquitos porque ellas a su vez tienen ganas de trabajar e incentivar, pero lo que le falta es ya te digo, teniendo 7 hijos, 8 hijos en escalera, son analfabetas, bajo la línea de la pobreza, entonces uno tiene que fijarse todas las cualidades que hay de por ellas y entonces trabajar...

También vinculado a la construcción de una subjetividad femenina sujeta en el ámbito privado, Eva nos relata su percepción:

E: si son muy individuales, ellas están en otro mundo y están muy excluidas y a veces sienten..., como son muy tímidas y no cuentan lo que ellas sienten.

Bajo estas líneas de análisis es que consideramos que existen múltiples elementos confluyentes entre las mujeres que conformaron el espacio de

encuentro, en tanto que todas ellas, conviven o convivieron en relaciones de género totalmente asimétricas de opresión y sojuzgamiento al orden patriarcal.

Elementos diluyentes: la interculturalidad en las relaciones comunitarias

El espacio local, no puede ser comprendido sin referencia a la estructura cultural y social de las personas que lo habitan, a las formas en que los grupos lo perciben y lo usan. Los valores y las normas culturales identifican y valoran el espacio a través de las imágenes que se van conformando de un determinado grupo. De tal modo, culturalmente, un mismo espacio puede tener distintos criterios de valoración según las normas culturales de un grupo social.

La continua llegada de nuevos grupos migrantes hacia los barrios periféricos de las ciudades complejiza el escenario, provocando diversos mecanismos de construcción de alteridad que vuelven aún más sinuoso el camino de adaptación e inserción en dicha sociedad receptora.

Mallimaci (2008) plantea el espacio comunitario como producto de las prácticas e interacciones de los sujetos constreñidos por su condición de migrantes, y por ende, sometidos a determinaciones económicas y de género entre otras, y situadas en contextos locales. "El espacio comunitario como toda sedimentación de prácticas y sentidos sociales es un espacio generizado, sexualizado y etnificado" (Mallimaci, 2008:2).

En este sentido, planteamos entender las relaciones que se entablan en el espacio local de nuestra práctica, como "interculturales", entendiendo la interculturalidad como aquella

que registra "los procesos de interacción de identidades culturales autocontenidas" (Canclini, 2004).

Santamaría e Itzcovich (2005) plantean que las identidades colectivas se elaboran a través del "principio de alteridad": el "nosotros" se construye a partir de la existencia, real o fantaseada, de "otro" frente al que se pone de relieve las características que, a la vez, identifican a los propios y establecen, con grados disímiles de diferenciación, la figura del otro social, así "se delimitan quienes forman parte de una idea de "comunidad" con atributos positivos que puede estar fundada en atributos culturales o sociopolíticos y deja fuera a quienes son definidos como "distintos" (Santamaría e Itzcovich, 2005: 27). Es a partir de aspectos físicos y de prácticas culturales que se tiende a inferir una serie de características para la clasificación de los "otros" (superior-inferior / legítimo-ilegítimo).

Las interacciones comunitarias se dan cuando las mujeres migrantes comienzan a vincularse con las organizaciones del barrio y a entablar algún tipo de sociabilidad con los vecinos. Una de las organizaciones barriales a la cuales asistían diariamente, es una Asociación Civil que funciona como un comedor comunitario, desde la cual se entrega la merienda y cena a la población más vulnerable del barrio. Nos interesa, en este sentido, el proceso de construcción de alteridad, vislumbrado a partir de los relatos de la presidenta de la Asociación y las mujeres de la institución que desde el comienzo de nuestra inserción territorial nos plantearon la "distinción" de que allí se asistía un grupo de "chaqueñas", caracterizándolas como que: "ellas viven todos amontonados en un

rancho, se juntan y tienen hijos entre ellos y son muy cerradas, casi ni te hablan" (registro de campo, Octubre, 2007).

Como planteamos más arriba, la edificación de una identidad no se limita solo a la interacción con la propia cultura, si no que siguiendo a Arjun Appadurai (1996) implica una relación con el "Otro", que representa lo diferente; reafirmando por lo tanto, los valores de la propia cultura; así la cultura es vista como "adjetivo", a partir de las diferencias, contrastes y comparaciones con otras culturas.

Lo curioso de este tipo de percepciones por parte de las mujeres de la Asociación, es que la alteridad mencionada, no logro atenuarse luego de casi un año y medio de haber compartido algunos encuentros grupales y talleres realizados con estas mujeres migrantes. En una entrevista a Lupe (Lu) y a Claudia (C), nos muestran como construyen dicha alteridad, sobre todo remarcando la organización del parentesco:

Lu: y sí, porque son chaqueñas, que sé yo de dónde son, porque vos te fijaste que tienen otra cultura, ellos se casan entre primos.

C: ah, sí, entre hermanos, primos, todos juntos.

Lu: claro, si yo no sabía como preguntarle a la nena, tu prima, tu madrastra, tu abuela...? "antes era mi prima ahora es mi madrastra" me dijo ... entonces nosotras le dábamos el plato de comida para 5 y ahora vienen y te dicen "no, no me des para 5, dame para 3 porque sultana y mengana se fueron a vivir con otra, que a la otra si le tenes que dar dos porciones más porque están con ella" o sea que se pasan.

C: tienen otra forma de vida esa gente

También remarcan la dificultad que han tenido de poder establecer una comunicación

simétrica con ellas, tratándolas como "conformistas":

L: y les cuesta mucho, participar, hablar y revelarse?

Lu: comunicarse, porque por ahí están ahí con el taper y vos le tenés que decir (...) y por ahí ni me contestan... lo que pasa que hay gente que es muy conformista, si le das le das, si no le das, le da lo mismo, no tienen... no son muy conflictivos...

En este sentido, resulta interesante retomar los planteos de Barth (1969) de considerar a los grupos étnicos como una forma de organización social que posee las características de "auto adscripción" y "adscripción por otros", sosteniendo el foco de análisis en los límites étnicos que definen al grupo y no en su contenido.

Es la adscripción por parte de los otros, lo que actualiza la alteridad, es decir, que pese a que ambos grupos de mujeres (las de la Asociación Civil y las mujeres migrantes) pertenecen a sectores económicos desfavorecidos y viven en condiciones muy precarias, existe una marcada diferenciación que remarcen las primeras sobre las segundas, vinculada con las características estigmatizantes que les atribuyen por el hecho de ser migrantes del Chaco, y en consecuencia, con los atributos negativos que devienen de su asociación con lo indígena.

Siguiendo con esta línea Sandra Wallman (1979) define a la etnicidad como el reconocimiento de diferencias significativas entre nosotros y ellos, y donde "dependiendo de las percepciones de los actores, y los constreñimientos y oportunidades del contexto en el cual ellos actúan, la etnicidad puede ser un recurso positivo, negativo o resultar indiferente". Desde esta perspectiva, se toma a las identidades étnicas en términos

contextuales y no como propiedad "per se" de los grupos. Como lo señala Mallimacci (2008) cuando las personas migran se enfrentan a esquemas de valoraciones locales, con lo cual los procesos de adscripción por los otros están en constante recomposición.

La construcción de una identidad étnica es producto de la "interacción dialógica entre la cultura minoritaria del grupo y la cultura global" (Mera, 2005:19). Es decir, la manera cómo el grupo se construye a sí mismo, condicionará la relación establecida y el vínculo con los "otros".

El análisis se complejiza aún más cuando luego de realizar entrevistas en profundidad con dos de las mujeres migrantes que formaron parte de los talleres, me entero de que en realidad no provenían del Chaco, como las nominaban el resto de las mujeres de la comunidad, sino del Norte de Santa Fe:

L: y como fue.. Que es lo que te llevo a que vos te decidieras a venirte con tus chicos?

M: allá.. Allá porque no había trabajo, entonces como no había trabajo nos vinimos.

L: vos te habías venido en ese momento con tu marido?

M: sí.

L: en que ciudad vivían?

M: en Ituzango, provincia de Santa Fe, no es el Chaco.

Esta situación puede interpretarse en un doble sentido, por un lado que el hecho de que les digan "chaqueñitas" pareciera que refuerza el "estigma" en términos de Goffman (2003) de asociar ser nacido en el Chaco con una connotación peyorativa, que atribuye aún más, atributos estigmatizantes, tales como "ser indígena, tener otra cultura", no tan atribuibles (por lo menos desde la perspectiva del resto de las mujeres) con ser del norte

de Santa Fe, provincia de origen común de ambos grupos de mujeres. Por otro lado el hecho de que ellas nunca hayan podido plantearles su verdadero lugar de origen, marca de algún modo, relaciones asimétricas en las interacciones que entablan con el resto de la comunidad, que no han posibilitado que sus voces emerjan.

La desacreditación que sufren estos grupos migrantes, en la interacción social, va produciendo un proceso de estigmatización en las prácticas que se traducen en reducción de "posibilidades de vida" (Goffman, 2003). Como contraparte, las interacciones cotidianas que mantienen estas mujeres migrantes, se da fundamentalmente entre otras personas de la familia, no reconociendo vínculos con amigos ni vecinos.

Mujeres migrantes, redes de parentesco y prácticas endogámicas

Dentro del gran campo de las teorías migratorias, se incorporan los estudios que toman como nuevo foco de estudio las redes de migración, entendiéndolas como la instancia superadora de la dicotomía entre el plano macro de los factores determinantes y el plano micro de las decisiones individuales. Estas toman como unidad de análisis "ya no los individuos aislados o las clases sino la familia o unidad doméstica y entiende la decisión de migrar como una estrategia colectiva del grupo familiar" (Mallimacci, 2005:127,128). Adicho enfoque, los estudios feministas le van a incorporar una mirada de la unidad doméstica constituida por relaciones de poder que permean las decisiones, intereses y estrategias familiares, en este sentido, las acciones familiares

o individuales tomadas en el seno de la familia (entre ellas la de migrar y hacer que otros migren) deben comprenderse como el producto de negociaciones conflictivas entre los miembros de la familia, vinculadas por relaciones asimétricas de poder relacionadas con el sexo, edad y lugar en la estructura de parentesco de sus miembros.

Elizabeth Jelin (1991) plantea la creciente importancia que adquieren las redes de apoyo en el proceso migratorio, dado que "son ellas las que dan el contenido humano y de relaciones sociales al proceso migratorio. Tienen, sin duda, un valor instrumental: los migrantes no son seres aislados que llegan a un mundo desconocido (...) La inclusión de redes implica que los migrantes ya tienen información sobre el lugar hacia donde van.." (Jelin, 1991:13). Sería lo que la autora denomina "vasos comunicantes" entre las zonas de origen y las ciudades, los cuales permiten la integración en una misma red, de unidades domésticas en la ciudad y en el campo, con migraciones de ida y vuelta.

Específicamente en el caso de las mujeres migrantes con quienes trabajamos, la primera oleada fue hace 18 años, y fue María con toda su familia la que en un primer momento se asentó en la ciudad de Santa Fe, ella nos menciona lo difícil que fue para ellos la inserción, dado que no contaban con redes de parentesco en el lugar de arribo:

L: y acá ya había algún familiar, alguien que estaba por esta zona?

M: no, no solos no más.

L: llegaron Uds. solos.. y porque eligieron Santa Fe?

M: y porque decían que había más trabajo, por eso no más.

L: y cuantos años tenían tus hijos?

M: y el mayor tenía 10 años.. era chico todavía.

L: y se les hizo difícil poder instalarse en un lugar?

M: sí, sí muy difícil se nos hizo.

L: porque, como fue la experiencia?

M: sí, porque vinimos solos, no conocíamos nada, y se hizo muy difícil, allá en Alto Verde nos hicimos un ranchito, mi marido busco trabajo, consiguió y bueno trabajó.

En cambio, para las dos hermanas de María, que llegaron posteriormente, el instalarse les fue más fácil, porque la red de parentesco, sirvió de sostén en el proceso migratorio:

L: y tus hermanas como fue que vinieron?

M: no, a mis hermanas las traje yo.. y después vino una y después vinieron las otras dos.

L: o sea las tres mujeres que vinieron.

M: sí.

L: y allá quedaron mas hermanos?

M: sí allá quedo una.

L: una hermana mujer.. y no la volviste a ver?

M: no, hace poco fui a verla.

L: y tenes papá, mamá allá?

M: mi mamá quedo.

Es relevante la importancia que adquieren las redes de parentesco, no sólo en el proceso migratorio, sino también en el sostenimiento mismo de la vida cotidiana, a través de la lógica de la ayuda mutua y la reciprocidad. En nuestro caso se puede observar por el modo de agrupamiento, dado que todas las familias hicieron sus precarias viviendas muy cerca unas de otras, en tanto que los hombres migrantes de esa red de parentesco, trabajan juntos en la fabricación de ladrillos en un terreno que tienen atrás de la casa que ocupa uno de ellos. Por su parte, estas mujeres migrantes, se movilizan por el barrio siempre juntas, ya sea

cuando van al comedor a retirar la cena, o mismo, cuando iban a los espacios de taller.

Estos aspectos nos llaman a la reflexión sobre en qué medida la fortaleza que adquieren dichas redes de parentesco y este moverse "hacia adentro del grupo" no condiciona prácticas endogámicas: éstas, si bien no están explicitadas como una "regla" al interior del grupo migrante nos llevan a pensar, a partir del caso de dos de las mujeres más jóvenes participantes del espacio de encuentro, que están casadas (juntadas de hecho) y tienen hijos con sus "primos hermanos", o sea, los hijos de la hermana de su madre, que es justamente María, que fue la primera en asentarse en Santo Tome, junto a su marido e hijos. A su vez, cuando se separa de María, el ex marido de ésta se junta con la tercera de las hermanas de estas jóvenes (actualmente tienen un hijo de un año), o sea, que sería su tío político.

Bajo estas situaciones podríamos pensar que en este grupo se da un tipo de vínculo de parentesco, en el cual el casamiento entre primos hermanos, o tío-sobrino es algo "natural", pero sin embargo, esto no parece ser así, en tanto María relata su intento de resistencia a la unión de uno de sus hijos con su prima hermana:

T: no ella es de allá del norte también.. pero ella tuvo un montón de posibilidades para dejarlo a él...

M: sí porque ella estuvo mucho allá, la mandaron allá a Buenos Aires y a él lo tuve mucho tiempo encerrado...

L: pero que se portaba mal?

M: sí, sí, quería estar con ella (por Claudia) y yo no quería, no quería.

L: vos no querías, pero porque?

M: porque son primos, no...

L: claro, vos como que tratabas de resistirte a eso?

M: sí.

Para seguir pensando...

Luego de este recorrido nos interesa sólo plantear algunos aspectos sobre la problemática de las mujeres migrantes en contextos de pobreza urbana, que cualquiera sea su adscripción étnica se enfrentan no sólo a la "naturalizada" violencia de género, sino también a las relaciones interculturales que se reflejan en diferentes mecanismos de estigmatización por parte de las "otras" mujeres de la comunidad.

Si bien encontramos como elementos confluyentes de todas las mujeres como colectivo, la sumisión, la mayoría de las veces naturalizada, ante un orden patriarcal, que las oprime e imposibilita un crecimiento "para sí" por fuera de los roles asignados, también están presentes esos elementos diluyentes analizados más arriba.

Comprender en profundidad como juegan estos procesos de "estigmatización" por ser migrante del norte, por tener prácticas "supuestamente" diferentes a las de las otras mujeres de la comunidad, que también son mujeres, también pobres y también están sumidas en relaciones violentas frente a un mismo orden patriarcal, quizás puede estar fortaleciendo relaciones de parentesco, de ayuda mutua y reciprocidad al interior del grupo migrante, donde las uniones endogámicas, también pueden formar parte de un mecanismo de resistencia y refugio ante un medio en donde no logran incorporarse manteniendo su identidad y que, paradójicamente, constituye uno de los tópicos que refuerzan la

estigmatización por parte del resto de la comunidad.

En este sentido, si bien estas reflexiones son producto de la sistematización de una práctica territorial con mujeres, nos incumbe la necesidad de

investigaciones socio antropológicas sobre la problemática de la mujer migrante en la sociedad receptora, en tanto que aquí se conjugan las tres fuentes principales de discriminación y exclusión: Género, Clase y Etnia.

Bibliografía

- Barth, F. (1966): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México. Editorial Fondo de Cultura económica.
- Bourdieu, P. Y Wacquant, L. (1995): *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México. Editorial Grijalbo.
- Burín, Mabel (1987): *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y Salud Mental*. Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano.
- Choen, Néstor; Mera carolina (comp) (2005): *Relaciones Interculturales: experiencias y representación social de los migrantes*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- García Canclini, Néstor (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Gilberti, Eva (1997): *Madres Excluidas*. Buenos Aires, Editorial Norma.
- Goffman, Erving (1998): *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu Editores. Séptima reimpresión.
- Hizquierdo, María Jesús (1998): *El malestar en la desigualdad*. Barcelona. Colección Feminismos.
- Jelin, Elizabeth, Paz, Gustavo (1991): *Familia/Género en América Latina: Cuestiones Históricas Contemporáneas*. Documento CEDES/68, Buenos Aires.
- Lagarde, Marcela (1996): *Género y Feminismo*. España. Editorial Horas y Horas.
- Lamas, Marta (1996): "La Antropología feminista y la categoría género". En: Marta Lamas (editora): *El Género: la construcción de la diferencia sexual*. México. Programa Universitario de Estudios de género, UNAM.
- Mallimaci, Ana María (2008): "Permanencia para ser. Cuestiones de género en la constitución de comunidades migrantes". En *IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género: "Los caminos de la libertad y la igualdad en la diversidad"*. Realizado en Rosario, los días 30, 31 de Julio y 1º de Agosto de 2008.
- Mallimaci, Ana María (2005): "Mujeres Migrando. El Lugar de la Familia". En *VI RAM Jornadas de Antropología de MERCOSUR*. Montevideo. Uruguay, Noviembre de 2005.
- Rotania, Marcela (2008): "Resignificando lo público y lo privado: reflexiones sobre la participación social de mujeres populares y los cambios en sus identidades de género". En *IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género: "Los caminos de la libertad y la igualdad en la diversidad"*. Realizado en Rosario, los días 30, 31 de Julio y 1º de Agosto de 2008.
- Santamaría, R.; Itzcovich, G. (2005). "Percepción y prejuicios hacia inmigrantes coreanos y paraguayos residentes en la Argentina". En Nestor Cohen y Carolina Mera (editores): *Relaciones Interculturales: experiencias y representación social de los migrantes*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- Vargas, P.; Trpin, V. (2004): "Migrantes y trabajadores en la Argentina: la etnicidad como recurso". En *Estudios en Antropología Social, Centro de Antropología Social-IDES*. Buenos Aires. Editorial antropofagia.

El parentesco: una relación subsistente y una vía de subsistencia en las mujeres moriscas

ALICIA BENITEZ
UNR

Resumen

En 1584 en Granada aún persistían las duras consecuencias de la guerra de la Alpujarra; la misma se había librado hacía catorce años, en ella la población de origen musulmán había sido derrotada por las tropas del rey Felipe II. Para arrancar de raíz los resabios de población islamita se realizó un traslado forzoso de población morisca desde Andalucía hacia Castilla; era un grupo relativamente pequeño compuesto por alrededor de unas 3500 personas, este hecho puso a prueba las nuevas relaciones de parentesco construidas luego del conflicto bélico y las viejas y anteriores al mismo.

El artículo intenta analizar las actitudes de algunas mujeres moriscas respecto de los lazos familiares antiguos y recientes.

Palabras claves: mujeres, moriscas, familia, parentesco, destierro

A modo de introducción

En la España del siglo de oro, las identidades se definían acentuando los elementos compartidos, se era noble, campesino o clérigo; pero sobre todo se era cristiano o infiel. No se comprendía la ubicación en el mundo, ni se podía pensar en un proceso vital si no era a través de una visión colectiva y religiosa. El Antiguo Régimen, al decir de François-Xavier Guerra, estaba compuesto por actores colectivos caracterizados por una fuerte coherencia de sus lazos internos y una larga permanencia en el tiempo; las redes de parentesco, por ejemplo, desarrollaban una acción unitaria (Guerra 1989: 247). En su gran mayoría, los nexos que relacionaban a las personas tenían una existencia independiente de la voluntad de las mismas, es decir, no eran elegidos y provenían de las circunstancias del nacimiento (Guerra 1989: 249). Algunas fuentes de la segunda mitad del siglo XVI y principios del siglo XVII relativas a los descendientes de musulmanes del reino de Granada (última conquista cristiana en la península ibérica realizada en 1492) muestran, sin embargo, que el accionar voluntario de ciertas mujeres no se corresponde completamente con el indicado por las pautas de su grupo de pertenencia originario.

En ese tiempo, la monarquía hispánica administraba sus posesiones con una estructura política-institucional conformada por un

grupo de Consejos, la actividad de los mismos no estaba coordinada ni existía una jerarquía establecida oficialmente entre ellos, aunque, una escala imperaba informalmente de acuerdo a la mayor cercanía con el rey. La dirección de la sociedad, entonces, estaba distribuida en una gran cantidad de cuerpos y la gestión de gobierno se realizaba con una centralización, que en tren de no cargar las tintas, puede decirse que era extremadamente defectuosa.

Desde la navidad de 1568 hasta el primero de noviembre de 1570 en la sierra de la Alpujarra -en el reino de Granada- se desarrolló una guerra entre la población de origen musulmán y las tropas reales; los islamitas se sublevaron contra las políticas restrictivas de la corona española. En el año 1570, se realizaron varios traslados forzados de población morisca granadina (se denominaba morisco a la persona criada en la cultura y religión islámica que había recibido el bautismo cristiano, casi siempre en situaciones extremas y para salvar su vida, pero que se mantenía fiel al Islam en su corazón).

La medida se implementó con éxito y el rey Felipe II quedó satisfecho. Unos meses más tarde, cuando sus tropas no podían vencer definitivamente en la cruel contienda, recurrió a una solución alternativa para finalizar el conflicto: desplazar masivamente hacia el interior de Castilla (*"...no pudiendo encontrar una salida a la guerra por el simple medio de las armas, las autoridades recurrieron a la solución de reserva... la deportación general de los moriscos sometidos y pese a todo cómplices de los que continuaban la lucha..."*) y (*"... No sabían cómo terminarla, cuando la situación internacional no les*

permitía esperar más...") en (Vincent 1985: 237 y 225) tanto a los musulmanes sublevados como a aquellos que se habían mantenido en paz, solamente los niños menores de catorce años y los ancianos mayores de sesenta fueron exceptuados de la medida (Domínguez Ortiz y Vincent 1984: 51). Como consecuencia de esto, unas 80 mil almas fueron movilizadas a diversos puntos de la península, en condiciones límite para la subsistencia humana. Las características y vicisitudes de este movimiento humano de grandes proporciones han sido estudiadas por Bernard Vincent (1985: 215). De esta manera, la comunidad islámica granadina se hallaba -luego de 1570- en una situación de gran desasosiego y había quedado reducida a varios miles de moriscos. En 1580, el monarca dispuso el destierro de un grupo de ellos hacia tierras de Castilla; no obstante la medida recién se ejecutó en enero de 1584. El rey prudente se proponía prevenir conflictos en su frente interno en instancias difíciles para su reinado; en esos momentos, Inglaterra representaba el principal peligro externo y contra ella estaba preparando la Armada Invencible. Al mismo tiempo, los moriscos expatriados anteriormente a Castilla y al norte de Andalucía se hallaban en continua agitación y tenían expectativas de regresar a Granada. Aprendida la lección luego de la rebelión de la Alpujarra, esta medida pretendía evitar otras posibles insurrecciones. Quería, igualmente, profundizar la desarticulación de los lazos comunitarios de los que aún residían en Andalucía. Finalmente, se les hacía saber a los que habían sido llevados a Castilla que ya no regresarían a su tierra natal.

En este trabajo pretendemos acercarnos a las relaciones de parentesco de la comunidad morisca granadina en situaciones de destierro forzoso; la mayoría de los casos referidos corresponden a los miembros más humildes de este colectivo, aquellos que no disponían de capital económico ni de relaciones sociales importantes y en consecuencia tenían un escaso margen de acción frente a las disposiciones de las élites dominantes.

Para realizar este trabajo hemos recurrido a la definición de familia y parentesco aportada por G.A. Theodorson y A.G. Theodorson. Siguiendo a estos autores por familia entenderemos... *la unidad básica de parentesco que en su versión mínima está formada por el marido, la esposa y los hijos...* (1978: 206) y por parentesco una relación social que se basa en lazos familiares, éstos, a su vez, en el ámbito de cada cultura asignan relevancia a determinados derechos y obligaciones (Theodorson 1978: 118). Hemos acudido, además, al análisis de la familia morisca realizado por Bernard Vincent; según el cual en esta comunidad, este grupo de parentesco era extendido, de estructuración agnaticia, con predominio del matrimonio endógamo -preferentemente entre primos hermanos-, esta unión solía representar, también, *la alianza entre dos clanes, y más aún, entre dos sectores geográficos*. En la segunda mitad del siglo XVI, se hallaba en vías de transición hacia la familia cristiana (Vincent 1987: 7 a 29).

Surgen, entonces, varios interrogantes; ¿de qué manera las familias y las relaciones de parentesco de los moriscos acusaron la aplicación de las políticas reales?, ¿qué lazos familiares desaparecieron,

cuáles subsistieron qué otros aparecieron?, ¿en qué medida podemos detectar acciones individuales?

Para realizar este ejercicio recurriremos al estudio de los legajos 2186 y 2187 de la Cámara de Castilla del Archivo General de Simancas (en adelante AGS CC), también a la lectura de otras fuentes editas y a los aportes realizados por otros historiadores que nos permiten echar luz sobre esta problemática para avanzar así en una mejor comprensión de la misma.

Familias y parentescos desarticulados, sostenidos, forzados y subsistentes

La decisión de participar o de mantenerse apartado en la guerra de la Alpujarra fue tomada de manera grupal por los linajes y familias. Frente al hecho consumado de la rebelión "... Cada linaje, en bloque, escogió fidelidad al gobierno establecido o a la revuelta..." (Dominguez Ortiz - Vincent 1984: 46). Muchas estirpes nobles granadinas se mantuvieron fieles a la corona e incluso integraron los ejércitos reales que la combatieron y, además, algunos de ellos se destacaron en su desempeño. Según Enrique Soria Mesa (Soria Mesa 1992: 54). "...Sólo los clanes alpujarreños se rebelaron abiertamente con el monarca de Habsburgo..." (Soria Mesa 1995: 172).

La contienda se desarrolló mayormente en el medio rural y los combatientes eran hombres, muchos de los cuales se alejaban de sus hogares para tomar parte en las distintas acciones bélicas; pasaban así períodos en los cuales estaban alejados de sus familias y volvían a sus lugares de residencia para

descansar, recuperarse de sus heridas y reaprovisionarse.

Hacia el mes de octubre de 1570, la corona se proponía desarticular las bases de abastecimiento de los sublevados, en ese contexto las órdenes para la deportación tenían este objetivo primordial. El mecanismo utilizado, y repetido en cada expulsión, consistía en reunir a la población islamita de cada localidad en algún lugar público, como el hospital o la iglesia, para luego entregarlos a los oficiales de la corona encargados de ejecutar el traslado (Dominguez Ortiz y Vincent 1984: 50 a 56). Dada la situación, es de suponer que muchos hombres no estuvieron con sus familias, por estar combatiendo, heridos o quizás muertos. En este primer momento de la expatriación, encontramos que muchas de las familias de los milicianos partieron al exilio separadas. En esta misma línea de análisis podemos suponer que los moriscos que no se habían sumado a la lucha habrían marchado al exilio con sus familias unidas.

Sin embargo, esta unión familiar tenía sus límites que alcanzaban, tanto a combatientes como a pasivos, puesto que las instrucciones reales indicaban que los ancianos mayores de sesenta años y los niños menores de catorce (Dominguez Ortiz y Vincent 1984: 51) estaban exceptuados del traslado. Esta medida tenía un sustento práctico, los expulsados marchaban a pie y el plan de viaje preveía avanzar veinte kilómetros diarios, una distancia difícil de cubrir para niños y ancianos. A su vez, los niños pequeños podían ser llevados en brazo por sus madres especialmente los lactantes de dos o tres años; además, era muy conflictivo separarlos de ellas y de haber sido abandonados

hubieran creado probablemente serios problemas a los cristianos viejos. Había, también, otras excepciones, algunos de los islamitas que desempeñaban un oficio necesario en sus lugares de origen pudieron quedarse en el reino de Granada y con ellos sus familias.

La guerra fue escenario de otro fenómeno significativo para las estructuras familiares; en varias oportunidades las tropas cristianas cargaron contra la población civil, provocando masacres y como consecuencia de las mismas quedaron una gran cantidad de niños moriscos huérfanos. El 20 de agosto de 1572, el rey sancionó una provisión real por la cual prohibía la esclavitud de los niños moriscos granadinos menores de diez años y medio y de las niñas menores de nueve años y medio; luego estas edades se ampliaron. Con esta medida el monarca trataba de poner un marco regulador a la apropiación de gran cantidad de infantes que se hallaban en situación de abandono. Los pequeños que superaran esta edad no podían ser encomendados y debían salir del reino de Granada, pero esto no se cumplió a rajatabla (Cabrillana 1989: 338). Buena parte de estos críos quedó en manos de cristianos viejos bajo la fórmula de la encomienda; esta situación se formalizaba generalmente mediante un documento llamado "*carta de soldada*" o "*de servicio*". Este tipo de dependencia era limitado en cuanto al tiempo de su disfrute. Los varones permanecían así hasta cumplir veintiuno o veintidós años y las mujeres hasta los veintiuno o veintitrés; aunque había muchas excepciones. La principal diferencia entre la carta soldada y la de encomendación propiamente dicha, era que con la primera, el encomendero se

comprometía a pagar un salario al dependiente, en cambio no tomaba esta obligación en el segundo caso, en ambos casos los infantes trabajaban gratuitamente (Cabrillana 1989: 328 y 329).

En Lorca, se ha podido verificar la existencia de numerosos casos de adopciones. Esta práctica tenía como fundamento el adoctrinamiento de los infantes en la fe católica y, así, acelerar su proceso de asimilación. En general, los niños se quedaban con sus padres adoptivos hasta la edad de veinte años, estos últimos se comprometían a vestirlos y a entregarles una suma de dinero al llegar a la mayoría de edad (Jiménez Alcázar 1992: 129 y 130).

En principio, en los documentos referidos a las ciudades granadinas de Guadix y Baza no se han hallado referencias a contratos de adopción, ni se confiere la condición de *adoptados* a los menores citados en los documentos; sino que en las epístolas e informes se refieren a ellos como niños *en administración*. Según Cabrillana, en 1570, el rey había ordenado al regidor de Lorca que pusiera a los críos moriscos en esta condición (Cabrillana 1989: 318). Este autor, en sus estudios sobre Almería, sostiene que el número de infantes en situación de abandono debió ser muy alto, las ocultaciones debieron ser muchas, algunos pequeños murieron y otros fueron deportados.

En 1584, Felipe II dispuso el traslado efectivo de todos los cristianos nuevos de moros que aún residían en el reino de Granada. Es decir, de aquellos que habían sido exceptuados de la medida en 1570; quienes para esta fecha tenían menos de catorce años o más de sesenta y las personas que desempeña-

ban oficios valiosos para la vida económica. Esta decisión se había tomado tres años antes, pero no se había podido poner en práctica. Los niños y niñas de antaño eran ahora jóvenes mozos y doncellas, puede estimarse que en 1583 contaban entre diecinueve y veintitrés; en las urbes de Guadix y Baza estaban ubicados *en administración* en casas de cristiano viejos, es decir bajo su cuidado y tutela. Este material no hace referencias a situaciones de encomienda ni a adopciones, como plantean Nicolás Cabrillana para Almería y Juan Francisco Jiménez Alcázar para Lorca (Murcia).

"...las doncellas muchachos niños y niñas huérfanos hijos de moriscos muertos que han estado y están en administración de cristianos viejos vecinos de la dicha ciudad..." AGS CC Leg. 2187, nota de la ciudad de Alcalá La real al rey, fecha estimada enero 1584.

Desde la partida de gran parte de sus familiares fueron protagonistas de un particular proceso de aculturación, pues según sus amos, habían sido adoctrinados en la fe católica y eran muy piadosos,

"...los tienen como hijos propios bien enseñados y doctrinados en las cosas de nuestra santa fe católica..." AGS, CC, Legajos 2186 y 2187.

Las fuentes analizadas (peticiones de los notables de varias ciudades granadinas, cartas de burócratas al rey y al secretario real y presidente del Consejo o Junta de Población, don Juan Vázquez de Salazar, misivas del monarca a autoridades locales y a sus funcionarios, entre otras), correspondientes al año 1584, hacen referencias reiteradas a estos jóvenes.

Las autoridades locales se opusieron a la deportación argumentando que los críos habían

sido adoctrinados en la fe católica, y nunca habían aprendido a hablar en algarabía —árabe— en los hogares donde habían sido ubicados; por lo tanto sí;

"...se sacan y son llevados con los otros moriscos de su nación se pervierten y pierden las buenas costumbres y cristiandad que tienen y la doctrina en que están enseñados y serán malos y las hembras desonestas..." Carta del regidor de Alcalá La Real al rey, de fecha estimativa enero de 1584; AGS CC Leg. 2187.

Sin embargo estos argumentos parecen desvanecerse si le lee esta carta, en la cual se solicitaba socorro al monarca para mejorar las condiciones de las personas trasladadas, entre ellos los niños y las mujeres que habían estado en administración, pues

"...que los amos que los tenían en administración como se los ansacado no solo no les daban algo para el camino mas antes los an entregado medio desnudas y muchas vienen sin tener mantos ni mantellinas con que cubrirse y para sustentarlos a costa de V.M...." Carta de D. Esteban Núñez de Valdivia, funcionario comisionado para ejecutar el desplazamiento, al rey, de fecha 26 de enero de 1584; AGS, CC, Leg. 2187, la negrita es nuestra.

La contundencia de esta descripción da por tierra con las razones del regidor. Es posible que se presentaran diversas situaciones. Muy probablemente los cristianos viejos no querían a los niños y niñas como si fueran sus hijos sino que los apreciaban como una mano de obra cautiva y casi gratuita. Pues, en los casos en que sus tutores estaban obligados a entregarles una retribución, pago que se hacía cuando llegaban a su mayoría de edad, el mismo era simbólico (Cabrillana 1989: 329). Además, el patrón podía

traspasar su derecho a otro y aunque en las escrituras no quedaba generalmente registrado, estos trasposos no eran gratuitos sino que generaban significativas ganancias para sus encomenderos (Cabrillana 1989: 332), muy probablemente se los utilizaría en el ámbito doméstico o en alguna empresa redituable. Fue por este motivo que intentaron retenerlos; pero cuando las órdenes reales finalmente se ejecutaron y no tuvieron más opción que entregarlos a los oficiales, lo hicieron en condiciones de extremo abandono y desamparo, no gastaron un céntimo en adolescentes y jóvenes que habían estado en sus hogares durante más de diez años. También queda al descubierto que para estos amos los supuestos lazos de parentesco no tenían un sostén afectivo y solidario y que el adoctrinamiento cristiano tenía escasa o nula relevancia, no obstante utilizaban dicho argumento porque era políticamente correcto en ese contexto histórico.

Algunas doncellas se habían casado con cristianos viejos.

"...algunas moriscas que estaban en administración se han casado con cristianos viejos y que quedaron con sus maridos...". AGS CC Leg. 2187; carta al presidente de la Junta de Granada del 23 de enero de 1584.

Es posible que estos cristianos viejos, fueran descendientes de musulmanes convertidos antes de 1492 (Vincent 1987: 21) -año de la toma de la ciudad de Granada, último baluarte islámico, por los Reyes Católicos-; las fuentes consultadas no nos permiten debelar este interrogante. En ese caso, estos hombres no serían culturalmente extraños para estas mujeres sino miembros de su comunidad.

Los amos de las doncellas

solteras llegaron incluso a esconderlas para que no cayeran en manos de los funcionarios encargados del traslado. La corona luego de recibir reiterados pedidos de las oligarquías locales para que dejaran al menos una cantidad suficiente de estos brazos para el trabajo de la seda en Granada, accedió y dio la orden para que así fuera. A priori podría arriesgarse la opinión de que un grupo de personas se resiste a abandonar su morada, especialmente, cuando es obligada por una autoridad que ha tomado la decisión sin tener en cuenta sus pretensiones. Aplicando esta línea de pensamiento podría concluirse que estas jóvenes no deseaban mudarse. Sin embargo, en sendos informes redactados por dos comisarios encargados de ejecutar el desplazamiento hacia tierra adentro se sostiene lo contrario. Así el 2 de febrero de 1584, Francisco de Molina comunicaba lo siguiente;

"...de las moriscas que y estaban en administración así que dado muchas que no han querido quedar con los amos ni otras personas porque han sido persuadidas de los viejos por traerlos. [es decir por ser llevados por los funcionarios hacia Castilla; AGS CC Leg. 2187, la negrita es nuestra].

En el informe de otro oficial de fecha estimada del 21 de marzo de 1584, se describía una situación similar;

"... y en lo que dezís que de las moriscas que estaban en administración traje muchas que no quisieron quedarse con sus amos porque an sido persuadidas de los viejos para que viniesen con ellos...". AGS, CC, Leg. 2186, la negrita es nuestra.

Si se toma por cierta la información de ambas misivas, puede concluirse que la influencia de los ancianos moriscos sobre

las jóvenes, supuestamente en buena medida ya aculturadas, continuaba siendo lo suficientemente importante como para seguir su consejo y aceptar sin resistencias las peripecias de un viaje y de un destino inciertos. La documentación expone la vigencia de ciertos lazos entre distintos grupos de la comunidad morisca. Este caso parece indicar que los ancianos -se estima que serían los seyses (representantes de los moriscos frente a las autoridades cristianas) que quedaron en Granada luego de la expulsión de 1570- tenían una importante influencia sobre este conjunto de mujeres hilanderas. El material relevado lleva a concluir que ésta es una situación residual de la deportación masiva de aquel año; posiblemente muchos de esos viejos y las jóvenes hayan tenido vínculos de consanguinidad; es decir, es probable que hayan sido sus abuelos, o sus tíos abuelos. Esto explicaría la decisión de las doncellas de acompañarlos hacia un éxodo seguramente problemático. Se hace evidente que estos veteranos contaban con el ascendiente necesario sobre ellas, como para convencerlas de dejar un lugar conocido y aventurarse a una marcha penosa por caminos difíciles en pleno invierno y con poco abrigo; por lo tanto, puede intuirse que la existencia de este grupo en Granada, sería suficientemente dura como para no aculturarse fácilmente y que, además, aún conservaban un sentido de pertenencia, reciprocidad e identificación con la comunidad de sus ancestros y cierta frecuentación y coherencia comunitaria. Queda expuesto, también, que estos lazos eran significativos y persistentes para estas jóvenes lanzadas a los caminos.

Elecciones individuales; nuevas familias y parentescos

Los miembros de la comunidad morisca eran fácilmente identificables por su aspecto y hábitos. La vestimenta de las mujeres, especialmente, se destacaba por ser muy distinta a la de las cristianas; las costumbres diarias relacionadas con las oraciones y su preparación, con las tradiciones alimenticias, con el calendario religioso y las fiestas de guardar entre otros aspectos ponían en evidencia a sus componentes. Todo esto en una sociedad de Antiguo Régimen en la cual las personas eran básicamente lo que lograban, voluntaria o involuntariamente, aparentar.

En este contexto, podemos pensar al individuo como aquella persona integrante de esos actores colectivos a los que refiere Guerra y nos es posible advertirlo cuando se desmarca de su entorno y asume actitudes que lo diferencian de su grupo de origen. Moriscos y cristiano viejos eran parte de la misma sociedad hispánica del siglo XVI, Bernard Vincent sostiene que entre ambos grupos existían relaciones de amistad, de negocios e incluso de parentesco (Vincent 1987: 59), además de las de subordinación y dependencia. Las personas que atravesaban los límites de su comunidad original para incorporarse a otra presentan casos de acciones individuales en el sentido de asumir por decisión propia una condición que no estaba inscrita en su origen; esta elección podía ser tomada en circunstancias diferentes, en un momento crítico para salvar la vida, bajo un cúmulo de presiones que no dejaban lugar a otras opciones, como recurso para llevar una vida más aliviada de

penurias, etc. Es decir, estas iniciativas podían responder a una voluntad personal y profunda de cambio o simplemente a una decisión de adaptación a la situación imperante.

En este sentido podemos analizar varios casos que en un primer análisis parecen ir contra la corriente dominante de superposición de las pautas cristianas sobre las musulmanas; por ejemplo la partida del grupo de doncellas moriscas junto a los viejos de su comunidad de origen. En primer lugar, este grupo de mujeres en condiciones extremas ejerció su capacidad de acción y actuó según sus convicciones desconcertando así a sus antiguos tutores y a otros cristianos viejos. EL segundo, el caso de cristiana viejas que se casaron con moriscos, convirtiéndose al Islam e incluso desempeñando un importante papel en las aljamas —en este período, las comunidades de origen judío o musulmán organizadas políticamente y reconocidas por la corona— (Vincent 1987: 64).

En sentido inverso, encontramos a quienes optaban por integrarse a la sociedad cristiana. Estas personas necesitaban borrar sus señas identitarias, es decir la lengua, la vestimenta, los hábitos (domésticos, alimenticios, higiénicos); a veces su origen geográfico y hasta sus lazos familiares. En estos casos se producía una verdadera negación de la identidad original y ésta era reemplazada por otra que era el resultado de una construcción voluntaria en los adultos, se estima que este proceso a pesar de tener esta característica sería muy cruel la mayoría de las veces. Estas conversiones asomaban solamente en situaciones de conflicto como el ocurrido en Alcalá La Real en 1611. En ocasión de organizar la reunión y posterior

deportación definitiva de los moriscos fuera de la península ibérica, llegó a esta localidad un joven alférez sin experiencia administrativa. En esta urbe había una cantidad de mujeres moriscas casadas con cristiano viejos que estaban exceptuadas de la expulsión, al igual que sus hijos, habían perdido las señas que las identificaban como moriscas, al menos las externas y visibles. Este personaje perpetró una gran cantidad de abusos; puesto que infamó a linajes ricos e importantes, cometió arbitrariedades con la cobranza de sus salarios, se benefició con las recaudaciones realizadas, se negó a entregar cartas de pago y, además, obligó a registrarse personalmente a toda la población morisca, so pena de muerte y de pérdida de todos sus bienes (Porras Arboleda 1997, *passim*).

"... aviendo ydo algunas personas con poder y con petición a registrarse aunque tenían la dicha sentencia a su favor, les decía el dicho comisario y el escribano de la comisión era necesario pareciesen personalmente a hacer el dicho registro..." Carta del Doctor Basilio Alonso Suárez, alcalde mayor de la ciudad de Alcalá La Real al rey Felipe III (Porras Arboleda 1997: 84).

Muchas mujeres realizaron este trámite vejatorio por la noche para no ser vistas por el resto de la población.

"... y así yban de noche muchas mugeres a casa del dicho comisario a se registrar, de que vino grande note y murmuración..." Ibidem.

Este recaudo no sirvió para cuidar su honra pues pocos días después el comisario mandó a los registrados a reunirse en el Corral de las Comedias donde se les pasó lista públicamente. Esto dio lugar a gran escándalo e infamia ya que muchas moris-

cas no eran tenidas por tales en la ciudad.

"... hizo publicar otro bando ... por el cual mandó que todas las personas, hombres y mugeres, muchachos y niños, que les tocase la dicha expulsión, se juntasen otro día siguiente en el Corral de las Comedias para listar y nombrar comisarios que le llevasen ... hizo que pareciesen y saliesen a el dicho Corral muchas cristianas nuevas casadas con cristianos biejos y sus hijos, y se juntaron y les hizo pasar lista, de que vino muy grande escándalo en esta Ciudad, nota y murmuración, por averse juntado a ver lo susodicho mucho número de jente que estaban presentes, de que resultó afrenta a muchos cristiano biejos y sus hijos, porque no se tenía noticia de que sus mugeres fueran tales cristiana nuevas, y a ellas les siguió la misma afrenta por averlas sacado a una tan grande publicidad..." (Ibidem; la negrita es nuestra).

Estas mujeres habían logrado buenos casamientos y se habían mimetizado con la mayoría cristiana, este burócrata abusivo desbarató en pocos días una transformación que debió haber llevado muchos años, su vergüenza pública también llegó a sus esposos quienes contaban con la influencia suficiente para movillar a las instituciones de la urbe. Las autoridades de la ciudad comunicaron al rey los excesos de este personaje y aunque no se conocen los resultados de este conflicto, sí puede colegirse que la torpeza del oficial se sustentó en aprovechar la composición étnica de la sociedad sobre la cual operaba e intentar aprovechar sus particularidades vergonzantes en su propio beneficio.

"... dejando de hacer la dicha expulsión de las personas a quien les comprende por se pobres, y sólo enderezan con las personas ricas y que tienen dineros, y que el bando

de Su Majestad no les comprende..." (Ibidem: .86).

La prepotencia y codicia de este funcionario nos permite observar en Alcalá La Real la existencia de este tipo de matrimonios mixtos. De acuerdo a las bases legales del Islam; una mujer musulmana no se puede casar con un hombre no musulmán hasta que no se convierta a esta fe (Martínez González 1993: 127). Por lo tanto, para las mencionadas mujeres estos casamientos marcaban la constitución de nuevos parentescos, debido a que se formalizaban y se vivían dentro de las normas establecidas por la sociedad cristiana; en estos casos las bodas sellaban el éxito de su evangelización.

El establecimiento de nuevos lazos de parentesco funcionó en más de una ocasión como el medio por el cual desplazarse desde una vieja identidad a una nueva, en un proceso de aculturación progresivo en el cual se iban dejando poco a poco ropajes —materiales y simbólicos— de islamismo e incorporando las vestimentas cristianas.

A modo de conclusión

De lo expuesto en las páginas anteriores podemos extraer algunas conclusiones. En esta sociedad de identidades colectivas las personas desarrollaron a veces prácticas individuales, sustentadas en decisiones personales. Por ejemplo; los miembros de la comunidad morisca actuaron de diversas maneras respecto de sus lazos familiares. En principio las características de estas acciones estuvieron condicionadas por el estado de la relación de este colectivo con la monarquía hispánica; el mismo pasó por situaciones muy distintas según el momento y el lugar que observemos. En

1570 en Granada al finalizar la guerra de la Alpujarra, la ejecución de la deportación masiva hacia el interior de la península desmembró y fragmentó a una gran cantidad de familias provocando la desarticulación de muchos lazos familiares.

En la década que continuó a este acontecimiento, se constituyeron vínculos que a veces tenían una apariencia familiar entre algunos cristianos y los moriscos exceptuados de la expatriación; sin embargo no soportaron la prueba de un nuevo traslado y quedaron en evidencia la vigencia solapada de los antiguos parentescos y la hipocresía de los más recientes. Las doncellas que optaron emigrar a Castilla para acompañar a los ancianos descubrieron con esta elección su pertenencia aún vívida a grupos familiares antiguos y con esta acción extrema se resistieron a aparentar ser las *... hijas propias bien enseñadas y doctrinadas en las cosas de nuestra sante fe catolica...* que decían sus tutores.

Hemos podido observar, asimismo, otro fenómeno y es la constitución de nuevos parentescos en los matrimonios entre moriscas y cristiano viejos; novedosos en el sentido que para las neófitas estos casamientos significaban una vía de ingreso a la sociedad cristiana en calidad de miembros plenos de la misma, en la medida que se aculturaran completamente.

La actitud de las moriscas casadas con cristiano viejos puede haberse debido a estrategias matrimoniales de los linajes nobles islamitas, pero también cabe la posibilidad de que estas mujeres hayan elegido el matrimonio como una vía de ingreso al grupo mayoritario cristiano; el casamiento operaba así como un mecanismo válido

para legitimar su desplazamiento de la condición de morisca a cristiano viejas. En este caso el parentesco era una vía transformadora.

Bibliografía

- Cabrillana, Nicolás (1989) *Almería morisca*. Granasa. Editorial Universidad de Granada.
- Domínguez Ortiz, Antonio – Vincent, Bernard (1984) *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Madrid. Alianza Editorial.
- Guerra, François-Xavier. *Hacia una nueva historia política: actores sociales y actores políticos*. Anuario del IEHS, IV, Tandil, 1989.
- Jiménez Alcázar, Juan Francisco. (1992) "Moriscos en Lorca. Del asentamiento a la expulsión (1571 – 1610)" en *Áreas 14 Moros, mudéjares y moriscos*. Editora Regional de Murcia.
- Martínez González, Esther (1993) *Proyección histórica de España. En sus tres culturas: Castilla y León, América y el Mediterráneo*. Tomo III. Valladolid. Junta de Castilla y León; Consejería de Cultura y Turismo.
- Porras Arboledas, Pedro Andrés. (1997) "La expulsión de los moriscos de Alcalá La Real (1611)" en *Al-Qantara Revista de Estudios Árabes*; Volumen XVIII. Madrid.
- Soria Mesa, Enrique. (1992) "De la conquista a la asimilación, La integración de la aristocracia nazarí en la oligarquía granadina. Siglos XV-XVII" en *Áreas 14*. Departamento de Historia Moderna. Universidad de Granada.
- Soria Mesa, Enrique. (1995) "Entre reyes moros u oscuros labradores cristianos. Un itinerario familiar morisco: Los Granada Venegas de Monachil (SS XVI-XVIII) en *MONACHIL HISTORIA DE UN PUEBLO DE LA SIERRA* coordinado por Roberto Travesi Idáñez. Monachil.
- Theodorson, G.A. y Theodorson, A.G. (1978) *Diccionario de Sociología*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Vincent, Bernard. (1985) *Andalucía en la Edad Moderna: Economía y Sociedad*. Granada. Diputación Provincial de Granada.
- Vincent, Bernard. (1987) *Minorías y marginados en la España del siglo XVI*. Granada. Diputación Provincial de Granada.