



Actas de las IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace

Sección de Antropología Social
Instituto de Ciencias Antropológicas
Facultad de Filosofía y Letras | Universidad de Buenos Aires

Organización

Presidencia Honoraria

Mabel Grimberg

Presidencia

Virginia Manzano

Coordinación General

Hernán Morel

Comité Académico

Alejandro Balazote, Ana María Gorosito Kramer, Claudia Briones, Elena Achilli, Gabriela Karasik, Héctor Hugo Trincherro, Josefina Martínez, Laura Santillán, Marta Maffia, Mauricio Boivin, Mónica Rotman, Sebastián Valverde, Sofía Tiscornia, Susana Margulies

Comité Organizador

Adrian Koberwein, Brenda Canelo, Carla Villalta, Carolina Ciordia, Carolina Crespo, Cecilia Benedetti, Diego Zenobi, Florencia Girola, Gretel Thomasz, Juan Engelman, Julieta Infantino, Marcela Brac, María Eugenia Morey, María Inés Fernández Álvarez, Mariana García Palacios, Natalia Castelnuovo, Santiago Sorroche

Comisión Ejecutiva

Joaquín Coto, Verónica Casas, Sofía Belcic, Gian Franco Lisanti, Belén Garibotti, Luciana Quispe, María Emilia González Prieto, Paloma Posadas, Guadalupe Rojas, Constanza Ucci, Victoria Igol, Joanna Sander, Anabel Pavone, Yelitza Mendoza, Guadalupe Colque Vigueras, Lucas Barreto, Tamara Damonte, Florencia Ferrari, Alfonsina Cantore

GRUPOS DE TRABAJO DEL 21 al 26

Sumario

GT 21. Procesos de producción de política colectiva en sectores subalternos: aportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva etnográfica.....9

El sindicato en la(s) trama(s) mixturada(s): desafíos y reflexiones en torno a la construcción del campo de indagación.....12

FERRARI, Florencia / ICA (UBA) - GEACH- ff.florenciaferrari@gmail.com

La problemática del empleo en los liberados de la Provincia de Buenos Aires. Primeras aproximaciones a un proceso de organización y demanda.....34

Posadas, Paloma /Filosofía y Letras - UBA - posadaspaloma@gmail.com

Yo apoyo tranquilo la cabeza en la almohada porque se que trabajé todo el día por este barrio": imbricaciones entre trabajo, política y moralidad en Villa Inflamable.....67

DAMONTE, Tamara/ UBA-ICA - tamara.damonte@gmail.com

Consejos enmarcados en la memoria. Sentidos y reactualizaciones en los relatos de un grupo de mujeres mapuche en la Comunidad Lago Rosario.....88

BLEGER, Mariel Verónica/ IIDyPCA – UNRN- UBA – CONICET. Grupo de Estudio en Memorias Alterizadas y Subordinadas (GEMAS) – marubleg@gmail.com

“En Nicolás los referentes pisan fuerte”: La compleja producción de líderes barriales.....101

BARRETO, Lucas / FFyL-UBA - lucasebarreto@hotmail.com

“Había referentes fuertes” Formas de legitimación de referentes sociales en organizaciones colectivas de sectores subalternos” La Matanza, Gran Buenos Aires (1997-2017).....118

Navarro, Hernán. Estudiante Maestría de Antropología Social, UBA.
hachenavarro33@yahoo.com.ar (GT 21)

La política que se milita: “Embarrarse las patas para ir a `El Galpón`”. Construcciones morales en torno a la “buena” y “mala” política en “El Bajo”.....130

MERINO, Luis Francisco/ Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba)- franciscomerino84@gmail.com

Una revolución por la vida: las acciones colectivas del movimiento estudiantil por los derechos humanos en Colombia (1985-1988).....147

ACEVEDO, Álvaro / Universidad Industrial de Santander - tarazona20@gmail.com
CORREA, Andrés / Universidad Industrial de Santander – andrescorrealugos@outlook.com

Procesos de movilización social y sujetos migrantes: Tendencias y desafíos para su abordaje 157
TÉLLEZ LUQUE, Ana María / Facultad de Filosofía y Letras UBA - anmatelu5@gmail.com

GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social.....177

La escuela y su vínculo con el territorio. El lugar que ocupa la institución en la construcción de representaciones acerca del espacio. Primeras aproximaciones.....179

BIAGETTI, Lucas / CEACU-UNR - lucasbiagetti@gmail.com

“¡Chicos, para entrar a la escuela, se ponen el guardapolvo!” De huellas históricas y prácticas cotidianas.....187

CABRAL, Gabriela / PAE, ICA, FFyL, UBA - gabrielavcabral@hotmail.com

Jóvenes y educación técnica. Sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana (Rosario, Santa Fe).....206

DEBONIS, Florencia/ CeaCu, FHyA, UNR - flodebonis@hotmail.com

LÓPEZ FITTIPALDI, Marilín /CONICET - CeaCu, FHyA, UNR - marilinlopez@gmail.com

SACCONE, Mercedes / CONICET - CeaCu, FHyA, UNR – sacconemercedes@gmail.com

La construcción social de las “prácticas de resolución” en una escuela primaria de adultos..220

VASSALLO, Vanesa / FFyL, UBA – vanesavassallo@gmail.com

¿Por qué la Antropología? Reflexiones sobre el quehacer docente.....234

COPPOLA, Virginia / CEFhaE – FHUMyAR. Universidad Nacional de Rosario -
vircoppola@gmail.com

PONTELLI, María Lola / FHUMyAR. Universidad Nacional de Rosario -
lolipontelli@gmail.com

Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Algunos núcleos teóricos empíricos.....240

PAVESIO, María Victoria/ Conicet- CeaCu- vickypavesio@hotmail.com; VERA, Myriam

Raquel/ CeaCu- mraquelvera@hotmail.com; ACHILLI, Elena Libia/ Investigadora del
CIUNR- CeaCu- eachilli@tower.com.ar

Notas sobre la contribución del enfoque etnográfico al estudio de la formación docente inicial 259

IMPRÓVOLA, Maximiliano / UBA - maximilianoimprovola@gmail.com

Tensiones y conflictos intergeneracionales en tiempos de internet. Significados y usos de plataformas y celulares en hogares y escuelas de sectores populares del Gran Mendoza.....270

TOSONI, María Magdalena, Fac. de Educación UNCuyo, magdalenatosoni@yahoo.com.ar

AGUILAR, Sandra Mónica, Fac. de Educación UNCuyo, sandraagui@yahoo.com.ar

En búsqueda de la comunidad: Apropiaciones tecnológicas de los/as jóvenes en contextos escolares. Algunos aportes teóricos- metodológicos.....280

ZALLOCCHI, Verónica Lía/ Facultad de Filosofía y Letras, Dpto de Ciencias
Antropológicas, UBA - veronikalia@hotmail.com

"Tenés que ir a la escuela porque tu hijo..." o de cuando la inclusión escolar deviene en cumplimiento maternal.....293

GALLARDO, Soledad/ PAE, ICA, FFyL, UBA - soldelama@hotmail.com

"Vacaciones en la escuela": reflexiones acerca de la implementación de un programa socioeducativo y el trabajo docente, en una institución de encierro penal.....308

GÓMEZ, María Eugenia / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires –
eugeniagomez_79@hotmail.com

*Diferentes interpretaciones sobre inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza.....*342

BURAD, Viviana / Fac. de Educación UNCuyo – vivianagracielaBuradjauregui@gmail.com;
GARCIA, Cecilia / Fac. de Educación UNCuyo – garciacee@gmail.com; URQUIZA,
Flores / Fac. de Educación UNCuyo - florurquiza@gmail.com

*Malestar identitario en las aulas. El caso de los alumnos inmigrantes.....*361

CESCA, Patricia / Ex docente Instituto Eccleston y FLACSO - mariapcesca@gmail.com

GT 23. Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales.....380

*Circuitos, pertenencias y grupalidades en un barrio periférico de una localidad del sudoeste misionero.....*382

RODRIGUEZ CELIN, Maria Lucila/ ICA, FFyL, UBA-CONICET-
marialucilarc@hotmail.com

*Historia de una comunidad mbya-guaraní del sudoeste de misionero desde los marcos de memoria: una aproximación metodológica.....*395

GOLÉ, Carla / Programa Antropología y Educación, Instituto Ciencias Antropológicas,
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - carlagole@gmail.com

*Autobiografía y subjetividad significados de las experiencias escolares desde mi ser indígena.....*407

SULCA, Elisa Martina de los Ángeles/ CONICET-INIPE-UNSa – elysulca@gmail.com

*Comunicación audiovisual desde las escuelas. Incidencia en políticas públicas desde una pedagogía intercultural.....*418

MILTON, Noemí Zulema / Equipo de Investigación PU ANAY - Instituto Superior de
Formación Docente N°22 - DGCyE - Provincia de Buenos Aires; COHENDOZ, Mónica /
Instituto Superior de Formación Docente N° 22; Núcleo de Actividades Científicas y
Tecnológicas(NACT)"Estudios en Comunicación y Cultura en Olavarría" (ECCO) de la
Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires

*Interculturalidad, comunicación y apropiación tecnológica: experiencias pedagógicas en el Conurbano bonaerense.....*429

ALOR ROJAS, Beatriz Isabel / Universidad Nacional de General Sarmiento –
beatrizalor@gmail.com
GODOY, Laura / Universidad Nacional de General Sarmiento – laurasgodoy@gmail.com

*Un primer acercamiento etnográfico a una Escuela Pública de Gestión Social Indígena del Chaco.....*440

BENITEZ, Julia Elisabet /FFyL-UBA – juliaebenitez@fibertel.com.ar; GARCIA PALACIOS,
Mariana /FFyL-UBA/CONICET -mariana.garciapalacios@gmail.com; GONZÁLEZ
MARTIN, Miranda /FSoc-UBA - mirandagonmar@gmail.com; HECHT, Ana Carolina FFyL-
UBA/CONICET - anacarolinahecht@hotmail.com

*Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: análisis de los procesos de apropiación del ámbito escolar en instituciones educativas en la zona sur del barrio de Flores.....*454

CASSOLA, Ignacio Norberto (FFyL-UBA)- ignaciocassola@gmail.com

Docentes ante la interculturalidad: entre las normativas y las tensiones cotidianas en el aula 469

ALONSO, María Fernanda/Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social/Facultad de Ciencias Naturales y Museo/Universidad Nacional de La Plata.

alonsomfernanda90@gmail.com

GARCIA, Stella Maris/ Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social/Facultad de Ciencias Naturales y Museo/Universidad Nacional de La Plata. elita@fcnym.unlp.edu.ar

*Formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB): entre Instituciones de Educación Superior y Pueblos Indígenas.....*484

ARGAÑARAZ, Mabel / UNSa-CISEN-IES N° 6023-2 – mabelarganaraz.2017@gmail.com;

BENSI, María Ángeles / UNSa-CISEN – angelesbensi@yahoo.com.ar; DE ANQUÍN, Ana /

UNSa-CISEN – adeanquin@gmail.com; GUAYMÁS, Álvaro / UNSa-CISEN-IES N° 6049 –

alvaroguaymas@yahoo.com.ar; JEREZ, Adelaida / UNSa-CISEN-IES N° 6023-1 –

adejc14@hotmail.com; SORIA, Gabriela / UNSa-CISEN - mariagabrielasoria@gmail.com

*Educación religiosa, libertad de enseñanza y derecho a la educación desde la antropología intercultural: ¿es laica la educación en Argentina?.....*499

THISTED, Sofía / UBA-UNLP - sofiathisted@gmail.com

CARIDE, Lucía / UBA-UNLP - caridelu@gmail.com

*“La montaña es de todos”: Desentramando las prácticas de montañismo a partir de una experiencia de formación de Profesores de Educación Física en Bariloche.....*513

MARIN, Gustavo Ariel/ IIDYPCA-CONICET-UNRN- gustavoarielmarin85@gmail.com

*Maestros/as indígenas ¿monolingües o bilingües?.....*537

HECHT, Ana Carolina / UBA-INAPL-CONICET - anacarolinahecht@yahoo.com.ar

*Los pueblos indígenas en la escuela secundaria: del patrimonio en el museo a la comunidad en la escuela. Prácticas docentes y juveniles en perspectiva intercultural en el sudoeste bonaerense.....*545

PERRIERE, Hernán/Universidad Nacional del Sur (UNS)- Universidad de Buenos Aires

(UBA)- hernanperriere@hotmail.com/hernan.perriere@uns.edu.ar

*Construyendo desde experiencias interculturales: Una reflexión sobre prácticas orientadas a la visibilización de sujetos jóvenes.....*565

BHALLA, Gaurav / FFyL, UBA; CIDAC - biocrite@gmail.com

FAJARDO, Elin / FFyL, UBA; CIDAC - fajardo.elin@gmail.com

Educación Intercultural e infancias. Análisis de una experiencia educativa desde la perspectiva de la Sociología de la cultura, la Educación y la Antropología del cuerpo.

CASTIGLIONI, María Alejandra – ale.casti@hotmail.com

Grupo de Trabajo: GT 23 Interculturalidad y educación

*Formas de conocimiento acerca de la mandioca en un contexto intercultural: entre las buenas prácticas agrícolas, el agronegocio y las chacras.....*599

PADAWER, Ana / CONICET-ICA-UBA - apadawer66@gmail.com

GROISMAN, Lucia Vera / ICA- SEANSO-UBA –luciaveragroisman@yahoo.com.ar

*Aproximación a los saberes de los niños sobre Bolivia desde un abordaje etnográfico.....*635

VARELA, Melina Damiana/ (ICA-UBA) - varelamelina@hotmail.com

GT 24. La política como instancia de la producción de la vida social: proceso y valor.....675

Introducción a una antropología integral sobre la relación Mocase y Estado Argentino.....677

ZLOTNIK, Martin/ Universidad de Buenos Aires, Filosofía y Letras -
tinchozlotnik@gmail.com; BERGAMO, Jacopo Nicola / Università degli studi di Parma (IT)
– jacoponicola.bergamo@studenti.unipr.it

Modos de empoderamiento, actividad política y agenciamiento social en grupos de Kundalini Yoga.....692

Lleral, Martín / (CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET - FaHCE) - martinlleral@gmail.com

¿"Profesionales desde el amor" o "trabajadoras como cualquiera"?: Apuntes para pensar los sentidos en disputa en la aprobación de la ley 26.844 “Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares” en la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación (Argentina).....708

CASAS, Verónica / Facultad de Filosofía y Letras -veronika.casas@gmail.com

«Y te seguís manejando por redes de amistad, que es más efectivo...»: políticas y relaciones personales en un programa municipal de VIH.....728

GAGLILOLO, Agostina / ICA-FFYL - agostinagagliolo@gmail.com

De pueblos a parajes: análisis comparativo de dos modos de gestión de lo público en dos aglomeraciones pequeñas del interior de la provincia de Buenos Aires.....748

AMADO, Ana/ UBA – anadelcielo@gmail.com

FACCIO, Yanina / IDAES-UNSAM-CONICET – yfaccio@gmail.com

Grupo de Trabajo 24: La política como instancia de la producción de la vida social

La construcción social de un liderazgo en un partido agrario opositor.....767

HARTWIG, Hana Daniela / FHyCS -UNAM – hhdh.1994@gmail.com

Algunas observaciones sobre el ‘institucionalismo’ de los radicales y ex-radicales.....779

BALBI, Fernando Alberto / FFyL-UBA / CONICET - fabalbi@yahoo.com.ar

Evaluaciones morales, tensiones y adaptaciones en la implementación de la ‘Gestión Legislativa Estratégica’ en la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones

EBENAU, Laura Andrea /PPAS-FHyCS- UNaM - lauraebenau@gmail.com

El valor de la soberanía y la soberanía como valor.....818

GAZTAÑAGA, Julieta (UBA-FFyL y FSOC / CONICET-UBA-FFyL-ICA)

azaryraza@gmail.com

GT 25. Producción, circulación y enseñanza del conocimiento antropológico en Argentina.....838

Antropología y Metodología de la investigación. Contribución al debate conceptual y pedagógico.....840

BATALLÁN, Graciela / Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. – grabat@gmail.com

Historia de las prácticas y producción de conocimiento arqueológico en la quebrada de La Cueva, Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy.....859

RAMUNDO, Paola Silvia / CONICET, UCA, Fac. de Ciencias Sociales, Departamento de Historia; UBA, Fac. de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias Antropológicas - paolaramundo@ conicet.gov.ar

La Antropología en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.....878

Ghiglino, Josefina / Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y del Departamento de Ciencias Sociales del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires. / josefina.c.ghiglino@gmail.com

GT 26. Trabajo, precarización de la vida y procesos de resistencia y movilización social en contextos de avance neoliberal.....885

La precarización laboral en el mundo de los/as guardavidas. Pinamar y La Plata: dos ciudades, los mismos problemas.....887

CIVARDI, Federico / Universidad Nacional de La Plata - fede_c@hotmail.com

LLAMOSAS, Gabriela /Universidad de Buenos Aires -gabrielallamosas2@yahoo.com

Terceización laboral en la industria siderúrgica argentina a partir de la formación de empresas de ex trabajadores en la década de los noventa: un análisis comparado de los casos de Acindar Villa Constitución y Siderar Ensenada (ex Propulsora Siderúrgica).....903

ESPONDA, MARÍA ALEJANDRA (AEyT FLACSO-UNAJ); STRADA, JULIA (AEyT FLACSO –CONICET)

"Fuimos una familia": resistencia y desalojo de las Bodegas Giol.....927

GINIGER, Nuria Giniger/ Investigadora Adjunta del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CEIL-CONICET), Ciudad de Buenos Aires, Argentina - nuriaginiger@gmail.com

GT 21. Procesos de producción de política colectiva en sectores subalternos: aportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva etnográfica

Coordinadoras/es

Lucila Moreno (ICA-UBA/CONICET) lucil.moren@gmail.com

Dolores Señorans (ICA-UBA/CONICET) dolisenorans@gmail.com

Santiago Sorroche (ICA-UBA/CONICET) sorroche.santiago@gmail.com

Marina Wagener (ICA-UBA) marinawagener@hotmail.com

Comentaristas

María Inés Fernández Álvarez (ICA-UBA/CONICET)

Virginia Manzano (ICA-UBA/CONICET)

Matías Triguboff (ICA-UBA/CONICET)

Fundamentación

Esta propuesta busca dar continuidad a Grupos de Trabajo coordinados por los equipos de investigación que lo integran en jornadas previas de la Sección de Antropología Social de la UBA. En este sentido, nos proponemos reunir estudios etnográficos que favorezcan la reflexión sobre las dinámicas que adquieren los procesos de producción de política colectiva en los que se articulan sectores subalternos con agencias gubernamentales, diversas fuerzas de mercado, Ongs, sindicatos, partidos políticos y/o tradiciones ideológicas encarnadas en agrupamientos universitarios o grupos profesionales. Invitamos así a la discusión de trabajos que desde una perspectiva etnográfica analicen experiencias de organización o movilización colectivas en los que aquellos actores que son definidos contextualmente como sectores populares o subalternos adquieren un papel central. De este modo, buscaremos reflexionar sobre experiencias, relaciones y prácticas desarrolladas en y a partir de comedores comunitarios, movimientos estudiantiles, de mujeres, de desocupados, de vivienda y vecinales, fábricas recuperadas, cooperativas de trabajo y hábitat, organizaciones indígenas, experiencias de comunicación comunitaria, grupos de usuarios de servicios públicos (trenes, metro, agua, hospitales, escuelas, etc.), grupos de personas en situaciones de riesgo ambiental, entre otras.

En suma, este grupo de trabajo propone reunir aportes que a partir del estudio etnográfico de variadas experiencias y modalidades de organización o movilización colectiva desafíen el entendimiento de las formas que asume lo político y la producción colectiva de lo político. En

particular, nos interesa debatir los aportes de la perspectiva etnográfica, su riqueza conceptual y metodológica, para repensar dicotomías normativas que aún rigen en estudios sociales como las distinciones entre Estado/sociedad civil; público/privado; economía/política; tiempo/espacio; materialidad/simbolismo; cognitividad/emoción; cultura/política; dominación/resistencia; negociación/confrontación; legal/ilegal; formal/informal; global/local. Asimismo, nos interesa convocar a la reflexión sobre las múltiples formas de producción de conocimiento teórico de los grupos con quienes trabajamos y la potencialidad del diálogo crítico con las teorías académicas. En este sentido, nos interesa debatir en torno a los aportes y cruces entre la producción etnográfica y los procesos de lucha colectiva. Desde la pluralidad de abordajes, enfoques, orientaciones teóricas y metodologías se procura avanzar en el conocimiento de:

1. La conformación de sujetos y sentidos colectivos para la lucha. Interesa especialmente atender a los modos de inserción, permanencia y socialización en movimientos o procesos de demanda colectiva, así como también a los desafíos y circunstancias que conectan o en ocasiones desconectan trayectorias y experiencias de acción política heterogéneas. En esta dirección, convocamos a reflexionar sobre los momentos de acceso o encuentro entre trayectorias personales hasta los múltiples arreglos sociales para generar la participación, enfatizando en la comprensión de los procesos de hacerse militante o encarnar dimensiones fundantes de luchas colectivas. Interesan tanto aspectos pedagógicos como la transmisión cotidiana de conocimientos y experiencias previas, y el valor que se confiere a los ancestros o “mártires”, acontecimientos o lugares para la producción de compromisos políticos. También interesa atender a la construcción de referentes sociales y sus formas de legitimación en procesos de demanda y organización, como a aquellas formas de distinción que pueden desencadenar desconexiones.
2. La construcción de formas de demandas y reivindicaciones tanto al Estado, como a organismos internacionales o actores privados y los variados modos de relación que se establecen. Nos interesa discutir la pluralidad de modalidades que adquieren las formas de lucha y organización atendiendo a: la ocupación de predios fiscales, estatales o privados; las operatorias de la administración y el registro estatal (p.e. censos, padrones) implementadas colectivamente; la intervención en instancias de participación ciudadana promovidas desde diversas agencias estatales; la formulación y legitimación de las demandas a partir del uso de categorías técnicas, jurídicas y económicas o de procesos de reconstrucción histórica; la circulación internacional de formatos y lenguajes tanto para demandar, organizarse y protestar así como de militancia, activismo y liderazgo. En particular, queremos reflexionar sobre la reconfiguración de las formas de organización y disputa en el nuevo contexto político en el que se han desarrollado de manera creciente formas de represión de la protesta social.
3. Las dimensiones temporales y espaciales de las “luchas” y los procesos políticos. Buscamos repensar empírica y conceptualmente la manera en que acontecimientos y trayectorias heterogéneas se inscriben en procesos espaciales y marcos temporales de larga duración, desafiando los entendimientos hegemónicos del tiempo como lineal (pasado-presente-futuro)

y del espacio como lugares con límites preestablecidos y autocontenidos, pensando las vinculaciones entre los procesos globales y locales. Asimismo, interesa reflexionar sobre la articulación entre las experiencias, relaciones y prácticas de organización colectivas y las temporalidades y formas de concebir y producir el espacio implicadas en las intervenciones de agencias estatales o actores privados.

4. La producción de iniciativas de gestión colectiva vinculadas con el trabajo, la vivienda, la salud, la producción o la comercialización, destacando: la configuración de variadas relaciones, la definición de reglas y códigos, el establecimiento de roles y jerarquías, el procesamiento de malestares y conflictos; las relaciones entre espacios familiares/domésticos y espacios de organización, demanda y movilización; la construcción de experiencias alternativas desde las que se interpela el sentido de lo público y lo privado, de las prácticas mercantiles, de las relaciones familiares y de género.

El sindicato en la[s] trama[s] mixturada[s]: desafíos y reflexiones en torno a la construcción del campo de indagación

FERRARI, Florencia / ICA (UBA) - GEACH- ff.florenciaferrari@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT21. “Procesos de producción de política colectiva en sectores subalternos: aportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva etnográfica”

» *Palabras clave:* Sindicato – Trama mixturada- Construcción del campo

» **Resumen**

La ponencia pretende plasmar un ejercicio teórico-metodológico en torno a la construcción de mi campo y los desafíos que han emergido durante el desarrollo de mi investigación en la provincia de Jujuy, noroeste de Argentina. Desde fines del año 2016, me encuentro trabajando con el Sindicato de Empleados y Obreros Municipales (SEOM) y, más concretamente, considerando la producción de precarización como condición de trabajo y de vida de ciertos sujetos vinculados/as al empleo público municipal, y sus vínculos con la sindicalización. En esta ponencia, mi objetivo es pensar mi construcción del campo a la luz de una tríada, cuyas constelaciones se tocan, chocan, superponen e imbrican permanentemente: sindicato-empleo público-familia. Tomando como hilo conductor los múltiples desplazamientos y los viajes que los/as militantes del gremio y los/as dirigentes realizan, en el primer apartado trataré de dar cuenta de la interacción entre sindicato y familia, y las tensiones que emergen. Abordaré la compleja heterogeneidad -que sigo todavía reconstruyendo- al considerar al empleo municipal vis-a-vis la familia en el segundo apartado. Regresaré al SEOM en el tercer apartado, para pensar otra cara de los encuentros sindicato y familia. De esta manera, la pregunta/problema que atravesará la ponencia está anclada en pensar la construcción del sindicato y sus actividades en su inmersión en tramas mixturadas, y las dificultades y desafíos analíticos que conlleva intentar dar cuenta de esa imbricación en toda su densidad y complejidad.

> *Posicionamientos iniciales*

Escoltada por dos robustos compañeros, insomne por la emoción del viaje (y, confieso, un poco por la incomodidad del escaso espacio en la cabina posterior de la camioneta), irritada por la bachata que sonaba -a la que no logré habituarme-, mareada por los dejes del olor a pochoclo -que una de mis ‘escoltas’¹ había comido y generosamente me había convidado-, expectante por lo que podría ocurrir en ese día de trabajo, la oscuridad de la madrugada de un día de septiembre se cortó por la aparición de la silueta de un caballo blanco iluminado por las luces de la camioneta en la que viajábamos hacia la Puna. La destreza de Ariel como conductor, sus rápidos reflejos y la experiencia acumulada en los miles de kilómetros que tiene recorridos, se materializaron en un enérgico pero seguro movimiento del volante. En un instante, el caballo blanco y el peligro que lo acompañaba, quedaban atrás en la ruta, engullidos por la oscuridad reinante.

No pensaba relatar esta secuencia. Quedaría, a lo sumo, como una anécdota más de “los viajes” y de mis propios movimientos Buenos Aires-Jujuy, “Jujuy” (como suelen decirle a San Salvador)-“interior”. Pero en otra “salida”, charlando con Ariel, él sintió que era importante que hablara sobre ella. Un poco intencionadamente, además, la historia me permite no sólo introducir uno de los temas que quiero trabajar (la imbricación empleo público-familia-sindicato), sino también seguir re-construyendo o de-construyendo la construcción del campo que vengo haciendo.

Motivada por mis experiencias previas en extensión universitaria, y por algo que llamamos con una de mis compañeras como “la violencia de la obsesión por el registro”² (Ferrari y Yamashita, 2019), decidí no tomar notas mientras hacía trabajo de campo. El registro de mis actividades, impresiones, especulaciones y a veces miedos y frustraciones quedaba, siempre, para la soledad de mi habitación. A veces sólo me permitía tomar nota de alguna información muy específica y concreta, como el nombre de alguna categoría, programa social o persona aclarando siempre primero: “permiso, voy a anotar lo para no olvidarme”, o recurría al celular para anotar alguna palabra reveladora. Sin embargo, estos viajes, largos y extenuantes, ponían a prueba mi tarea: el cansancio jugaba en contra; los días acumulados

1 Las dobles comillas (“”) están reservadas para indicar la textualidad de lo dicho por mis interlocutores/as municipales. Reservo las comillas simples (‘’) para algunos giros y torsiones del lenguaje y los símbolos $\leq \geq$ para marcar la textualidad dentro de la textualidad (por ejemplo, la repetición de un diálogo que algún interlocutor/a mantuvo).

2 Es decir, la violencia que emerge por el ímpetu puesto en registrar todo lo que sucede, ponderando más la escritura que la interacción con las personas. El mote está inspirado en la formulación “interrogatorios agresivos en procura de la precisión fáctica” (James, 2004: 138) con la que Daniel James critica las constantes interrupciones y repreguntas que en las que muchos/as historiadores/as incurrir al realizar entrevistas buscando reconstruir hechos y procesos históricos, y apunta a una autocrítica a nuestro desempeño como estudiantes y recién graduados/as en un proyecto de extensión, en el que el temor a no dejar asentado lo que estaba sucediendo y lo que estábamos escuchando se sentía como disruptivo de las interacciones y las relaciones sociales que estábamos construyendo.

mellaban mi memoria; las notas se acumulaban y apilaban, desordenadas; por lo que decidí, después de presenciar una conversación importante, romper mi propia regla y escribir notas apremiantes y apresuradas durante una estadía en la Puna.

Mi gesto no pasó desapercibido a uno de los dirigentes del gremio, Santiago, quien me sonrió pícaramente mostrándome todos sus dientes. La sonrisa fue tanto el convencimiento de que habíamos escuchado ‘algo importante’ (que él me había facilitado conocer, al llevarme) como el inicio de una ‘conversación’ sobre mis notas. Se trató de una conversación escalonada, variada, múltiple -en el tiempo y el espacio-, tanto porque la sonrisa se repetía siempre que yo repetía el gesto de sacar el cuaderno de la mochila después de haber escuchado ‘algo importante’, como una negociación sobre quién podía leer esas notas (negociación que incluyó varios ‘pases de factura’ por mi negativa a compartirlas incluso cuando “nosotros somos como una gran familia y compartimos todo, pero vos no querés compartir tus notas conmigo”).

Fue, también, una manifestación concreta de mi trabajo y mi investigación. “Ella después saca el cuadernito y tiki, tiki” decía Santiago a veces, acompañando sus palabras con una imitación de la postura que adopto cuando escribo, la espalda y el cuerpo encorvados, la mano cerrada sujetando una birome imaginaria moviéndose sobre un papel imaginario. “Sacar el cuadernito” implicaba, suponía la constatación de que estaba (estoy) escribiendo ‘sobre ellos/as’, lo que hacían y hacíamos, veíamos, me decían, recordaban y escuchábamos. Si para algunos, mi escritura (como concretización de mi trabajo) ocasionaba ‘sonrisas orgullosas’ y demandas y negociaciones sobre la circulación de lo que escribía, en otros/as generaba enojos y reproches. “Ella viene sólo a llevarse información” les dijo Guillermo -uno de los delegados con quien más me encariñé- a sus compañeros de oficina, frustrado hasta la ofensa porque no estaba pasando tanto tiempo con ellos como el año pasado. A veces, mi acción también enmarcaba reclamos expresados bajo la forma de chistes³: “y la Flor escribió entonces en su cuaderno: ≤este boludo me hizo cagar de hambre, este boludo me hizo cagar de frío≥” nos reíamos una noche con mis compañeros de viaje ante la posibilidad de no poder cenar, dadas las altas horas en las que habíamos terminado una actividad. Simultáneamente, mi actividad generaba temores e inseguridades. De ahí que una mañana en La Quiaca mantuviéramos con un preocupado Ariel la siguiente conversación:

- Mirá que yo digo muchas pavadas, ¿eh?, no vas a anotar todo lo que digo. ¿Sobre qué vas a escribir?
- No sé todavía -le dije, aplazando cualquier definición
- ¿Sobre el caballo vas a escribir?

3 Si bien no podré desarrollarlo en esta ponencia, me interesa destacar cómo -en algunas circunstancias- los chistes funcionan como mecanismos para aliviar la tensión que ciertos hechos generan o los ‘roces’ que emergen de las relaciones interpersonales.

- No, no pensaba escribir sobre el caballo
- Escribí sobre el caballo, así la gente sabe los riesgos que corremos

Escribo sobre el caballo y los riesgos que corren para escribir sobre los desplazamientos, los viajes y las actividades que realizan los/as dirigentes y los/as militantes del Sindicato de Empleados y Obreros Municipales (SEOM). Esta “escritura mandatada”, como anoté después en mi “cuadernito”, es el puntapié inicial de un intento de aprehender al gremio en movimiento, en las acciones diarias y regulares que se llevan a cabo y la interpenetración de dimensiones que muchas veces me encuentro pensando separadamente. Esos desplazamientos, a su vez, van mostrando mi propio proceso de construcción del campo -que por momentos se superpone a la tarea gremial- y los desafíos que van apareciendo en la investigación etnográfica que vengo conduciendo en la provincia de Jujuy.

Esta pesquisa se ha desarrollado en dos campañas de trabajo de campo en la provincia norteña, entre marzo-abril del 2017 y septiembre-octubre de 2018 en el marco de una beca doctoral de la Universidad de Buenos Aires dirigida por la Dra. Virginia Manzano⁴. Si bien ya había trabado relaciones con el gremio en el año 2013 -reflejadas en mi tesis de licenciatura (Ferrari, 2015), regresé a Jujuy con la intención de pensar la producción de precarización como condición de trabajo y de vida de ciertos sujetos, en el marco del empleo público, y sus vínculos con la sindicalización. Conviene aclarar que, dado el proceso en curso de construcción del campo, hasta el momento la mayoría de mis contactos con trabajadores/as municipales se concentran en aquellos/as vinculados/as -en mayor o menor medida- al sindicato.

Como desarrollaré más adelante, este escrito busca ser un ‘experimento’, un ejercicio de observación, descripción y construcción analítica. Para facilitar la lectura, he agregado un anexo al final con un mapa de la provincia y de las diferentes regiones geográfica-productivas que contiene. Para desplegar la escritura, he obviado algunas referencias ‘tradicionales’ a los espacios en los que se desarrollaron las acciones que relato, de ahí el apoyo cartográfico que incluyo. Mi objetivo es pensar mi construcción del campo a la luz de una tríada, cuyas constelaciones se tocan, chocan, superponen e imbrican permanentemente: sindicato-empleo público-familia, conformando un caleidoscopio. En el primer apartado, entonces, trataré de dar cuenta de la interacción de dos de ellas: sindicato y familia, y las tensiones que emergen. Abordaré la compleja heterogeneidad -que sigo todavía reconstruyendo- al considerar al empleo municipal vis-a-vis la familia en el segundo apartado. Regresaré al SEOM en el tercer apartado, para pensar otra cara de los encuentros sindicato y familia. El hilo conductor del

4 Mi investigación doctoral, a su vez, forma parte de un proyecto más amplio de investigación UBACYT 20020170100514BA “La producción de los modos de vida de los sectores populares urbanos: Un estudio antropológico de las relaciones con la tierra, la vivienda y el trabajo”, dirigido por la Dra. Virginia Manzano.

texto son los desplazamientos y los viajes, los míos y los de los/as militantes del gremio, por caminos y rutas jujeñas, por abordajes y enfoques analíticos.

› *Tensiones que complejizan: familia y sindicato*

Una mañana, en la oficina de una de las secretarías que vengo eligiendo como mi ‘base de operaciones’ en el sindicato, los y las militantes estaban charlando sobre la muerte de un inspector de tránsito que había sucedido el día anterior y a quien estaban velando temprano a la mañana. Mientras compartíamos el mate y yo trataba de reconstruir lo que había sucedido, Guillermo -un delegado de San Salvador- me mostró el video que los/as compañeros/as de trabajo habían hecho en honor al inspector. La charla sobre el municipal transmutó en una discusión sobre la aplicación usada para hacer videos y, en concreto, en el video que habían hecho en honor a Noemí, cuya trayectoria y militancia vengo siguiendo atentamente desde el año pasado. Se trataba de un video musicalizado por la canción Resistiré, en el que se iban sucediendo diferentes imágenes: reuniones familiares, festejos de fin de año, viajes por diferentes puntos de la provincia, participaciones en marchas, jornadas y encuentros gremiales. Mientras veíamos el video y hacían chistes por la presencia de algunos/as militantes en las fotos, Noemí les dijo a sus compañeros: “paso más tiempo con ustedes que con mi familia”. Engarzadas por un programa, cada tres segundos, una nueva imagen aparecía que revelaba diferentes situaciones que Noemí vivió, múltiples dimensiones que unía y ponía en tensión simultáneamente, diferentes espacios por los que circulaba en sus movimientos cotidianos y ‘extraordinarios’.

Para un gremio que nuclea a nivel provincial a trabajadores/as municipales repartidos/as y esparcidos/as por todo Jujuy, los movimientos y los viajes son una parte cotidiana de su tarea. Los hay cortos y puntuales, desde la sede gremial hasta “la muni”⁵ o hasta alguna repartición capitalina para realizar algún trámite, gestión o actividad específica (como una averiguación sobre un “legajo” o una asamblea, por ejemplo); ajetreados, cuando se recorren múltiples destinos, trasladándose de localidad en localidad durante el día, abordando diferentes situaciones; y largos, cuando suponen la permanencia en “el interior” de varios días, usando alguna sede gremial del interior como centro desde el que se pivotea a diferentes comisiones municipales e intendencias.

Estos movimientos -diarios y habituales- conllevan y suponen un desplazamiento más: desde los hogares de los/as militantes hasta el destino elegido, y desde sus vidas familiares a sus militancias gremiales. Así, los desplazamientos -en menor o mayor medida- ponen en

5 “La muni” es la municipalidad, ubicada -en San Salvador- a escasas cuadras de la sede gremial.

tensión dos esferas que, como intentaré mostrar, están en constante interacción. La militancia gremial, motorizada en estos recorridos, pone a prueba tanto los recursos del sindicato (los fondos, los vehículos, los/as militantes disponibles) como la propia energía de las personas (el “compromiso”, como suelen decirme). Estar en un lugar implica, por más obvio que parezca, ausentarse de otros. A veces eso supone, muy a mi pesar, actividades simultáneas entre las que hay que elegir (pasar tiempo en una oficina, realizar una asamblea, participar de una jornada de formación, discusión o decisión), eventos que se superponen (conflictos abiertos en diferentes localidades) y, sobre todo, jornadas que se extienden sin respetar muchas veces las horas de ‘corte’ o de descanso. A veces se trata de movimientos pautados y previstos de antemano; otras, son imprevistos de la actividad gremial, del campo de fuerzas mayor en el que los/as militantes intervienen, de la dinámica conflictiva de las negociaciones y los reclamos. De cualquier manera, las jornadas se prolongan sin saber la hora de regreso: “sabemos cuándo nos vamos pero nunca cuándo volvemos”, me dijo una vez Noemí. En el caso de los viajes, este rasgo da pie a un juego de especulaciones, cálculos y apuestas a ver quién acierta el horario de regreso a “Jujuy”, evaluando el dirigente que se traslada, la actividad a realizar, la localidad que se visita, el tiempo de traslado, entre otras variables.

Las jornadas se extienden y el tiempo de la militancia se roba el sueño (“estamos acostumbrados a dormir 4 o 5 horas por día” me dijo uno de los secretarios mientras compartíamos un cigarrillo en la puerta del gremio y nos reíamos de mi cansancio y mis ojeras), el hambre (mas no las ganas de comer, dando pie a los ‘tironeos’ y reclamos más divertidos que he vivenciado: “la flaca va a desfallecer, vamos a parar para comer algo”; “me prometiste ravioles, Santiago, cumplí con tu palabra loco”; “ah no, ¿eh?, vamos a almorzar sí o sí, yo no sigo si no”) y el tiempo de “recreación” (“estaba jugando a ser Rembrandt, así con el pincel -lo mueve por el aire con impostada parsimonia- y me llama la Noemí a los gritos por lo que estaba pasando, tuve que tirar el pincel y correr para la casa”) y de “familia” (“me pongo a pensar en lo que hice en la semana y lo único de lo que me acuerdo es de la camioneta y de ustedes”; “¿A qué hora vamos a volver?, porque tengo que ir a buscar a mi hija al colegio”).

Mi primera “salida” de regreso en Jujuy fue un festejo del día del niño que se llevó a cabo en Libertador General San Martín -en el departamento de Ledesma-, región habitualmente llamada el Ramal en referencia al circuito del ferrocarril que se construyó a principios del siglo XX para conectar la próspera producción azucarera jujeña con el mercado interno argentino. Mi día había comenzado temprano, acercándome al Corralón Municipal capitalino a las 7.30 de la mañana para presenciar las elecciones de delegados/as de las direcciones que integran esa repartición, en las que Noemí se presentaba por “Espacios Verdes” donde todavía trabaja los fines de semana y feriados. El día de la elección había sido elegido cuidadosamente teniendo en cuenta la especificidad de los movimientos de los/as trabajadores/as de algunas direcciones, quienes se acercan al edificio sólo a fines de la

semana, para firmar y organizar el trabajo de la semana siguiente.

El edificio -enorme- del corralón contiene múltiples oficinas, direcciones y un canchón en el que se llevan adelante algunas tareas y se guardan herramientas y maquinarias. Para acceder al canchón y a muchas de las direcciones es necesario ingresar al edificio, cruzar el hall de entrada y atravesar un pasillo -largo y angosto- que conduce “al fondo”, como suelen referirse a ese sector. Aun así, la elección de “Espacios Verdes” se llevó a cabo en un ‘galpón’ con acceso desde la calle. Cuando llegué las elecciones ya habían comenzado: Noemí conversaba con algunos/as trabajadores/as mientras hacía la fila para votar. Simultáneamente, algunos hombres salían del ‘cuarto’ con carretillas cargadas con palas y picos, rumbeando hacia la calle y sus lugares de trabajo. Otras personas frenaban en los dos puestos de comida que están ubicados en la calle, a la entrada del edificio, en los que venden infusiones, tortillas y facturas, y compraban algo, charlando entre sí o con las mujeres que atienden los puestos.

Después de que Noemí votara, caminamos por el pasillo para trasladarnos “al fondo”, cruzándonos con hombres y mujeres que estaban siendo atendidos (o esperaban serlo) en algunas de las ventanillas de atención al público que se encuentran en el hall central. En el canchón, Guillermo estaba realizando una asamblea, en la que también habló Sebastián (el Secretario Adjunto), explicando que se estaban desarrollando elecciones y enfatizando la importancia de participar de ellas. Una vez terminada, en una de las direcciones se había colocado las urnas y algunos/as trabajadores/as hacían fila para emitir su voto. Después de charlar un ratito con algunos de los compañeros de Noemí, subimos al tercer piso -el sector de las oficinas- para que hiciera una consulta.

El contraste del interior de la oficina con los ‘cuartitos’ del playón es notable: el lugar es espacioso, tiene una vista enorme y hay muchísima luz, que entra por los numerosos ventanales. Me sorprende la cantidad de plantas desplegadas -aunque no debería, al fin y al cabo es Espacios Verdes pienso para mí- mientras registro a dos mujeres sentadas en un escritorio, que están haciendo flores con papel maché. Hacia la izquierda hay una puerta, que parece conducir a oficinas y hacia la derecha se abre un gran espacio, con más escritorios. Cuando llegamos, una mujer de 50 años aprox., con zapatillas deportivas, un jogging que le queda ajustado, un buzo gris y una gorra azul de la municipalidad con la que ata su cabello, está hablando con las dos mujeres, gestionándose una licencia que necesita para ir personalmente a hablar con una persona para un trabajo para su hija (situación que las mujeres entienden, al decirle “y sí, va a tener que ir usted a hablar, si no, no lo va a conseguir”).

Después de resolver la consulta, bajamos con Noemí zigzagueando por la escalera (alguien le había dicho que “así te cansás menos”) y empezamos a caminar, rumbo ahora el sindicato. En el viaje, charlamos sobre la visita de “la periodista de Lanata” del día anterior (de la que ambas participamos), nos reímos de su enfoque (“cómo va a preguntarme en una

situación de tanta carencia por el precio del dólar”)⁶ y me contó de sus planes para seguir estudiando. Después de una breve caminata, llegamos a la sede gremial, subimos la escalera hasta el primer piso, caminamos por el estrecho pasillo hasta la oficina de la Secretaría Adjunta, su lugar de trabajo-mi base de operaciones. Una hora después, aproximadamente, nos subíamos a la traffic del sindicato camino a Libertador General San Martín, después de haber acomodado los juguetes y los paquetes de leche y polvo para hacer chocolatada que se usarían en el festejo, y adelantando nuestro horario de salida dado que -calculaba Noemí- si no llegábamos temprano, las mujeres de la sede gremial no tendrían tiempo de preparar la bebida antes de que comience la celebración.

En el trayecto, frenamos en su casa para retirar pasteles y facturas que llevaríamos al festejo. Algunos de sus hijos ya estaban ahí, almorzando. Diez minutos después, continuábamos el viaje. Se escuchaba el traqueteo de la camioneta por las calles sin asfaltar -la gran mayoría- de Alto Comedero, los ladridos de los perros que deambulan buscando comida y encuentran basura porque el servicio de recolección sólo pasa por algunas calles, los gritos de chicos y los pelotazos en las canchitas de fútbol, mientras notaba la heterogeneidad de las viviendas de la ahora comisión municipal, las despensas en las que la gente de la zona “se las rebusca” como me explicaba Mario mientras manejaba, las banderas argentinas en “los nuevos asentamientos” sobre lo que estimo serían lotes disponibles de tierra.

Viajábamos hacia el este de la provincia, con el sol jujeño comenzando a golpear con toda su intensidad -que sentíamos más por la rotura del aire acondicionado de la combi en la que nos desplazábamos. Lentamente, el paisaje iba mutando, el verde de la vegetación se hacía más denso, más compacto, más irrefrenable. Campos con caña de azúcar comenzaron a emerger al traspasar San Pedro, mientras seguíamos viajando por una ruta paralela a las vías del tren -el famoso ramal del ferrocarril-, que nos llevó más allá de un puesto de vigilancia de Gendarmería, hasta Fraile Pintado -departamento de Ledesma- donde Mario paró la camioneta. Charlábamos sobre los temas más diversos posibles -desde recuerdos de la infancia de Noemí hasta reflexiones de Mario sobre los festejos del Día del Niño- pero una constante se mantuvo durante todo el viaje: cada tanto, la militante gremial tomaba su celular y escribía, se colocaba el auricular en los oídos y escuchaba atentamente, acercaba el aparato y hablaba. Lidiaba con diferentes cuestiones, pero dos temas la mantenían alerta: el viaje de su hija a Tucumán y coordinar con una de las delegadas de Fraile Pintado un punto de encuentro para dejarle leche, comida y regalos que usarían en el festejo que también se realizaría en esa

6 La periodista quería “conocer la pobreza en Jujuy” como me dijeron algunos/as dirigentes. Para ello, la llevaron a algunas copas de leche y merenderos que militantes del Partido por la Dignidad del Pueblo llevan adelante. Algunos/as, como Noemí, son también miembros del sindicato, otros/as pertenecen a organizaciones sociales y de derechos humanos que también integran el partido. Haciendo gala de sus rápidos reflejos y su ingenio, Noemí le respondió a la periodista que nunca había visto un dólar, que ni sabía de qué color era, ofuscada por una pregunta que entendía como fuera de contexto, dado que estaban hablando de las “necesidades” de las personas que atienden a la copa de leche que ella integra y no de los vaivenes en la cotización de la moneda.

localidad. Después de una confusión y una breve espera, nos encontramos con la delegada y una compañera quienes -a bordo de una moto roja- recibieron los elementos, y volvimos a la ruta.

Llegamos finalmente a Libertador cerca de las 14.30 de la tarde. La ciudad nos recibió con dos ferias enormes que se extienden sobre predios diferentes pero paralelos entre sí, cedidos -creían algunas municipales “contratadas”- por el intendente anterior. Si este relato fuese una filmación y se pudiera presionar el botón de “forward” se verían, aceleradas, las siguientes acciones: el recibimiento de Lorena y el resto de los delegados de la localidad en la sede gremial, el conteo y organización de los regalos y la comida, el armado de un sistema para repartir los regalos, el armado de mesas y sillas y su disposición en el predio de la sede gremial, el inflado de globos y el armado de guirnaldas, la preparación de la chocolatada en el fuego del fondo de la sede, la ronda de mujeres y los chistes y la picardía por mis cigarrillos armados, la distribución de la comida en platos, la colocación de carteles, la animación de la fiesta por una Lorena disfrazada, la paulatina llegada de los/as afiliados/as con sus familias y su ubicación en las mesas, los saltos enérgicos de chicos y chicas que no salieron de los inflables alquilados, los juegos con las sillas, la entrega de premios y regalos, la aceptación de cigarrillos por parte de algunos hombres, aunque les resultaron “suaves”; el cansancio al finalizar la fiesta y el regreso a “Jujuy” a las 10 de la noche, después de casi dos horas de travesía.

A lo largo del viaje y de los desplazamientos asociados Noemí acercó y enhebró, superpuso y tensionó varias dimensiones y espacios por las que transcurre su vida cotidiana, como mujer municipal, esposa y madre de tres hijos/as y militante gremial. “Antes cuando eran chicos no se daban cuenta, pero ahora que son más grandes me escriben para decirme ≤mamá, ¿vas a venir a almorzar? ¿A qué hora llegás?≥” me decía sobre los reclamos que a veces sus hijos le hacen cuando demora el regreso a su casa. Durante los encuentros familiares, se le ha pedido que su celular repose sobre la mesa ‘boca abajo’ en un intento -que creo frustrado- por lograr que no lo revise todo el tiempo, contestando dudas, coordinando acciones y siguiendo de cerca lo que sucede en localidades que están bajo su responsabilidad. De ahí también el ahínco que pone para reservarse los sábados y los domingos para pasar tiempo con su familia, alternancia tajante que vengo notando desde el año pasado cuando el tiempo extenuante de mi acompañamiento al gremio de lunes a viernes se reemplaza con la tranquila inactividad de los fines de semana.

El trabajo territorial -múltiple y diverso- que el gremio realiza es motivo de orgullo para algunos dirigentes. “El Perro en los ’90 hacía así: una semana en el Ramal, una semana en la Puna y así sucesivamente” le explicaba Santiago a Ariel en un regreso (tardío) a “Jujuy”. Pero la tensión sindicato-familia aflora, como el mismo Santillán me contó la primera vez que lo entrevisté, allá por el 2013: “(...) Pero yo amanecía a las 4 y media de la mañana, y estaba con

el primer turno de recolección y después recorriendo todas las (con énfasis) todas las distintas reparticiones municipales. (...) yo me acuerdo que, cuando en el 2001 dejé el sindicalismo, uno de mis hijos más chicos me dijo ≤Ahora papá te has venido a vivir a la casa≥ (risas)”.

➤ *Empleo municipal: entre la política y la familia*

“Escuché algo importante”. Eso pensé después de que dos hermanos se retiraran de la sede gremial de La Quiaca y corrí a buscar mi cuaderno para tomar las notas apresuradas de las que hablaba anteriormente. La pareja se había acercado por la tarde para notificar la situación del joven, un “jornalizado” al que estaban tratando de despedir, forzándolo a que firme una renuncia. Con copias de recibos de sueldo y contrato en mano⁷, sentados en la mesa de la sede mientras tomaban un té, no faltó mucho para que la mujer -verborrágica y apasionada- dijera al pasar que ella también había trabajado en la comisión municipal hasta que “mi hermano me echó”. Por un instante, dudé de lo que había escuchado. Santiago y Juan, dirigente y militante, también lo hicieron, motivando al primero a repreguntar por lo dicho. Sí, habíamos escuchado bien, su hermano había sido comisionado municipal y había echado a la mujer que estaba sentada en la cabecera de la mesa. “Estoy peleada con toda mi familia”, nos confesó, y comenzó a relatar situaciones de “irregularidades” y de “políticos que meten a toda su familia” en la comisión municipal. Me dormí esa noche, en un colchón estratégicamente ubicado en soledad en una de las oficinas del gremio, pensando en las complejas relaciones entre familia y empleo municipal y en algo que no puedo más que mencionar: la información que circula bajo la forma de “rumores”, comentarios ‘por lo bajo’ y especulaciones y la tarea (tanto para los/as militantes sindicales como para mí misma) de reconstruir, seguir, triangular y hasta evaluar.

Amanecemos a las 4.30 de la mañana. Unos mates, un café y salimos rápidamente a tomar el colectivo que nos llevaría a El Cóndor. La Quiaca dormía, la oscuridad cubría la mayoría de las calles y yo intentaba seguirle el paso a Santiago quien -con sus enérgicas zancadas- lideraba el trayecto hasta la parada del colectivo. “Vamos, apuren”, nos decía a Juan y a mí, arengándonos para que no nos demoráramos (sin mucho éxito en mi caso, debo confesar). La premura se basaba en que, si perdíamos el colectivo, tendríamos que esperar hasta bien entrada la mañana para poder viajar, dificultándonos el inicio de la asamblea -

7 Contrato que explícitamente decía: “El contratado en virtud del presente contrato en ningún caso será considerado como personal de dependencia por tiempo indeterminado”, trazando una nítida distinción entre el empleo de planta permanente y el temporario, que el sindicato de diversas maneras y por medio de múltiples estrategias, disputa y negocia.

prevista para desarrollarse antes de que los/as municipales se desplacen a sus lugares de trabajo. La parada no estaba señalizada, pero un puñado de personas esperando en una construcción de ladrillos que parecía una garita, indicaba alguna especie de puesto de espera. Éramos pocos/as, menos de 10 personas, aguardando la llegada del colectivo en el frío norteño que me cortaba la cara. “López” apareció pasadas las 5. Era un colectivo viejo, derruido, con las letras negras del nombre cortando el blanco en el que lo habían pintado en algún momento. Subimos, noté las personas que ya estaban arriba (¿de dónde vendrían?) y la campera gruesa del chofer y la manta de algunas mujeres sentadas delante no fue un buen presagio. Intentábamos dormir o dormitar, pero yo tiritaba. Las corrientes de aire frío que entraban por algunas ventanas sin vidrio -y tabicadas con cartones-, el traqueteo del carcamán desplazándose por caminos sin asfalto, los sobresaltos cuando atravesaba algún pozo, la incomodidad de los asientos que quizás años antes tuvieron algún momento de esplendor (mas no ahora) le ganaron al sueño y al cansancio. Recordé las palabras de un delegado la noche anterior -unas horas antes, de hecho- que había entendido como chiste pero que resultaron ser un sabio consejo: “llévense frazadas”. La oscuridad del colectivo -sajada por una tenue luz roja cerca de la puerta de entrada- me impedía registrar movimientos. Frenamos en algún lugar, que confundí con la llegada a destino; otras personas, ataviadas con frazadas, subieron al vehículo helado y proseguimos viaje.

Llegamos a El Cóndor -departamento de Yavi- cerca de las 6.30 de la mañana. Pero El Cóndor dormía; las calles estaban vacías; las luces de las casas de sus 449 habitantes⁸, apagadas. Éramos 3 en la inmensidad de la noche puneña. Tres que caminaban buscando algo abierto, un refugio que nos calentara, nos cobijara del frío -que ya me había helado los huesos. Fue la única vez que añoré Buenos Aires y la ilusión de la ciudad que no duerme, las cadenas de comidas de arcos dorados abiertas al calor de la súper explotación de pibes y pibas, un café, ¡algo! Pero El Cóndor no las conoce, y duerme. De hecho, la comisión municipal no abre sus puertas hasta las 8 de la mañana, como notamos cuando nos acercamos al edificio -“es como una casita” pensé sin compartir mi impresión (un poco avergonzada por mis pobres dotes de descripción)- de ladrillos vistos ubicado en una esquina, frente a una comisaría y a la sala de primeros auxilios -señalada simple y discretamente con una chapa blanca y letras muy pequeñas que dicen: “Provincia de Jujuy, Ministerio de Salud Pública, Sala de Primeros Auxilios”. Seguimos caminando por los adoquines que forran las calles amplias y orondas, y en la cuadra siguiente nos encontramos con una mujer, que se desplazaba en la oscuridad como nosotros/as. Cargaba bolsos y un envase de plástico grande y vacío, el cabello largo y lacio atado en una coleta, la piel atravesada por profundos surcos -que rápidamente asocié a las

8 Según datos del INDEC del último censo de 2010. Tomado de la Dirección Provincial de Estadísticas y Censos (DiPEC), Gobierno de Jujuy. http://www.dipec.jujuy.gov.ar/censo2010jujuy_localidad_municipio.html Fecha de consulta: 1/11/2018.

inclemencias del tiempo. Al verla, calculé que tendría 50 años, pero luego nos dijo que tiene 36 -sólo 4 más que yo, pensé.

Inevitablemente, comenzamos a hablar. Su presencia me generaba curiosidad, hasta sorpresa, aunque no debería puesto que López esperaba ahora a una cuadra de distancia, con los motores y las luces encendidas, para regresar a La Quiaca. Preguntamos por la comisión municipal, reconfirmamos su horario de apertura. Notamos que estábamos frente a la puerta de una escuela, cuyo nombre alemán dio pie después a variadas especulaciones y conjeturas, de la que la mujer había salido. Estaba enojada, y parecía con ganas de compartir su malestar. Como los pertrechos que cargaba señalaban, se estaba yendo de viaje. Su frustración residía en que no le pagaban y “encima” le exigían que devuelva las horas de ausencia, no trabajadas. Santiago -con rápidos ‘reflejos’ sindicales- le preguntó si firmaba “la tarja”⁹, una potencial “prueba” de las tareas que lleva adelante, obteniendo un sí por respuesta. “El puesto no es mío”, nos aclaró, sino de su marido. Pero él, junto a su hijo mayor, se encontraban en Ledesma, trabajando en el ingenio, “para ganar algo de plata”. “No hay trabajo”, nos dijo al irse apresuradamente a tomar a López, después de intercambiar teléfonos con Santiago para seguir en contacto sobre su situación. “No hay trabajo” nos repitió el cocinero de la escuela, mientras pelaba con habilidosa rapidez una zanahoria para el almuerzo y nosotros nos guarecíamos del frío en la calidez de la amplia cocina de la escuela con nombre alemán. “Por eso la gente se va al sur”, dejando las casas de barro y sus techos en diferentes estados de destrucción como evidencia de su ausencia, los tabiques de las aberturas como rastros de otros tiempos, otros desplazamientos, otras estrategias.

Si en el caso antes narrado, el viaje implicó trasladarse hasta “el norte” al departamento de Yavi, pivoteando entre la sede gremial de La Quiaca y la localidad de El Cóndor, otro desplazamiento consistió en dirigirse hacia el suroeste de la provincia, adentrándonos en el “Ramal Profundo” -como describió al departamento de Santa Bárbara el Secretario del Interior. Viaje ajetreado -como los llamé en la introducción-, circulando por las localidades de Santa Clara, El Fuerte y Palma Sola. Otro día, diferente grupo, nuevos desplazamientos: desde mi habitación por las solitarias calles de San Salvador en un taxi hasta la sede gremial, para encontrarnos a las 5 de la mañana con la primera parte de la comitiva que luego se engrosaría con dos dirigentes más que ‘levantamos’ camino a Santa Clara, nuestro primer destino. La comodidad de la tráfico y el lento ondular de la circulación por la autopista y luego por una ruta nacional, la oscuridad por el sol que todavía no se abría paso, propiciaron mi descanso. Me desperté casi llegando a destino, reparando en (apreciando, admirada) el verde arrollador que tiene la yunga jujeña y en algunos campos en los que crecían -lo que después entendí que

9 Las “tarjas” son las planillas de asistencia que se firman en algunos lugares de trabajo. Contienen los datos del/la trabajador/a y los horarios de ingreso y de salida, así como también información sobre el lugar en el que se desarrollan las tareas.

eran- plantas de cítricos, que se extendían en prolizas hileras hasta donde alcanzaba mi mirada. “Italnorte S.A.” indicaban carteles blancos de chapa colgados del alambrado que trazaba el perímetro de la(s) finca(s); “cultivo de frutas cítricas”, “cultivo de legumbres secas”, “cultivo de caña de azúcar”, “servicios de maquinaria agrícola” puntea y detalla una página de internet¹⁰. Producción en las fincas y ventas de fincas, anunciada en carteles que resaltaban la “gran oportunidad” de adquirir los lotes, especificando sus dimensiones y los elementos que las conformaban.

La combi ingresó en la localidad y nos condujo hasta el canchón municipal. Atravesamos los portones, caminamos por el piso de tierra casi colorada, esquivamos máquinas y vehículos desperdigados, saludamos a un grupo de hombres jóvenes sentados sobre unos largos troncos y nos encontramos con la delegada gremial, que ya había convocado a sus compañeros/as, quienes nos esperaban formando un círculo. Mientras Alberto daba inicio a la asamblea, Guerra lo secundaba -apoyado en un vehículo-, Rodrigo sacaba fotos, Mario nos esperaba en la combi y yo observaba atentamente (y ahuyentaba ‘bichos’ (¿mosquitos?) que merodeaban enérgicos a pesar de ser las 7 de la mañana¹¹) a los hombres y las mujeres, que escuchaban lo que se discutía, mientras algunas jugaban con los grandes tachos de basura con rueditas que luego empujarían en su recorrido limpiando las calles de la localidad.

Gracias a la presentación de Alberto (como “la compañera antropóloga de Buenos Aires que está estudiando la precarización”), un grupo de mujeres -de edades dispares- comenzaron a charlar conmigo sobre sus trabajos “en negro” en el municipio. Las tres habían “trabajado en política” para diferentes candidatos, participando de las actividades que se organizaban y asistiendo a actos políticos. Una de ellas complementaba con sus tareas¹² los ingresos que su marido obtenía trabajando como remisero, porque “últimamente no siempre consigue viajes”. Otra, había trabajado “políticamente” pero aun así y a pesar de las promesas, no había conseguido el puesto. Fue su hermana -trabajadora “en la muni”-, al verla que “dejaba solos a

10 Obtenida de una búsqueda rápida y expeditiva por Internet, a modo de ejercicio, y a falta de una página empresarial: <https://www.cuitonline.com/detalle/30598241747/italnorte-s-a-a-c-i-i.html> Consultada: 4/11/2018.

11 El comentario no apunta a ser una ‘nota de color’. Durante mi estadía, trabajadores/as de Caimancito (y varios/as habitantes de la localidad también ubicada en “el Ramal”) fueron picados por insectos flebótomos o “moscas de la arena”, generando un brote de “Leishmaniasis”, enfermedad que ocasiona úlceras cutáneas y hasta problemas en algunos órganos (como el hígado y el bazo, por ejemplo) (Ministerio de Salud y Desarrollo Social, <http://www.msal.gob.ar/index.php/contacto/109-leishmaniasis>). En un gesto indignante (y muy comentado por los/as militantes), el puesto de salud recibió partidas de repelentes vencidos, a lo que el gremio respondió denunciando la falta de entrega de ropa de trabajo y protección adeudada y donando repelentes en buen estado.

12 La formulación es vaga intencionalmente, por las dificultades que todavía tengo para ‘asir’ “la precarización”. ¿Se trata de trabajadoras que venden su fuerza de trabajo y reciben un salario, aunque bajo la forma de un “plan municipal”? ¿Son beneficiarias de “planes” y “políticas de empleo” que “contraprestan” tareas en la municipalidad? Si he buscado desplazarme de definiciones sustantivas de “la precarización” (Ferrari, 2018) todavía sigo buscando herramientas analíticas que me permitan analizar estas situaciones en toda su riqueza, complejidad y diversidad conceptual.

mis hijos todo el día” la que logró hacerla “entrar”. En este caso, entonces, un empleo “en negro” reemplazaba las largas jornadas en las fincas de la zona, en las que cultivaba limón y tomates.

Finalizada la asamblea y coordinadas las actividades, subimos a la combi para dirigirnos a El Fuerte. Llegar hasta ahí fue, para mí, casi una odisea. El traqueteo constante de la combi por un camino angosto, sin asfaltar y lleno de pozos; el ruido del motor acelerando para ascender hasta la comisión municipal ubicada en las alturas de un cerro¹³; el mareo por las curvas del trayecto meandroso, contrastaban nítidamente con el desplazamiento monótono por la pampa bonaerense al que tan habituada estoy. Guerra se sonreía porque pasé gran parte del viaje con los ojos cerrados y fuertemente abrazada a mi asiento. El traslado se amenizaba con los comentarios sobre la vegetación (la leña, codiciada para los asados) y los animales (las vacas, las gallinas y los cerdos) que pastaban en los verdes terrenos por los que pasábamos: “uy, mirá, ése está a punto”, decía señalando a un cerdo rechoncho que circulaba libremente por el que abría mis ojos hasta que alguna curva me motivara a volver a cerrarlos. Pasamos por un matadero -vacío, a mis ojos- que no había logrado repuntar en su producción, a pesar del cierre de otro cercano, justamente porque la ubicación en esa región obligaría a trasladar a los animales cuesta arriba.

Si en la localidad anterior, el trabajo “en negro” reemplazaba a las labores en las fincas, en El Fuerte sustituía las “changas” que un joven solía realizar cortando leña y realizando “tareas para una señora que me llamaba” antes de que naciera su hija, que ahora cuida su pareja -que no trabaja. Tanto él como otro joven, también “precarizado”, esperan su “blanqueo”, que el comisionado pospone hasta no tener solucionada la situación con los “jornales”, quienes transitaban por el corrimiento “plan”-“medio jornal” (Ferrari, 2017) hace cuatro años -después de los reclamos del gremio-, pero que se encuentran ganando menos del salario mínimo, vital y móvil, lo que los hace todavía “precarizados” desde la perspectiva sindical¹⁴.

A lo largo de los viajes narrados, la familia aparece asociada al empleo municipal habilitándolo -ayudando en un ingreso- o incluso bloqueándolo. Las interacciones empleo público y familia se reiteran bajo la forma de rumores y acusaciones de diferentes funcionarios/as que “metieron” a toda su familia, entre municipales, entre militantes así como también en ciertos sentidos sedimentados que circulan en la sociedad. Lejos entonces de tratarse de dos dimensiones opuestas, el trabajo estatal y el aparato burocrático del Estado -

13 Cuando volvíamos a “Jujuy”, Guerra me señaló unos cerros y me dijo: “¿Ves? Hasta ahí subimos”.

14 Durante el 2013 y el 2017, la mayoría de las referencias de los/as militantes y dirigentes del SEOM a “la precarización” estaban asociadas a la contraprestación de tareas realizadas en el marco de programas de empleo (comúnmente englobadas bajo la categoría de “planes sociales”). Este año, además de esas referencias, se suma la situación de aquellas personas con jornales de 4 y 6 horas quienes, a pesar de “estar en blanco” y “reconocidos/as como municipales” (eje de la disputa en el caso de los “planes”), reciben salarios inferiores al salario mínimo, vital y móvil,

frío, racional, calculador- y la familia -centro de intimidad, de relaciones personales, afectivas- los casos reconstruidos muestran una mixturación que rompe las dicotomías tajantes. Emerge, además, una articulación entre “precarización” y “trabajar políticamente”, que vengo registrando desde el año pasado. Al respecto, creo necesario explicitar que tengo una dificultad concreta para aprehender un “trabajo en política” que no se manifiesta como vocación militante o profesionalización de la política (Gaztañaga, 2010), en poder ‘capturar’ una red que hasta ahora está invisibilizada pero que siempre espero que, como el jugo de limón de los juegos de la infancia, se haga visible ante el catalizador correcto. Asimismo, como el caso de la señora de El Cóndor revela, y como me interesa también pensar, el empleo en el Estado se ata a la subsistencia de las familias, a través de diferentes estrategias que despliegan y que recién comienzo a indagar. A lo largo del apartado, he intentado mostrar cómo esas estrategias están indisolublemente asociadas a los procesos de conformación socio-espacial de las regiones que integran la provincia, en las que el empleo municipal y “la precarización” se insertan diferencialmente.

› *El sindicato en la[s] trama[s] mixturada[s]*

Radio Abierta en Plaza Belgrano, San Salvador de Jujuy, miércoles por la mañana. Mientras el Secretario de Prensa revisaba el sonido para la actividad y musicalizaba la mañana, algunos militantes bajaban las banderas del gremio de la camioneta y hombres y mujeres -algunos/as con niños/as, otros con bolsos y mochilas- esperaban sentados en los bancos de la plaza y su fuente, María estaba parada cerca de la tienda de sonido, frustrada. “Son unos hijos de puta” me decía enojada. La puteada condensaba las fuertes emociones que una situación concreta de la que venía ocupándose le provocaban. Confieso que me gusta mucho ese rasgo de María, esa disposición a sentir, a dejarse interpelar por lo que ve y lo que le sucede y que a veces toma esa forma, una puteada. Ese día, como varios antes y varios después, lo que la exasperaba era la situación de una mujer, esposa de un municipal que había fallecido y que no podía ocupar el puesto de su cónyuge. “Una alta por baja”, pensé y le dije, la primera vez que me contó la situación. “Se murió esperando la planta permanente” me dijo ese miércoles, fumando indignada, “y ahora su esposa no puede ocupar su lugar, y su hijo dejó de estudiar, porque no pueden mantenerlo”. “Lo necesitan”, “lo re necesitan” me decía y me repetía, volviendo -como en el apartado anterior- al empleo municipal atado a la reproducción de las familias.

La marcha por las calles céntricas de San Salvador -que inicia la actividad semanal de las Radios Abiertas- ya había empezado: las banderas del gremio ahora flameaban

acompañadas por otras de movimientos sociales y el partido político que viene gestándose articulado con el SEOM, las mujeres y los hombres (y los niños y niñas) caminaban lentamente pasando por los numerosos negocios, restaurants y comercios que se concentran en esa zona. Algunos/as militantes repartían panfletos a los/as transeúntes, mientras un dirigente con el altavoz iba reseñando las causas de la marcha, arengando, y llamando a sumarse. Mujeres y hombres de todas las edades se detenían para ver pasar a la columna, a veces mirando, en otros casos sacando el celular y -especulo- tomando fotos. Adelante, una pancarta y la “banda del SEOM” (como le dicen al grupo de jóvenes que -con bombos y trompetas- musicalizan las manifestaciones) abrían la comitiva, seguida por algunos dirigentes y referentes de esos múltiples espacios. Algunos metros después, María y yo caminábamos juntas. La situación de la mujer había ahora derivado en una narración de fragmentos de su propia trayectoria laboral, más concretamente cómo su padre también había sido municipal y militante del gremio y cómo su propio acceso al empleo municipal había estado mediado por “una alta por baja”.

Pensar que entre sindicalismo y familia se da sólo un ‘conflicto de intereses’ sería una reducción considerable, una dicotomía que no refleja ni da cuenta de las imbricaciones de dimensiones. Como la trayectoria de María y la de su familia muestra (y como ha sido considerado en otras investigaciones; por ejemplo, Wolanski, 2015), en algunos casos los vínculos familiares favorecen y habilitan la participación y la militancia sindical. “Lo conozco al Perro desde los 13 años, mi viejo siempre estuvo con él” me decía mientras caminábamos de regreso a la Plaza Belgrano. Una mirada atenta a algunas fotos de la década de 1990 revelaría a una María adolescente detrás de una bandera del gremio, sus rulos exuberantes enmarcando la sonrisa de su rostro. El padre de Noemí también fue un trabajador municipal. En el relato de sus recuerdos, las luchas que el SEOM realizó la década de 1990 eran multitudinarias: participaba toda la familia de los/as trabajadores/as. Como María, conocía al Perro desde esos años, y agregaría que todos/as los/as hijos/as de los/as municipales lo querían al dirigente, porque cuando sus padres salían con él, cobraban y esos días comían bien. Para ambas, entonces, las luchas que el gremio realizó en los ’90 eran eventos “familiares”.

En un trabajo previo (Ferrari, 2018) registré cómo los vínculos familiares se movilizaban para justificar tanto la intervención sobre la situación de los/as trabajadores/as “precarizados/as”, como los pedidos que hombres y mujeres adultos, por lo general mayores de 50 años, realizaban por sus hijos/as. En estos casos, se apelaba al vínculo filial para tanto resolver alguna situación particular (como consultar la remuneración de \$500 que recibía una joven, que cumplía tareas en una escuela municipal) como para narrar la falta de empleo de sus hijos/as e inquirir si estaban al tanto de algún trabajo. Asimismo consideré la organización y participación de los/as “hijos/as de municipales” en algunas actividades del gremio, que se

desarrolló durante el año 2017. Se trataba de jóvenes con dificultades para conseguir trabajos y el sindicato apelaba a los bajos salarios municipales -es decir, bajos salarios para la reproducción de las familias- para legitimar las demandas de trabajo para ellos/as.

Las interacciones entre familia y sindicato que aparecen ilustradas en la trayectoria de María también revelan la necesidad de tener presente las relaciones familiares a la hora de analizar al empleo municipal, fundamentalmente al considerar “las altas por bajas”. ¿Qué son “las altas por bajas”? Se trata de situaciones en las que, ante el fallecimiento o jubilación de un/a trabajador/a, uno/a de sus familiares directos (cónyuge o hijo/a) puede ingresar al empleo municipal, siendo el vínculo familiar el que crea, podría decir tentativamente, un derecho. En algunas localidades, ordenanzas municipales institucionalizan y regulan esta situación. En otras, en cambio, es el sindicato el que debe presionar y negociar para conseguir el reemplazo, a la vez que presentan proyectos de ordenanzas para conseguir su institucionalización. La situación involucra al gremio de diferentes maneras, ofreciendo orientaciones y asesorías sobre cómo proceder (respondiendo dudas, aconsejando, elaborando y presentando notas) y reclamando casos singulares o con presentaciones colectivas, pero simultáneamente lo excede, puesto que la posibilidad de reemplazo no se reduce a los/as militantes gremiales ni incluso a los/as afiliados/as, sino a los/as trabajadores/as municipales como conjunto. Así, entonces, si en el primer apartado las tensiones afloran entre el tiempo gremial y el tiempo familiar para los/as militantes y dirigentes del sindicato, en esta sección las interacciones entre familia-empleo municipal-sindicato abarcan una escala mayor, que incluye pero desborda al gremio y los/as militantes y dirigentes.

Subyace a este reclamo una disputa por modalidades de intervención estatal que ponen al trabajo en el centro de la escena. Para los/as dirigentes, “los fondos van a seguir llegando” al producirse una baja, como le explicaba Santiago a un grupo de trabajadores/as del norte de la provincia, al dar terminada una asamblea y quedarse hablando con una madre y su hija, la primera en edad de jubilarse, la segunda con posibilidades de reemplazarla. Esta disputa se ha expresado de diferentes maneras y adquirido matices distintos (que por cuestiones de espacio no voy a poder reconstruir¹⁵), pero sí me interesa señalar cómo el accionar sindical supone una constante negociación sobre los fondos públicos y su asignación, que incluyen la lenta y paciente recolección de información al respecto.

Considero que es posible diferenciar una tercera dimensión, que se solapa a las antes mencionadas: las relaciones familiares como espejo para pensar las relaciones gremiales. En mi tesis de licenciatura (Ferrari, 2015), di cuenta de cómo el liderazgo de Santillán era sentido como el de “un padre que ordena la casa” de la “familia municipal”. Al momento de realizar las entrevistas, en el año 2013, los/as militantes habían ganado las elecciones y recientemente

15 He trabajado estas disputas con más detalle en Ferrari, 2018 y 2015.

habían tomado posesión del gremio, las sedes, vehículos y cuentas, después de un proceso conflictivo que fue narrado como “la usurpación” del sindicato por parte de dirigentes de la otra lista. “Recuperar el gremio” adquiriría múltiples connotaciones, vinculadas no sólo al proceso concreto de acceder a los edificios y pertenencias, sino también a las intenciones de reconstruir las actividades, la participación y las subjetividades “combativas” que el gremio construyó a lo largo de la década de 1990, que se expresaban bajo la idea de “volver ser/volver a hacer como antes” y que estaban asociadas al liderazgo de Santillán (Ferrari, 2016). Reanudado mi trabajo con el gremio, he notado cómo en muchos casos los vínculos familiares se utilizan para pensar las relaciones *entre* militantes: no sólo las menciones a la familia municipal a las que Santiago apelaba para demandar mis notas sino también las alusiones a conocerse “como hermanos”, discutir “como hermanos”, “ser como hermanos”, entre otras. Aunque sigo indagándolo, me interesa dejar señalada esta dimensión para explicitar que no creo que se trate únicamente de esferas y tiempos mixturados -la vida familiar y la vida sindical- sino también de modos de pensar, sentir, hablar y actuar que se dan al calor de esas imbricaciones, en las que la vida familiar aporta elementos para procesar y tramitar relaciones gremiales.

Volví a Jujuy en marzo del año 2017 con la intención de analizar la producción de precarización como condición de trabajo y de vida de ciertos sujetos vinculados/as al empleo público municipal, y sus complejos vínculos con la sindicalización. En escritos previos siento que no pude reconstruir la vitalidad, la actividad enérgica del SEOM desde mis descripciones. Quizás en mis intentos por ‘asir’ la precarización yo misma caí en la construcción de una imagen solidificada, monolítica, inmóvil. Esta ponencia es un intento de romper esta construcción, no sencillamente diciendo que no es un ente monolítico sino reconstruyendo la porosidad que lo atraviesa de múltiples maneras, a partir de la descripción de una actividad central para la vida del sindicato: los viajes y las “salidas”.

A lo largo de este ejercicio de escritura, he intentando mostrar cómo cada desplazamiento no sólo revela la porosidad del sindicato sino también la fluidez de la vida social. De esta manera, acompañarlos/as en estas travesías supuso recorrer diferentes espacios geográficos (las regiones jujeñas) y sociales (lugares de trabajo y producción; de organización gremial; de reproducción familiar), tramas de relaciones (laborales, de parentesco, militancia, de amistad), dimensiones de la militancia (elecciones, “actividades sociales”, organización de actividades, discusión de conflictos, marchas y asambleas), pluralidad de tiempos (el tiempo gremial, el tiempo familiar, el tiempo laboral) que constantemente se solapan en sus experiencias.

Los diferentes apartados pivotean en torno a la tríada sindicato-familia-empleo

público. El primero y el tercero muestran la doble faz de la vida familiar y la vida gremial: las tensiones que resultan entre una y otra y, simultáneamente, la habilitación de la participación por lazos familiares y la transmisión de la militancia. Solidificar al sindicato y ‘podar’ sus límites conlleva el riesgo de perderse estas interacciones que robustecen el análisis. Así, en lugar de concentrarme sólo en los choques o las habilitaciones, prefiero pensar en la yuxtaposición de dimensiones que aparecen imbricadas no sólo en la práctica gremial sino también en los lenguajes familiares que se movilizan para pensar las relaciones gremiales. Las experiencias narradas en ambos apartados, sin embargo, también revelan cómo constantemente esas esferas se ven desbordadas por otros elementos que fuerzan a considerar otras escalas y relaciones: las “altas por bajas” que atañen a todo el empleo municipal -y no sólo a los/as afiliados/as o militantes-, las disputas en torno a los fondos públicos y las negociaciones, reclamos e institucionalizaciones que se dan al calor de los conflictos por el empleo municipal.

El eje del segundo apartado, por su parte, es la compleja articulación entre empleo público y familia, tanto en torno a lazos que intervienen para favorecer (o no) la obtención de un puesto de trabajo como para continuar pensando la reproducción de las unidades familiares. Nuevamente, empero, los viajes narrados desbordan los ejes elegidos. Desde el problemático “trabajo en política” hasta las diferentes configuraciones socio-espaciales por las que fui desplegando las narraciones, el empleo municipal se vuelve no sólo heterogéneo en cuanto a sus características (por ejemplo, las modalidades de contratación) sino en las prácticas y las estrategias de los sujetos que despliegan en el proceso de garantizar su reproducción social.

El presente trabajo ha sido, también, un ejercicio de escritura en el que el foco está puesto en reconstruir, describiéndolas, situaciones que me permitan seguir pensando al empleo municipal no sólo en toda su diversidad, sino en la heterogeneidad que emerge al estar anclado en algo que tentativamente venimos llamando “producción de modos de vida”. El ejercicio de escritura está concatenado con mis intentos de mejorar mis prácticas de observación: qué registrar, cómo, de qué maneras pensar las diferentes escalas (Narotzky y Besnier, 2014) en las que se desarrolla la “vida social” y cómo construir textos etnográficos que den cuenta de esa densidad y riqueza. Inspirada por una película¹⁶, apelé a algo que podría catalogar como ‘marcadores’: las vías del ferrocarril, los carteles de la ruta, el estado de las casas, que ‘señalan’ y condensan tramas de relaciones sociales (Manzano, 2015), historicidades y temporalidades, tradiciones, prácticas y estrategias que operan como ‘eslabones’ conectando dimensiones. Subyacente a este ejercicio, hay un interés constante -

16 “Hell or High Water” (2016), dirigida por David Mackenzie y traducida como “Comanchería” o “Nada que perder”. En ella, la crisis en Estados Unidos y su impacto sobre los/as granjeros/as (“farmers”) se muestra a través de carteles en las rutas y en los pueblos, en ‘climas sociales y familiares’, en la vestimenta y estado de las casas y autos.

como bien me fue señalado en una oportunidad- de no perder de vista ‘la estructura’ (Galafassi, 2019) y de pensar cómo, desde la etnografía, podemos aprehender sus relaciones con los sujetos en toda su densidad, sin caer -como lo he hecho antes- en presentar una somera descripción de las relaciones capitalistas de producción y las áreas productivas de la provincia (ver el anexo). En este proceso, este ‘experimento’, no escatimé en referencias a cómo me sentí durante mi viaje de infinitos desplazamientos, a pesar de las acusaciones de “autorreferencialismo” que a veces le endilgan a la Antropología. Mi premisa fue pensar en clave sensorial, como bien recomienda Sian Lazar en uno de sus trabajos (2015), guiada tanto por la certeza de los múltiples aspectos intervinientes en la construcción de mi campo como también por el interés en mostrar las condiciones -muchas veces adversas y riesgosas, desgastantes y demandantes- en las que se desarrolla la tarea gremial.

➤ Anexo



(Tomado Diario El Tribuno¹⁷)

Gran parte de la bibliografía sobre la provincia de Jujuy enfatiza la existencia de diferentes espacios geográfico-productivos. Así, se señala que, por sus características

17 <https://www.eltribuno.com/jujuy/nota/2016-4-19-1-3-0-presencia-en-las-cuatro-regiones-de-la-provincia>
Consultado: 1/11/2018

geográficas y climáticas, puede dividirse en cuatro regiones: la Puna y la Quebrada de Humahuaca en las tierras altas; y los valles centrales y los valles orientales subtropicales - Yungas- en las tierras bajas (Teruel, Lagos y Peirotti, 2006). A su vez, estos espacios conforman regiones productivas, concentrándose en la Puna la explotación minera; en los valles orientales subtropicales, la producción azucarera y la actividad agrícola; en los valles centrales, la siderurgia y la agroindustria del tabaco; y en las tierras de la Quebrada, el desarrollo del turismo y una incipiente actividad agrícola que revaloriza los cultivos andinos (Golovanevsky, Bergesio y Reid Rata, 2015). En este sentido, la estructura económica de la provincia conjuga las siguientes actividades: agroindustrias (tabaco y azúcar y sus derivados), minería, siderurgia, servicios y actividad agrícola (Golovanevsky y Cabrera, 2014).

› *Referencias bibliográficas*

- FERRARI, Florencia. 2018. “‘La precarización’ como categoría nativa: Exploraciones en torno al trabajo público municipal en Jujuy, Noroeste de Argentina”. En: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo N° 3, Primer semestre 2018.
- 2016. “Vamos a volver a hacer, como antes...” Recuerdos, conmemoraciones y procesos de recuperación sindical: el caso del SEOM jujeño. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace, del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras.
- 2015. La memoria municipal conmemorada: sindicalismo, identidad y experiencia de lucha. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- FERRARI, Florencia y YAMASHITA, Daniela. 2019. ‘... ¿Y los chicos qué piensan que pueden aportar?...’ Desafíos y potencialidades en la construcción relacional de conocimiento en el marco de proyectos de extensión universitaria. En: Manzano, V. (editor): Barro, humo y sueños: Una historia de la Red de Hábitat de Quilmes. Editorial Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. EN PRENSA
- GALAFASSI, Guido. 2019. No hay hegemonía y dominación sin antagonismo. La lucha de clases entre la estructura y el sujeto. En: Galafassi, G. y Ferrari, F. (Comp.) Antagonismo, Hegemonía y Subjetividad. Ranelagh: Extramuro Ediciones, Theomai Libros. EN PRENSA
- GAZTAÑAGA, Julieta. 2010. El trabajo político y sus obras. Una etnografía de tres procesos políticos en la Argentina Contemporánea. Buenos Aires: Antropofagia.
- GOLOVANEVSKY, Laura; BERGESIO, Liliana y REID RATA, Yaiza (2015) “Mapa de la dinámica poblacional en Jujuy. Cambios y continuidades en el empleo y las condiciones de vida”. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina.
- GOLOVANEVSKY, Laura y CABRERA, César (2014) “Territorio y Desarrollo. Debates, Posibilidades y Desafíos Para El Caso De Jujuy”. En: Valenzuela, García y Rosa (comp.) Inclusión social en las economías regionales. Estrategias participativas y propuestas de articulación social en el territorio. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas.
- JAMES, Daniel. 2004. *Doña María: historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires: Manantial.

- LAZAR, Sian. 2015. "This is not a parade, it's a protest march": Intertextuality, citation, and political action on the streets of Bolivia and Argentina. *American Anthropologist* 117(2): 242-256.
- MANZANO, Virginia. 2015. "Lugar, trabajo y Bienestar: La Organización Barrial Tupac Amaru en clave de política relacional", en *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, núm.º 19, pp. 1-35.
- NAROTZKY, Susana y BESNIER, Niko. 2014. "Crisis, Value, and Hope: Rethinking the Economy". *Current Anthropology*, Volume 55, Supplement 9.
- TERUEL, Ana; LAGOS, Marcelo y PEIROTTI, Leonor. 2006. "Los valles orientales subtropicales: frontera, modernización azucarera y crisis". En: Teruel, Ana y Marcelo Lagos (Directores) (2006). *Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX*. Jujuy, Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.
- WOLANSKI, Sandra. 2015. La familia telefónica. Sobre las relaciones de parentesco en la política sindical. En: *Cuadernos de Antropología Social* / 42, pp. 91-107.

La problemática del empleo en los liberados de la Provincia de Buenos Aires. Primeras aproximaciones a un proceso de organización y demanda.

Posadas, Paloma /Filosofía y Letras - UBA - posadaspaloma@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 21

» *Palabras clave: liberados –empleabilidad -inempleables – demandas de trabajo - reinserción*

» **Resumen**

En esta ponencia pretendo enfocar la problemática de la inserción laboral de los “liberados” de la Provincia de Buenos Aires, es decir, aquellas personas que cumplieron una condena en un centro penitenciario y hoy están libres. Este trabajo forma parte de mi tesis de licenciatura en curso de la carrera de Cs. Antropológicas. Abordaré dicha problemática a partir de dos ejes. Por un lado, realizaré un análisis de las categorías de “empleabilidad” e “inempleabilidad” definidas desde el Estado a través de la fundamentación de sus políticas públicas, en este caso políticas de empleo como la Ley 14.301 de “Cupo laboral para liberados” sancionada en 2011 en la PBA. Este les asigna una serie de atributos bien definidos: son “inempleables” aquellas personas que carecen de experiencia laboral en el mercado formal de trabajo y/o no han concluido sus estudios secundarios y/o carecen de calificaciones técnicas reconocidas por el mercado de trabajo y/o tienen antecedentes penales.

Un segundo eje lo constituye la indagación en torno a los “repertorios de acción” es decir, aquellas estrategias que movilizan quienes han sido definidos como “inempleables”, en este caso liberados, para conseguir trabajo.

Abordaré estos ejes a partir del trabajo de campo en la Secretaría de Ex detenidos y familiares (SEDyF) de la CTEP (Confederación de Trabajadores de la Economía Popular) analizando qué repertorios de acción movilizan para luchar por la puesta en marcha y cumplimiento de la Ley 14.301.

➤ ***Primeras aproximaciones a la problemática del empleo para los/as liberados/as***

Comencé a interesarme por las temáticas penitenciarias a partir de mi trabajo dentro del Ministerio Público Fiscal, en la Dirección de Orientación, Acompañamiento y Protección a Víctimas (DOVIC). Allí acompañamos junto a equipos interdisciplinarios de abogadas, trabajadoras sociales, psicólogas y antropólogas, a personas que han sufrido determinados delitos, con la intención de poner en valor la figura de la “víctima” que hasta el momento, a pesar de la existencia de la Ley de Víctimas¹⁸, no existe como tal dentro de los procesos penales. A partir de mi trabajo comencé a preguntarme por esta figura de la “víctima”, específicamente quiénes eran los actores que la configuraban como tal, las contradicciones en el seno de la propia categoría y las relaciones de poder ocultas detrás de la misma.

Si bien dentro de la Dirección trabajamos orientando a quienes se acercan a buscar asistencia, a partir de la lectura de expedientes, de los contactos directos con los y las consultantes, y, sobre todo, a partir de la habitualidad de casos de violencia policial en los que la mayoría de las veces la víctima aparece como imputado en otra causa; comencé a preguntarme por ese otro mundo que en mi experiencia estaba invisibilizado: el mundo de los imputados. Así empecé a repensar algunos de los supuestos que traía a partir de mi trabajo centrado en la “perspectiva de la víctima”, como por ejemplo, el pensar que la “Justicia” actúa hasta el momento en que se dicta la sentencia, y luego no existe ningún tipo de organismo que acompañe las trayectorias de vida de las personas implicadas.

Sin embargo al profundizar en la temática de los imputados, encontré la denominada “Justicia de Ejecución Penal” cuya atribución es, entre otras, monitorear el desarrollo del cumplimiento de la condena. La reglamentación que regula la situación jurídica de las personas privadas de libertad es la ley 24.660, sancionada en 1996 bajo la denominación de Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (LEP). Esta ley, fue el resultado del nuevo paradigma del derecho internacional de los Derechos Humanos y su recepción en nuestra Constitución Nacional en 1994. Esta ley es complementaria del Código Penal, y pretende definir las características cualitativas que tendrán las penas privativas de la libertad en todo el país. Pretendiendo zanzar un extenso debate doctrinario sobre la finalidad de la pena, en el seno mismo de esta reglamentación se definen los objetivos de la ejecución de la pena privativa de la libertad: que el condenado adquiera la capacidad de respetar y comprender la ley, la gravedad de sus actos y la sanción impuesta. A su vez, plantea que la justicia de ejecución penal debe procurar su adecuada “resinserción social”, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad, que será parte de la rehabilitación mediante el control

18 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=276819>

directo e indirecto¹⁹

En este sentido, comenzaron a aparecer mis primeras preguntas en relación a qué pasaba en la vida de esas personas y sus familiares mientras estaban en los penales, pero sobre todo qué pasaba después. ¿Qué actores se entrecruzan en la vida de la persona condenada al salir de la cárcel? ¿Cómo se vuelven a insertar estas personas en el contexto social fuera de la cárcel? ¿Existen actores que intervengan para que esto suceda? ¿Existen leyes, normativas que busquen garantizar esa inserción? ¿Cuáles suelen ser los motivos que impulsan la reincidencia?

Estos primeros interrogantes, motivados a su vez por las charlas con mi director de tesis, el grupo de trabajo de discusión académica al que pertenezco y mi paso por el Seminario Anual de Tesis de la carrera de Antropología Social en la UBA, fueron orientando mi interés hacia las problemáticas de los “*liberados*”²⁰

Otro de los grandes aportes para la construcción de mi problema de investigación lo constituye mi militancia política que desde hace ya 11 años representa muchas de mis motivaciones, expectativas profesionales y un modo particular de ver el mundo. Frente a esto, me resulta difícil pensar en construir vínculos no cooperativos a la hora de investigar temáticas relacionadas con el Estado y las demandas de derechos donde los sujetos son protagonistas. Específicamente, mi contacto con la economía popular a través de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular²¹ me abrió las puertas a conocer este “nuevo sujeto” representante de un conjunto heterogéneo de trabajadores que no responde a las categorías con las cuales tradicionalmente las instituciones han abordado el mundo del trabajo. Allí encontré que muchas y muchos compañeros liberados formaban parte de cooperativas de trabajo y las concebían, ante las dificultades de poder acceder al mercado formal de trabajo, como una salida para poder sobrevivir y alimentar a sus familias. A su vez conocí la Secretaría de Ex Detenidos y Familiares (SEDyF), un espacio dentro de la CTEP donde se nuclean las cooperativas de liberados. En sus palabras, consideran que “para hacer frente a las injusticias de un sistema que busca impedir que las personas que estuvimos presas podamos conseguir un laburo digno, acceder a los programas que el Estado debe

19 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/texact.htm>

20 Categoría nativa con la que se autodenominan las personas que han cumplido una condena y hoy están fuera de los penales. Específicamente la encontramos utilizada por quienes al recuperar su libertad, se organizaron en redes, asociaciones, cooperativas y movimientos sociales, como así también sus familiares. Es necesario decir también, que utilizaré la denominación en masculino por mera claridad expositiva, sin pretender con esto hacer un recorte específico de género, ni invisibilizar a las “*liberadas*”, ni disidencias, muchas de las cuales complementan las estrategias descriptas con otras propias de su condición de género, que serán objeto de futuras investigaciones y publicaciones.

21 La Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) es una organización gremial independiente de todos los partidos políticos, representativa de los trabajadores de la economía popular y sus familias. Según sus integrantes, es una herramienta de lucha reivindicativa para la restitución de los derechos laborales y sociales que arrebató el neoliberalismo y que aún no hemos recuperado. (<http://ctepargentina.org/nosotros/>)

garantizar para nuestra “reinserción” o formar parte del consejo de una cooperativa, nos organizamos desde nuestros lugares de trabajo y construimos nuestra salida desde la economía popular.”²²

Así fue que direccioné mi problema de investigación en relación a la dificultad de los liberados para acceder a puestos de trabajo en el mercado formal. Me interesa particularmente indagar en las relaciones entre esta organización y las agencias estatales como el Patronato de Liberados y la Secretaría de Derechos Humanos tanto en cómo estas impactan en sus trayectorias laborales una vez cumplida la condena como en las acciones que movilizan para demandar sus derechos.

A partir del relevamiento de la literatura especializada en el tema, encontré de gran utilidad las discusiones desde distintos enfoques y disciplinas sobre las categorías de “empleabilidad” e “inempleabilidad”. Esto terminó de orientar mi problema y me abrió puertas para continuar la investigación. Otra de las categorías que cobra especial relevancia es la de “reinserción”, la cual me interesa problematizar a lo largo del desarrollo de mi tesis de licenciatura. Por último, encontré que los debates acerca de los “repertorios de acción” o las acciones que movilizan las organizaciones, activismos y movimientos hunde sus definiciones en una discusión fundante de la antropología política: la relativización de las fronteras entre la Sociedad Civil y el Estado.

➤ *Introducción*

Aproximadamente 10.000 personas ‘egresan’ cada año de las unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires y vuelven a vivir en el medio libre, retornando a sus espacios, familias y/o comunidades. Aunque no existen datos precisos, se estima que más de 30.000 personas se encuentran con suspensión de juicio a prueba -es decir absueltas-, condena condicional o arresto domiciliario. Si bien no se pudo acceder al dato exacto, a estas cifras también debemos sumarle las personas que egresan del Sistema Penitenciario Federal y regresan a la Provincia de Buenos Aires. Para aquellas personas que pasan por un centro de detención, la experiencia del encierro conlleva una profundización de los grados de exclusión sociosanitaria, laboral y educativa que ya atravesaban previamente a su situación de privación de libertad.

La relevancia de construir políticas post-penitenciarias de inclusión social es cada vez más urgente y está estrechamente relacionada con el aumento sostenido que ha tenido la población penitenciaria a nivel global. Desde una perspectiva histórica, la problemática post-penitenciaria ha cobrado mayor relevancia en las últimas décadas. A fines del siglo XVIII,

22 https://www.facebook.com/pg/CTEP.SEDyF/about/?ref=page_internal

cuando la cárcel se transformó en una institución de castigo y sanción penal, la atención a los procesos de “reinserción social” tenía un rol protagónico en las discusiones en torno a la efectividad del sistema penitenciario. Esta pretensión “resocializadora” comienza a abandonarse en los años ‘70, cuando surge una postura dominante que afirma que es prácticamente inexistente el impacto resocializador de las cárceles. A partir de los años ‘80, sin embargo, se renueva la opción carcelaria como una respuesta ‘efectiva’ al problema de la criminalidad y desde los años ‘90 los sistemas penitenciarios en distintas partes del mundo comienzan a incrementar sustantivamente su población. La consecuencia más obvia del aumento en los niveles de prisionización es que es cada vez mayor el número de personas que vuelven –meses u años más tarde– a sus comunidades de origen después de la experiencia carcelaria.²³

En la actualidad existen dos leyes en relación a las políticas post penitenciarias en la Provincia de Buenos Aires. Por un lado la Ley 12.256 la sitúa como un eslabón de la ejecución de la pena. Mientras que la primera parte de la ley regula al Servicio Penitenciario Bonaerense, la segunda parte se dedica al Patronato de Liberados. La ley establece que el Patronato tiene a su cargo “la tutela, asistencia y tratamiento de todas las personas que por disposición judicial deba estar sometida a su cuidado”²⁴. También establece las funciones de control que debe cumplir el Patronato, incluyendo ‘el seguimiento del cumplimiento de las cargas y obligaciones impuestas judicialmente’ a los liberados. Entre otros temas, la ley establece las tareas de pre-egreso carcelario que debe realizar el Patronato con ‘todo condenado alojado en establecimientos penitenciarios’ seis meses antes de la fecha del posible otorgamiento de la libertad. Asimismo, regula sobre el tipo de asistencia y tratamiento que debe brindarse y las acciones que deben tomarse para dar asesoramiento jurídico, y facilitar el acceso a la salud, educación, capacitación laboral, trabajo, microemprendimientos laborales, pasajes, entre otros.

Por otro lado, la Ley 14.301 de cupo laboral está orientada a promover la inserción laboral de las personas liberadas que hayan cumplido más de cinco años privados de la libertad y que tengan idoneidad para el cargo. La ley obliga al Estado, sus organismos descentralizados y empresas a establecer una cuota mínima del 2% del total del personal y a establecer puestos reservados para su contratación. Asimismo, esta ley otorga ciertos beneficios especiales a las empresas privadas que contraten a personas liberadas incluyendo priorizar la compra de sus productos, exención de impuestos, promoción de la difusión, entre otros. La ley también promueve la creación de cooperativas de producción dirigidas a la

23 <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2013/08/doctrina37067.pdf>,
<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/03/miscelaneas40729.pdf>

24 <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12256.html>

integración laboral en cada comunidad local. Sin embargo al día de la fecha no se está aplicando en todos los municipios de la Provincia de Buenos Aires.

Para analizar mi problema de investigación centraré mi análisis en el trabajo que realiza la Secretaría de ex detenidos y familiares (SEDyF) de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) en la Provincia de Buenos Aires. Al no poseer un lugar físico, realizaré mi trabajo de campo en la sede de la CTEP de Capital Federal ubicada en el barrio de Constitución. A su vez, trabajaré con algunas de las cooperativas de liberados que forman parte de la Secretaría como “Esquina Libertad” y “Mujeres y Hombres Libres”, ubicadas en el edificio de la Red de Cooperativas de Liberados y Organizaciones Sociales en Contexto de Encierro, ubicada en el barrio de Chacarita.

La elección de este caso se torna relevante para analizar mi problema de investigación ya que se trata de una organización de liberados y familiares que a partir de la dificultad que poseen para insertarse en el mercado formal de trabajo deciden organizarse colectivamente para construir cooperativas enmarcadas en la economía popular con la finalidad de poder sobrevivir y evitar la reincidencia. A su vez, a través esta organización colectiva movilizan distintas estrategias de lucha para exigirle al Estado reconocimiento para las cooperativas y trabajo digno a partir del cumplimiento de la Ley 14.301.

➤ *Principales discusiones: empleabilidad y reinserción.*

La problemática del acceso al trabajo por parte de sectores denominados “vulnerables” trae consigo una serie de discusiones en torno a las categorías de “empleabilidad” e “inempleabilidad”. Según Campos Ríos (2003) la idea de empleabilidad es una ampliación y actualización de los principios sostenidos por la Teoría del Capital Humano surgida entre fines de la década del '50 y principios de los '60 a partir de los trabajos de sus tres exponentes principales, Theodore Schultz (1961), Gary Becker (1964) y Jacob Mincer (1974). A pesar de ciertos matices entre los tres autores, la base de esta teoría es la misma: ven la adquisición de habilidades y de conocimiento humano como una inversión, como una forma de capital (Schultz, 1961). Consideran que hay ciertas actividades (educación, cuidados médicos, formación en el lugar de trabajo, una buena alimentación, adquirir información sobre el sistema económico, entre otras) que aumentan la productividad futura del trabajador y, por lo tanto, su ingreso. Sostienen que la productividad futura puede ser aumentada, pero a un costo, ya que la capacitación reduce los ingresos actuales, pero aumenta los futuros. La principal crítica que sostienen autores como Campos Ríos (2003) y Bowles y Gintis (1976) hacia esta teoría es que excluye formalmente la relevancia de la clase y del conflicto de clases para la explicación de los fenómenos del mercado de trabajo. Según estos autores este discurso

desalienta aún más la inserción de los “inempleables” en el mercado laboral formal ya que sus conocimientos, sus habilidades y sus costumbres no se corresponden con las características que se exigen para poder acceder a este mercado y a los derechos que este implica. Siguiendo esta misma línea, Cecilia Cross (2013) propone repensar la utilidad de la categoría de “empleabilidad”: definir a una persona como “empleable” en sí misma implica naturalizar las reglas que rigen en el mercado de trabajo, y este siempre asigna oportunidades basándose en las relaciones de poder que son productoras de desigualdades de clase y de género. De esta manera, la Teoría del Capital Humano no sólo sirve para justificar la inempleabilidad de algunas personas, sino que también se encarga de explicar su perpetuidad en esta condición. El trabajador se autoimpone límites al considerarse como inempleable y como no merecedor de ciertos derechos laborales (Campos Rios, 2003). A su vez, esta mirada que acentúa sus necesidades por sobre sus capacidades, contribuye a fortalecer una imagen degradada que subraya su impotencia (Cross, 2013).

Autores de otras disciplinas coinciden en que la categoría de “empleabilidad” está agotada. Desde la economía algunos critican que solo tiene en cuenta la dimensión de la oferta de trabajo pero no de la demanda del mercado laboral. Esto refuerza la idea de una trayectoria individual de cada trabajador en la cual es responsable y gestor de sus oportunidades, mientras que quita responsabilidad al Estado y los empleadores por dichos resultados (Giaroli, 2007). La autora a partir de esto, afirma que la categoría “empleabilidad” no es neutral sino que sirve a los intereses del mercado laboral capitalista.

Por su parte, Fernandez Alvarez y Manzano (2007), retoman aquellos trabajos que discuten con la idea de que el desempleo es simplemente un resultado del desequilibrio entre la oferta y la demanda de trabajo. A partir de la relación entre las acciones estatales y las acciones colectivas de los sujetos involucrados proponen pensar al desempleo como una construcción social para poder resignificar situaciones individuales y trayectorias sociales diferenciadas. Así, además de responsabilizar al Estado por el desempleo, consideran otros factores como el contexto sociopolítico, el lugar de origen y las trayectorias de vida que hacen a alguien “inempleable”.

En esta discusión aparece la idea de la autogestión y la economía social y popular como generadoras de oportunidades de trabajo para esa masa “inempleable” que el discurso oficial no contempla y que el mercado formal no incluye (Giaroli, 2007). Estas otras formas pueden encuadrarse dentro de lo que Gago (2014) denomina las prácticas “desde abajo” que contribuyen a una “pluralización del neoliberalismo” y permiten articular nuevos saberes, técnicas populares, formas comunitarias y redes informales de intercambio (Gago, 2014). Una de las implicancias de ser una práctica desde abajo, de estar marginados de la empleabilidad que propone el mercado de trabajo formal es que deben acudir a otros mecanismos para poder reclamar por sus derechos laborales teniendo que hacer uso de ciertos “repertorios de

acción” que terminan haciendo a la identidad colectiva de los grupos. Algunos ejemplos son las asambleas, los cortes de calle, las marchas, entre otras modalidades de protestas (Svampa 2005, Giarioli, 2007).

Los debates acerca de la empleabilidad y los modos en que los grupos categorizados como “inempleables” se movilizan para conseguir derechos que les son negados, traen consigo un conjunto de trabajos que analizan específicamente el caso de los “liberados”, es decir, aquellas personas que han cumplido una condena y que, al salir de los penales, buscan trabajo para poder sobrevivir.

A partir de esto, la categoría “reinserción” aparece problematizada en numerosas obras. La literatura especializada cuestiona que el término reinserción se utiliza de manera sinónima al de “rehabilitación”, “resocialización” o “reintegración” (Villagra, 2008), rótulos que se su vez se asocian a una mirada positivista del concepto. Ojeda (2015) en su estudio sobre las mujeres privadas de la libertad y liberadas de cárceles federales en Argentina afirma que, en reemplazo de la categoría “reinserción” debería hablarse de “inserción social” ya que la persona ya se encontraba anteriormente “al margen de la sociedad”.

Desde el derecho penal, Carnevale (2015) coincide con Beckett y Harding (1999) quienes refieren que la experiencia carcelaria provoca una proyección negativa en el acceso a puestos de trabajo estables, lo que dificulta la inserción en el mercado laboral. Carnevale (2015) discute con la idea de “reinserción” a partir de un elemento concreto: el certificado de antecedentes penales. Según el autor, los antecedentes penales tienen un evidente carácter negativo, a la par de constituir un elemento altamente estigmatizante. La exigencia de presentación del certificado para la inmensa mayoría de las actividades sociales, profesionales y laborales tanto privadas como estatales, entorpecen para quienes fueron penados la obtención de un status fundamental para la pretendida reinserción social. A partir de la problematización de dicha categoría, este conjunto de trabajos comparten la idea de que las consecuencias del delito no se agotan con la pena sino que muchas veces se prolonga como una “sombra” para el condenado durante el resto de su vida. (Ferreccio 2015, Carnevale 2015). Una de las mayores consecuencias es la estigmatización por haber sido condenado, que forma parte del castigo que se prolonga una vez cumplida la condena (Perez Correa 2013).

Numerosos autores que analizan los efectos extendidos de la prisión suman al cuadro de situación el rol que ocupan los familiares de personas privadas de la libertad durante el cumplimiento de la condena. Desde ese punto de vista, algunas investigaciones han mostrado que los efectos de la pena privativa de la libertad no se limitan al recorte de derechos del que es objeto la persona detenida, sino que a su vez se destacan los efectos que alcanzan fuertemente a quienes forman parte del entorno familiar de los encarcelados (Comfort 2003, 2008; Zenobi et al, 2014). La bibliografía sobre el tema ha mostrado que la prisión afecta negativamente los vínculos familiares y se ha señalado el impacto que el encierro del miembro

de un hogar causa en la desestructuración de los vínculos familiares (Daroqui et al 2006; Pacecca 2012; Zenobi et all, 2014). Específicamente afecta en el plano económico debido a los altos costos que los familiares deben afrontar. a su vez que en el plano social y simbólico.

En este sentido, Ferreccio (2015) analiza el contexto de vida de las familias de presos y retoma el concepto de “prisionización secundaria” propuesto por Comfort (2003, 2008) para plantear que los familiares tienen una experiencia carcelaria indirecta o refleja ya que la prisión es incorporada en las regulaciones y distorsiones en la vida cotidiana a familiares o parejas de detenidos, producto del contacto sostenido con la institución penal. Esta experiencia indirecta es reforzada por historias vitales en las que no han conocido los derechos a la seguridad social, coberturas de salud, etc. Asimismo utiliza el concepto de “desafiliación” Castel (1997) para referirse a una exclusión de los mismos de la economía formal en tanto su mayoría trabajan en los “bordes”: como empleadas domésticas, cortadoras de pasto, vendedoras ambulantes, o albañiles, todos trabajos “en negro”. Así, según la autora, la prisión es parte constitutiva y organizadora de las dinámicas familiares y el período de encarcelamiento es un eslabón más en la cadena de desafiliación.

› *Algunos conceptos útiles para pensar la problemática*

Para profundizar en las relaciones entre el activismo de los liberados y el Estado recuperaremos los aportes de la antropología política, específicamente aquellos que ponen en jaque la división tajante entre Sociedad Civil y Estado. Tomaremos algunos conceptos centrales propuestos por esta corriente de pensamiento que creemos nos ayudarán a comprender los procesos de lucha, negociación e impugnación por parte de las organizaciones sociales hacia el Estado.

Hegemonía: Las relaciones entre los grupos dominantes y los grupos subalternos están caracterizadas por la contención, la lucha y la discusión. Al igual que Roseberry tomaremos el concepto no para comprender el consentimiento de la dominación sino para analizar la lucha; las maneras en que las palabras, imágenes, símbolos, formas, organizaciones, instituciones y movimientos usados por las poblaciones subordinadas para confrontar, acomodarse o resistir su dominación, son modeladas por el proceso de dominación mismo. Lo que construye la hegemonía, entonces, no es una ideología compartida sino un lenguaje común o una manera de hablar sobre relaciones sociales que expone los términos centrales alrededor de los cuales pueden ocurrir la impugnación y la lucha. El Estado en este marco tiene “el poder de dar los nombres” es por ello que ciertas formas y lenguajes de protesta o resistencia deben adoptar las formas y lenguajes de dominación a fin de ser registradas o escuchadas (Roseberry, 2000)

En nuestro caso de investigación, el Estado establece las “formas legítimas de proceder”, es decir, formas prescritas de expresar a la vez aceptación y descontento (Roseberry, 2000) a partir de la imposición a los liberados de conformar cooperativas de trabajo para poder sobrevivir, que son a su vez para ellos un instrumento de lucha para impugnar su exclusión, como parte de la “masa inempleable” del mercado formal de trabajo.

Gubernamentalidad: Utilizaremos el concepto de gubernamentalidad propuesto por Foucault y retomado por Fernandez Alvarez y Carenzo (2011) para analizar las fronteras difusas entre sociedad civil y estado dentro de las cuales se desenvuelven las relaciones entre la SEDyF y las agencias del Estado. Los autores, a partir del análisis de las prácticas de funcionarios estatales, técnicos de ONG y dirigentes de cooperativas, constataron que aquello que denominamos Estado y aquello que identificamos como sociedad civil presentan no sólo obvias diferencias sino también similitudes y se constituyen como parte de un **ejercicio compartido de gobierno** que desafía estas fronteras. A partir del concepto de **gubernamentalidad** de Foucault sostuvieron que lejos de definir campos autónomos, estas prácticas pueden responder a una misma lógica que evidencia el ejercicio compartido de un “arte de gobierno”. Asimismo se retoma la noción foucaultiana de gubernamentalidad propuesta por Ferguson y Gupta (2002) para analizar desde un marco común las prácticas estatales y no-estatales de gobierno. Sin embargo, esto no supone que el Estado deje de aparecer como una entidad “abarcadora” o pierda su legitimidad sino que las agencias y los programas estatales son justamente los principales destinatarios en el proceso de construcción de demandas (Fernandez Alvarez y Carenzo, 2011).

Dispositivo: Para profundizar en el análisis de las cooperativas como dispositivo estatal recuperaré el concepto de dispositivo que toman Barbot y Dodier (2017), quienes lo definen como un proceso de secuencias, destinado a calificar o transformar estados de cosas por intermedio de una gestión de elementos materiales y lingüísticos. Esto habilita a pensar a los dispositivos como entes heterogéneos, compuestos por una multiplicidad de componentes y variables en el tiempo. Según los autores los sujetos pueden percibir al dispositivo como pura coerción, o también pueden apropiarse de él e inducir modificaciones. A partir de esto indagaremos en cómo los liberados utilizan y se apropian de las cooperativas a su vez que reclaman por modificaciones en los requisitos impuestos por el Estado para su conformación.

Estigma: Según Goffman (1986) el estigma refiere a una característica o atributo que provoca desacreditación en un individuo, dejando de ser una persona común y pasando a ser una marcada e inferior. La estigmatización ocurre a partir de la creencia de que esa característica desvaloriza a la persona en relación a los demás. Tanto los individuos estigmatizados como los demás miembros de la sociedad comparten la idea de esa desvalorización en comparación al resto. Esto, sumado al contexto específico, son condiciones para que opere el estigma como tal.

Goffman señala que las sociedades comúnmente construyen una “teoría del estigma” para explicar la inferioridad de quienes son estigmatizados, muchas veces en función del riesgo que representan para la sociedad (Major y O’Brien, 2005; Perez Correa 2013). Al respecto Perez Correa (2013) señala que la estigmatización de ofensores o criminales lejos de prevenir el delito lo incrementa, a su vez que la sanción mayor hacia ciertos grupos estigmatizados deslegitima al sistema penal que la lleva adelante.

Pretendemos analizar partir del concepto de estigma propuesto por Goffman (1986) la “inempleabilidad” de los liberados/as como parte de un proceso de estigmatización que opera doblemente: por un lado el Estado a través de sus políticas penitenciarias y de empleo para el sector y por otro lado desde los propios liberados que se sienten en inferioridad de condiciones para conseguir trabajo con respecto a otros desempleados, por el hecho de haber pasado por la cárcel.

› *Hacia la construcción del problema*

La problemática del incremento mundial de la población encarcelada o proceso de *prisionización* (Wacquant, 2000) a partir de la década de 1980 ha despertado numerosas críticas en ensayos, investigaciones y publicaciones alrededor del globo. La gran mayoría de los autores que investigan este fenómeno, lo caracterizan como una de las consecuencias de la caída del Estado de bienestar y el recrudescimiento del capitalismo mundial que opone como contracara, en palabras de Wacquant un “Estado penal” (Wacquant; 2004). Esta prisionización a su vez, es asociada en el caso de nuestra región, con el avance del neoliberalismo como sistema excluyente y de explotación. Este sistema profundizó las “violencias estructurales” propias del capitalismo produciendo grandes transformaciones en cuanto a la relación entre el Estado y la sociedad que se caracteriza por un giro hacia el mercado como único regulador de las relaciones económicas, laborales y sociales. Así, la flexibilidad laboral, la precarización del empleo, los despidos masivos, el deterioro del ámbito público y del acceso a los derechos básicos, se transformaron en moneda corriente en los países con gobiernos neoliberales (Castel, 1997; Daroqui, 2014)

Estas consecuencias son constitutivas de una ideología y un modelo de acumulación que profundiza y se nutre de los procesos de desigualdad y segregación. Esto trae aparejado a su vez estereotipos y estigmas digitados por el propio sistema para justificar la inferioridad de quienes son estigmatizados, muchas veces en función del riesgo que representan para la sociedad. (Goffman, 1986; Major y O’Brien, 2005; Perez Correa 2013) o el miedo al delito (Garland, 2005). Así, se abandonó un modelo de seguridad que se reconocía en las políticas económicas y sociales del Estado de Bienestar hacia un modelo de la “inseguridad”, producto

de la precarización, la desintegración y la exclusión social. Daroqui llama a estas sociedades “postdisciplinarias”, también denominadas de seguridad o de control (Daroqui 2014)

El caso de nuestro país no es una excepción, en términos de población penitenciaria nacional, en el año 1997 la Argentina registraba 29.690 personas presas en establecimientos penitenciarios mientras que a fines de 2005 se registró un total de 55.423 personas presas, a las que se sumaban 7.934 personas “en comisarías o delegaciones de fuerzas de seguridad”. Esto compone una población total detenida de 63.357 personas, equivalente a una tasa de presos cada 100.000 habitantes de 163 (sobre una población total de 38,9 millones de habitantes)²⁵. La Provincia de Buenos Aires en 1997 registraba 11.527 personas presas mientras que en el año 2005 ascendía a 24.721.

Esta explosión del encarcelamiento que continúa hasta el día de hoy ha provocado una gran superpoblación carcelaria a la vez que un fuerte deterioro en las condiciones de vida en el encierro, y un incremento en la violencia interna e institucional, en tanto estrategia de gobernabilidad intramuros (Daroqui; 2014). Las consecuencias negativas de la política penitenciaria actual en nuestro país son numerosas: sobrepoblación carcelaria que conlleva al hacinamiento y el colapso de las instituciones penitenciarias; deficiente infraestructura carcelaria, de servicios de cuidado, alimentación e higiene; y dificultades para el acceso a la salud, educación, cultura y trabajo tanto en el período de privación de libertad como en el retorno al medio libre. Asimismo se observan altos niveles de violencia intramuros, torturas y malos tratos hacia las personas detenidas y sus familiares.²⁶

A partir de las distintas problemáticas que rodean los contextos de encierro algunas de las organizaciones que trabajan desde hace más de una década en los talleres de los penales de la Provincia de Buenos Aires, comenzaron a pensar en la importancia de poder afrontar también el universo del post encierro, es decir, el momento a partir de que el liberado se “reinserta” en su casa, en su familia y en los ámbitos generales de su vida anterior, ya que lo consideran como un momento de crisis en las trayectorias de vida de esas personas. A raíz de este diagnóstico la organización “Atrapamuros”²⁷ junto al “Movimiento de Trabajadores Excluidos”²⁸ (MTE) y la “Confederación de Trabajadores de la Economía Popular” impulsaron desde la CTEP la Secretaría de Ex Detenidos/as y Familiares (SEDyF) con el fin de generar nexos de los detenidos/as con el afuera y organizar a los liberados para poder crear nuevas

25 SNEEP, Dirección de Política Criminal, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

26 <http://www.pensamientopenal.com.ar/miscelaneas/43566-documento-del-consejo-consultivo-politicas-penitenciarias-y-postpenitenciarias>

27 Colectivo de militancia dentro de los penales que trabajan a partir del dictado de talleres de educación popular, oficios, diversidad, entre otras actividades.

28 Organización social que trabaja desde la economía popular y es parte de la Confederación de los trabajadores de la Economía Popular. Esencialmente el MTE está compuesto por el movimiento de cartoneros y cartoneras aunque actualmente también lo componen otras ramas productivas: Textiles, Rural y Vivienda e infraestructura.

fuentes de trabajo construyendo cooperativas²⁹. A su vez se organizan para concurrir a movilizaciones reclamando por la aplicación de la Ley 14.301 de Cupo Laboral para Liberados y por políticas estatales que les permitan tener una mejor calidad de vida.

A partir de esto, me propongo analizar las relaciones entre los miembros de la SEDyF y las agencias estatales encargadas de las políticas de empleo. Específicamente me interesa indagar en las acciones que movilizan los liberados para demandarle al Estado “*trabajo digno*” a partir de la exigencia por el cumplimiento de la Ley de Cupo Laboral para Liberados, es decir, su inclusión en el mercado formal de trabajo; tanto como el reclamo por el reconocimiento de las cooperativas de trabajo a través de mayor presupuesto y la modificación de los requisitos para conformarlas.

Mi hipótesis de trabajo es que el Estado es parte responsable de la “inempleabilidad” de los liberados y por ende, de su exclusión del mercado formal; al mismo tiempo que impone las formas legítimas en las que ellos pueden demandar trabajo y define quiénes y de qué forma, son pasibles de recibir ayuda estatal. En este contexto en el que los “liberados” son definidos como “inempleables”, la conformación de cooperativas y la militancia en torno de la aplicación de la Ley 14.301, constituyen modos de organización y activismo a través de las cuales esas personas luchan por ser reconocidos como sujetos “empleables” en el mercado formal de trabajo.

De este modo, propongo como objetivo general: Describir y analizar las disputas entre organizaciones de liberados y las agencias estatales en torno a la implementación de la ley 14301. Como objetivos específicos pretendo:

Reconstruir y analizar las trayectorias de vida de los liberados y sus familiares.

Identificar las demandas en torno al trabajo desarrolladas por la SEDyF.

Describir y analizar el rol de las agencias estatales en el mundo laboral de los liberados y sus familiares.

➤ *Primeras aproximaciones al campo*

En mis primeros acercamientos al campo, tuve la oportunidad de conversar con dos liberados que me comentaron cómo trabaja la SEDyF, cuáles son sus motivaciones para organizarse dentro de la misma y, sin haberles preguntado específicamente por ello, mucho sobre su paso por la cárcel y parte de sus historias de vida.

Es importante señalar que a la hora de acceder al campo, me presenté como una estudiante de antropología que está haciendo su tesis sobre la problemática del trabajo en los

29 http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario/mesa_33/orellana_mesa_33.pdf

liberados pero a su vez, como militante política cercana a la CTEP. Así fue que terminé realizando mi primera experiencia de campo con un compañero liberado con el que he compartido numerosas movilizaciones, charlas y reuniones por temas vinculados a la economía popular y la defensa de la educación pública.

Una de las primeras impresiones que me llevo, es que hay una gran conciencia sobre el “ser liberado”, y una formación teórica y política que me resultó sorpresiva. En el discurso de ambos aparece la necesidad de organizarse para poder reclamar por sus derechos, tanto dentro como fuera de la cárcel. Asimismo explican con mucha claridad lo excluyente del sistema penitenciario, y que la función resocializadora de la cárcel está lejos de ser tal. Al respecto, una vez terminada la charla y próximos a despedirnos, uno de los dos me comenta casi a modo de conclusión del encuentro: *“Palo, la cárcel es la universidad del delito”*.

“Estando detenido lo que va a enseñar el sistema penitenciario es a ser individual, más el sistema federal. A que seas individualista, hay celdas individuales, no se permiten las reuniones de mucha gente. Lo que hace el sistema es romper, digamos, cuando vos entrás a la cárcel, ese colectivo. Como hacen todas las fuerzas de seguridad, las fuerzas de seguridad no quieren colectivos, quieren que vos seas individualista. Es lo que quiere la derecha, ¿No? La derecha no te quiere militando, te quiere preocupada a vos porque en un momento vos militás para que no le falte el laburo al otro pero en un momento el laburo te va a faltar a vos también, y en un momento vas a decir: o me voy a una marcha, o me voy a laburar porque no comen mis hijos o mis viejos o uno mismo. Bueno el sistema de la cárcel es el mismo, es individualista, tratan de romper”

Mi sorpresa seguramente tenga que ver con los prejuicios del investigador a la hora de acceder al campo que, en mi caso, aparecían en relación a que la participación de los liberados en la SEDyF se explicaba más por una necesidad de supervivencia concreta y focalizada en el trabajo en las cooperativas, que por un compromiso político.

Esperaba encontrarme con la idea de que hay una exclusión anterior, una “violencia estructural” (Daroqui, 2014) hacia el sector, incluso antes de su paso por la cárcel, que está relacionada fuertemente con el pertenecer a un sector social vulnerable. Sin embargo, si bien aparece en el discurso de ambos el hecho de que nunca se sintieron incluídos, no lo asocian necesariamente a una cuestión de clase:

“A vos te meten en la carcel supuestamente para readaptarte a algo, a un sistema, o a la sociedad o a lo que sea. A una sociedad de la que vos nunca formaste parte. Ahí está el error conceptual de la cárcel que lo crearon los criminólogos: la “readaptación social”, readaptación social de un sujeto que nunca formó parte de la sociedad, porque viene excluído desde que nació. Siendo de clase media o siendo de clase popular. Yo vengo de una familia de clase media, nunca tuve ninguna necesidad cuando era chiquito, ninguna. Después, sucesos de la vida, hicieron que quede un poco como... solo.”

Esta aclaración abre la puerta para pensar que esa exclusión anterior e incluso estructural por parte del “sistema” no se da únicamente hacia los sectores vulnerables sino

que adopta distintas formas y se desarrolla de múltiples maneras.

Otro de los elementos que aparecen en estas conversaciones está asociado a la idea de “auto discriminación”. Mientras charlábamos sobre lo valioso de construir referentes políticos liberados, uno de ellos, en tono jocoso me dijo:

“(...) por ahí siempre como que uno se “auto discrimina” cuando decis ‘no pero yo...’ como de aclarar que uno estuvo preso, como ponerte la etiqueta vos mismo antes de que.. o por las dudas por si me mando una cagada ‘pero mirá que estuve preso eh’ ”

Además de esta identificación de una “autodiscriminación” ellos reconocen también tener prejuicios hacia los compañeros y compañeras que no han pasado por la cárcel o que son profesionales. Es en las instancias de demanda por trabajo, las movilizaciones, actividades e incluso en reuniones con profesionales que acompañan a la Secretaría, donde pueden identificar ese doble prejuicio, desde el que, podríamos pensar, opera el estigma en términos de Goffman (1986).

› **Palabras finales**

Para concluir, quisiera dejar algunas cuestiones abiertas que considero pueden servir para continuar en la investigación.

Me interesa especialmente, a partir de lo avanzado en el relevamiento de la literatura y mis primeros accesos al campo, poder profundizar en la categoría de reinserción, que evidentemente resulta problemática para los propios liberados. A su vez, quisiera poder indagar en mi próxima visita al campo sobre cómo ellos consideran la categoría de “inempleables”: si la toman, si la hacen propia como bandera de lucha o si la impugnan no solo desde sus acciones construyendo cooperativas sino desde lo discursivo. Con este mismo criterio y siguiendo la idea de que el Estado impone “formas legítimas de proceder” (Roseberry, 2000), en este caso, la construcción de cooperativas con una reglamentación específica, pretendo profundizar sobre cuál es el rol que los propios liberados asignan a las mismas.

Por último, queda pendiente la pregunta sobre el lugar que ocupan en los procesos de demanda de trabajo las compañeras liberadas mujeres y trans. Si bien no formará parte central de mi tesis de licenciatura por una cuestión de recorte y de espacio, me gustaría poder abordarlo en futuras publicaciones o trabajos de investigación.

› **Referencias bibliográficas**

Libros

- CROSS, CECILIA. 2013. Vulnerabilidad social e inempleabilidad: Reflexiones a partir del estudio de un programa de reciclado de residuos sólidos urbanos. Santiago del Estero, Scielo.
- DAROQUI, Alcira (coordinadora). 2014. Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense. Buenos Aires: CPM y GESPyDH.
- DAROQUI, A., FRIDMAN, D., MAGGIO, N., MOUZO, K., RANGUNI, V., ANGUILLI, C., CESARONI, C. 2006. Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación sociojurídica. Buenos Aires: Omar Favale Ediciones Jurídicas.
- FERRECCIO, VANINA 2017. “La Larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento”. Buenos Aires. Prometeo
- GAGO, VERONICA. 2014. La razón Neoliberal, Buenos Aires: Tinta Limón.
- GARLAND. David. 2005. La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea. Trad.: SOZZO, M. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GOFFMAN, ERVING. 1998. “Estigma, la identidad deteriorada”. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASTEL, ROBERT. 1997. La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: Paidós.
- SVAMPA, M, 2005: “Tercera Parte. La acción colectiva: de la crisis a las nuevas formas de resistencia al modelo neoliberal”, en La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo, Taurus, Bs. As.

Capítulos de libros o partes de libros

- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. 1976. Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books Inc. pp. 131–132, 147

Artículo en revista

- BECKETT, KATHERINE. WESTERN, BRUCE, 1999. “How Unregulated Is the U.S. Labor Market? The Penal System as a Labor Market Institution.” The University of Chicago, USA.
- BOWLES SAMUEL, GINTIS HERBERT. 2002. Schooling in Capitalist America Revisited Author(s): Samuel Bowles and Herbert Gintis Source: Sociology of Education, Vol. 75, No. 1, (Jan., 2002), pp. 1-18 Published by: American Sociological Association
- CAMPOS RIOS, GUILLERMO. 2003. “Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad”. Revista Aportes, vol VIII n°023. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- COMFORT, M. L. 2003. In The Tube At San Quentin. The ‘Secondary Prisonization’ of Women Visiting Inmates. Journal of Contemporary Ethnography 32:77-107. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0891241602238939> (23 de Septiembre de 2018)

- DAROQUI, Alcira. 2008. “Neoliberalismo y encarcelamiento masivo en el siglo XXI. De la resocialización a la neutralización e incapacitación”. En Revista Encrucijada N° 43, Buenos Aires: UBA, pp.12-16
- FERGUSON, J. y A. GUPTA. 2002. Spatializing States: Toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*. Vol 29 (no 4), 981-1002.
- MINCER, Jacob (1958) “Investment in Human Capital and Personal Income Distribution” *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- PACECCA, María Inés (coordinadora). 2012. Prevenir no es curar. La prisión preventiva en Argentina. Prácticas y discursos. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles. ISBN 978-987-23559-7-5. Disponible en http://www.adc.org.ar/publicaciones/download-info/925_prevenir-no-es-curar-la-prision-preventiva-en-argentina-practicas-y-discursos (30 de Octubre de 2018).
- PÉREZ CORREA, Catalina. 2013. “Marcando al delincuente: estigmatización, castigo y cumplimiento del derecho”. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 75, núm. 2 (abril-junio, 2013): 287-311. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v75n2/v75n2a5.pdf> (10 de Noviembre de 2018).
- SCHULTZ, THEODORE. 1961. “Investment in human capital”, *The American Economic Review*. Vol 51, N° 1. P 1-17
- VILLAGRA PINCHEIRA, CAROLINA. 2008. “Hacia una política postpenitenciaria en Chile”. Santiago: RIL editores - CESC.

Tesis académica

- ADAM, Nestor Horacio y OLIVIERI, Cecilia Beatriz. 2009. “El nuevo rol judicial en la ejecución de la Pena”. Tesis de grado. Universidad Nacional de la Pampa.
- CARNEVALE, CARLOS. A. 2015. “Antecedentes penales y reinserción laboral en argentina” Tesis de magister en derecho con orientación en derecho penal. Universidad Nacional del Sur. Bahia Blanca, Argentina.
- GIARIOLI, MICAELA. 2017. El discurso de la empleabilidad como legitimador de las reglas del mercado de trabajo: reflexiones desde la experiencia de la cooperativa de cartoneros ‘Podemos’. Tesis de la Licenciatura en Economía, Facultad de Cs. Económicas, UNC.

Artículos en línea

- BECKER, Gary S., (1964) *Human Capital*, 1st ed. (New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research).
- CONSEJO CONSULTIVO DE POLITICAS PENITENCIARIAS Y POSTPENITENCIARIAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2016. “Sobre la política penitenciaria y

- postpenitenciaria de la Provincia de Buenos Aires. Lineamientos para la reforma”. Disponible en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/miscelaneas/43566-documento-del-consejo-consultivo-politicas-penitenciarias-y-postpenitenciarias> (10 de Noviembre de 2018)
- MUGNOLO, Francisco. “Acerca del proyecto legislativo que modifica la Ley de Ejecución Penal”. 2017. El Cronista. Disponible en <https://www.cronista.com/columnistas/Acerca-del-proyecto-legislativo-que-modifica-la-Ley-de-Ejecucion-Penal-20170420-0012.html> (10 de Noviembre de 2018).
- Roseberry, W, 2002. “Hegemonía y lenguaje de la contienda”. En: Taller Interactivo: Prácticas y representaciones de la Nación, el Estado y la Ciudadanía en Perú. Instituto de Estudios Peruanos, Lima. Traducción de Pablo Sendón
- ZENOBI, Diego, PÉREZ, Moira, GALARZA, Aldo, CASTRO, M. Luján, MANSILLA, Maximiliano, MOREIRA, Federico, BARRIOS, Eliana, VANACOR, Delia, LUJÁN, Camila y LUQUE WICKHAM, M. Guillermina. 2014. “Familiares de “presos comunes” y expertos del derecho: Primeros acercamientos a un proceso de organización y demanda. 3as Jornadas de Debate y Actualización en Temáticas de Antropología Jurídica”. PIP-CONICET 00560, Sección Argentina de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU) e I, San Martín, Prov. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/moira.perez/26.pdf> (10 de Noviembre de 2018).

Repensar/recrear instancias de integración social en el contexto actual de vulnerabilidad de los barrios de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires

LALANNE, Liliana (UBA/ UNDAV)

› Resumen

Este proyecto es parte de una investigación acerca de las instancias de inclusión financiera enmarcadas en propuestas de integración social que formula Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a través del banco público local y lleva a cabo en el territorio, fundamentalmente en los barrios de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

La idea de esta investigación es indagar acerca de las posibilidades de desarrollar e implementar desde la banca pública mecanismos y metodologías financieras adecuadas que constituyan una alternativa posible, sistémica e igualitaria y que logren aportar al mejoramiento de la calidad de vida y la reproducción material de los sectores que participen, y que estos actores sociales consigan apropiarse de estas herramientas para utilizarlas o resignificarlas en beneficio colectivo.

Palabras Claves:

Inclusión social; integración igualitaria, educación financiera

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que describe y analiza las propuestas de inclusión/integración financiera que ofrece la banca pública de la Ciudad de Buenos Aires en tanto instancias posibles de inclusión social.

Es propósito de esa investigación profundizar el análisis de los aspectos que provocan tensión entre las visiones que portan los diferentes actores que participan en la propuesta de inclusión financiera del Banco Ciudad, a través de la educación como alternativa. Es decir, problematizar las relaciones que se establecen entre las dimensiones de “lo social” y “lo económico” y “lo cultural” a partir de los debates ya planteados desde la antropología económica, con especial interés en el tema de la incrustación de la economía en la vida social.³⁰

Elegí analizar la presencia del banco público de la ciudad en los barrios porteños del sur como marco práctico para este proyecto. El objetivo planteado a través del trabajo de campo fue el de conocer a los diferentes actores sociales que participan de la experiencia, así como también los beneficios, obstáculos y problemas con los que se hubieran encontrado al momento de optar por la bancarización como un medio o canal para desarrollar sus estrategias económicas y/o sociales.

El núcleo de la investigación pretende detectar las interrelaciones sociales que se establecen entre los sectores excluidos del sistema financiero y la entidad bancaria mediante la descripción y análisis de las propuestas que despliega el banco público de la Ciudad para *incorporarlos o incluirlos* y en ese contexto, dar cuenta de las habilidades que adoptaron estos sectores ya sea de forma individual o colectiva para *integrarse* a través del acceso a conocimientos específicos financieros (herramientas, accesibilidad, uso de los canales electrónicos, etc.)

El objetivo de este artículo está centrado en el desarrollo y la implementación de alternativas que propone la banca pública de la Ciudad en el marco de lo que denominan “*inclusión financiera*” para los sectores no bancarizados concentrados en la base de la pirámide socio económico de diferentes barrios de la Ciudad durante el periodo 2015-2017 y, a su vez las estrategias que desarrollan los participantes para que esa propuesta de *incorporación o inclusión* a la economía formal conlleve ventajas que les permitan las mejores posibilidades de una *integración* igualitaria

Para concretarlo, diseñé objetivos específicos posibles de ser contestables (Sautu, 1999): describir y analizar los mecanismos propuestos por el banco para lograr dicha inclusión y considerar la significatividad para la población beneficiaria de la o las propuestas ejecutadas en el periodo 2015/2017.

30 La antropología socio cultural integra a la economía como parte de la vida cultural, aunque se ha nutrido de su interacción con la economía como disciplina. Sus estudios están dirigidos al análisis de la vida cotidiana de las personas y de la cultura del grupo social en el que viven. (Mauss, 2009). Morgan, Boas, Malinowsky (Lischetti, 1987), Durkheim, Weber, Marx (Nievas, 2008) también se refieren a estos aspectos que impactan en la vida social. La definición de la economía más clásica, la que hace referencia al binomio utilidad - escasez, no funciona de la misma manera en todas las sociedades, dado que la economía está regida por reglas sociales y culturales que poseen una identidad propia en cada grupo. (Polanyi, 1989). El liberalismo económico se desmorona en Occidente a comienzos del siglo XX, cuando la dominación de la economía comienza supuestamente a independizarse del resto de las instituciones sociales. Sin embargo, Polanyi comprueba mediante estudios antropológicos que la economía se halla “incrustada” en el resto de las relaciones sociales, de modo que no es posible analizar independientemente los aspectos económicos de la sociedad. Se opone así a la teoría clásica, dado que la toma de decisiones no se realiza individualmente como esta postura plantea, sino que obedece a profundos procesos institucionalizados socialmente, incrustados culturalmente.

Consideramos como unidad de análisis a las diferentes organizaciones en las que se realizaron las charlas de inclusión financiera y capacitaciones sobre bancarización: “Federación Boliviana 6 de Agosto” (barrio Piletones), Cooperativas de Trabajo y servicios “El Ceibo” (Palermo), “Los Álamos” (Villa Urquiza), “Barrio Nuevo” (Ciudad Oculta). En tanto como unidad de observación fue considerado el conjunto de participantes de dichas organizaciones en las diferentes instancias de las charlas en los procesos de acceso a conocimientos, herramientas y habilidades para la propuesta de inclusión financiera bancaria: vecinos que almuerzan, meriendan o participan de actividades en los comedores o merenderos sociales, trabajadores y autoridades de las cooperativas, trabajadores del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires referentes en las cooperativas y trabajadores de Banco Ciudad involucrados en el programa.

› *Marco Conceptual*

“Treinta años de neoliberalismo han hecho evidente el carácter estructural de la cuestión social propia del capitalismo: la exclusión masiva del empleo, la erosión de los salarios y de los derechos sociales, la concentración ampliada de la riqueza, la liberación de un mercado globalizado feroz en sus castigos al que no puede competir, la expansión de un llamado sector informal que se destruye a sí mismo por la competencia salvaje por la supervivencia. (...) La nueva cuestión social tiene bases materiales que agregan a la exclusión y la pobreza estructural un conjunto de contradicciones (...) Encararla requiere una respuesta desde la política”. (Coraggio, 2011)

Partimos de la idea que para poder generar cualquier proceso de inclusión/integración es importante conocer y comprender las reglas que regulan las relaciones que allí se establecen y las condiciones que se requieren para participar.

La posibilidad de participar de las estructuras bancarizadas permite la generación y resignificación, no exentas de tensiones, de lazos, relaciones y prácticas que establecen efectivamente límites desde lo social a lo económico y financiero. Este será un “...lento proceso dialéctico que tiene dimensiones ideológicas, teóricas y pedagógicas” (Coraggio, 2008). Proceso que será de transición, complejo y plural, que se relaciona con la búsqueda de mayor diversidad, complementación y construcción de mejores prácticas.

Somos conscientes que, por sí solas, estas actividades que se denominan talleres y que son realizadas para difundir herramientas financieras y bancarias, no resuelven ni proponen soluciones a las dificultades económicas existentes. Estos procesos no son realizables por generación espontánea, sino más bien necesitan de la participación teórica y práctica de diferentes sectores de la sociedad que logren modificar, resignificar o cambiar la trama relacional, generar nuevas tensiones, subvertir ideas y conceptos considerando ya que no es posible generar prácticas económicas diferentes y solidarias sin la asistencia de cambios de configuraciones políticas y sociales. (Altschuler, 2008; Coraggio, 2007; Muñoz, 2007)

Tal como lo planteara Marx (1984) el área de la actividad económica, la reproducción de la vida material, como el conjunto de actividades vinculadas a la producción de lo necesario para vivir, la distribución, el consumo, está atravesada por el carácter social de estas actividades económicas, ya que son realizadas en una comunidad y por ende implican relaciones sociales, constituyendo la estructura económica.

La búsqueda de salidas frente a la exclusión de esta estructura por parte de algunos segmentos de la sociedad, ha hecho surgir en muchos sitios unidades productivas

comunitarias de pequeño tamaño como alternativa al modo de producción capitalista, intersticios que se constituyen como oportunidades para que las personas luchen por otras formas de vivir, acordes a posibilidades y expectativas de inclusión. En este sentido han surgido propuestas concretas en el campo de la economía como una alternativa posible para aquellos que quedan marginados del sistema, por acción, omisión o en el menor de los casos por elección.

Más allá de la justificación filosófica, ideológica o conceptual de la necesidad concreta de otra forma de hacer economía, o de la intención de buscar un cambio estructural a nivel global, está la situación real de muchas personas y comunidades de “arreglárselas” para primero, sobrevivir a la marginalidad, y luego para intentar mejorar sus condiciones de vida.

Estas propuestas de una economía social solidaria no surgen únicamente de espacios informales o pobres, sino que están enmarcadas en el desafío de reestructurar o reestructurar las desigualdades sociales que se asocian al sistema económico hegemónico. En el actual contexto histórico, el camino para pensar y construir alternativas parte de la diversidad de las personas, comunidades y culturas. Apropriarse de los conocimientos que permiten la participación en las actividades económicas es una alternativa posible para resignificar la idea de inclusión e integrar la dimensión social, cultural y política construyendo su integración, o sea participando en las condiciones para la inclusión.

Si bien no es el objetivo de los bancos que la *inclusión* a la economía formal conlleve un beneficio social, son los propios grupos quienes pueden apropiarse de la finalidad de su participación. Pero para ello es imprescindible la participación social para acceder al conocimiento de los modelos que operan dentro del mundo financiero: en una economía de las personas, ellas mismas son las responsables de su propio desarrollo a partir de iniciativas que promuevan el control sobre su forma de producir, consumir, ahorrar, invertir e intercambiar.

El sistema financiero actual incrementa las desigualdades consolidando la exclusión social de los sectores más desfavorecidos. Utiliza los ahorros de las personas para crear dinero a través del mecanismo del crédito. Mediante el ahorro de la gente, el sistema financiero genera ganancias prestándolo a tasas mucho más altas que las que le paga a los que lo ahorran. Así, el sistema financiero no solo se apropia sino que también controla y administra estos recursos, creando y diseñando las condiciones de participación.

En la actualidad existe una amplia oferta de créditos y préstamos, sin embargo, los criterios de concesión suelen basarse principalmente en la existencia de garantías propias (propiedad de bienes o recursos) o ajenas (avales), con lo que se refuerza la idea que los bancos sólo dan dinero a quien demuestra poseerlo. Pero además son estas instituciones las que establecen los requisitos a cumplir para acceder a un préstamo, estipulando entre otros aspectos la posibilidad de endeudamiento. Es interesante advertir que paradójicamente en muchas ocasiones se rechaza la posibilidad de crédito a los mismos sujetos que se les solicita guarden el dinero en cuentas de las mismas entidades.

En este sentido volvemos a la situación que nos planteábamos más arriba acerca del conocimiento de este circuito para utilizarlo beneficiosamente o modificar sus características. Como ya dejamos entrever en los objetivos nos interesa la imbricación de lo económico con lo simbólico. Partimos de la premisa que las diferencias y desigualdades económicas entre las clases son significativas en relación con otra forma de poder, el simbólico, que contribuye a la reproducción y la diferenciación social. La clase dominante puede imponerse en el plano

económico y reproducir esa dominación si al mismo tiempo logra hegemonizar el campo cultural (Bourdieu, Passeron, 2000).

García Canclini nos acerca algunos los conceptos de “diferentes, desiguales y desconectados” que nos permiten pensar desde esta perspectiva. El autor plantea esta mirada desde la esfera cultural, pero indica también que la diferencia no solo tiene que ver con esa instancia. La reestructuración neoliberal de los mercados agrava la desigualdad y la exclusión. Entonces a la situación de inmigración, por ejemplo, que configura gran parte de la población que es nuestro objetivo, se suman diversas condiciones que la hacen aún más vulnerable: como el ser desempleados, pobres, indocumentados e incluso desconectados en el aspecto tecnológico. (García Canclini, 2004)

Entonces, la desigualdad podría ser evidenciada a partir de las relaciones establecidas en el marco de la estructura social. En este sentido el sistema promueve y “permite” la coexistencia de diferentes sectores sociales dentro de la misma sociedad, organizando la distribución desigual de todos los bienes materiales y simbólicos. Por mucho que haya accesos gratuitos a espacios culturales e incluso educacionales en los que se proponga transmitir a cada nueva generación la cultura heredada; entonces accederían a ese capital aquellos que cuenten con los medios, económicos y simbólicos para hacerlo suyo (García Canclini 2004, Bourdieu, Passeron, 2000). Así, solo aquellos que ya cuentan con ciertas herramientas lograrían mejorarlas y serían incluidos social y económicamente.

García Canclini propone repensar algunas cuestiones vinculadas con el orden social, las innovaciones tecnológicas y el neoliberalismo económico, donde se modifican el sentido de lo diferente y lo desigual y se reemplazan inclusión/exclusión.

Nos interesa el concepto de desconectados en el sentido que lo plantea el autor, como todos los individuos que ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión; en este sentido estar marginado es estar desconectado. Desconectados son los indocumentados, los migrantes, los habitantes de las periferias, pero también formas específicas de la economía, como la informalidad, el tener un trabajo pero sin derechos sociales ni estabilidad, vender en la calle, recuperar los objetos que otros desechan, etc. (García Canclini, 2004)

Aún en los grupos de los “incluidos”, es decir, los que sí están conectados, García Canclini reconoce dificultades para identificar puntos de arraigo, reglas estables y zonas de confianza, de tal forma, su inclusión depende de su capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones y cambios dentro del sistema (García Canclini, 2004)

Aunque la distribución de la información a través de medios electrónicos y mediáticos se torna desigual, pues solo tienen acceso a ellos grupos hegemónicos, abriendo la brecha con los grupos desconectados, el espacio en el que se está masificando nos permite un intersticio para generar otras estrategias dentro de los límites impuestos por el sistema. Y es en ese punto en el que nos interesa ahondar, estableciendo diferentes metodologías de acceso que permitan complementar la inserción económica de los sectores referidos.

Existen diversas formas en que las personas y los grupos humanos dan sentido al mundo, y en ello están incluidas también las estrategias económicas y financieras para lograr su sustento o generar ahorros. Uno de las primeras metas al encarar esta tarea es el logro de quebrar las miradas etnocéntricas y sociocéntricas que integran los relatos a través de los cuales se presentan las bondades de la inclusión financiera.

Usualmente, se la define como la mejor manera ingresar a la formalidad; se establece que estos son los servicios de calidad a los que aspiran a acceder todos los segmentos de la sociedad (OCDE, Banco Mundial, FMI, G20); o se naturaliza el valor de la bancarización en

tanto mecanismo de crecimiento económico que reduce la desigualdad y da lugar al empoderamiento de distintos grupos. O, por el contrario, se entiende que todo lo que provenga del mundo financiero formal debe ser rechazado sin siquiera considerar la posibilidad de que mejore las condiciones de vida en determinadas circunstancias.

› *La educación como estrategia*

La educación financiera es la capacidad de los individuos de obtener, entender y evaluar información relevante, necesaria para tomar decisiones conscientes de las posibles consecuencias financieras. (Marriot, Mellett, 2002). Es, también, la habilidad de tomar juicios informados y decisiones efectivas respecto del uso y manejo del dinero y las riquezas. (Levine, 2010)

Desde nuestra experiencia en terreno entendemos a la educación financiera como una forma de transmitir conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que la gente pueda adoptar y recrear nuevas y mejores prácticas de manejo de dinero con el objetivo de generar ingresos, cubrir los gastos, originar ahorro y establecer la estrategia de endeudamiento y la de inversión. En síntesis, construir un conocimiento a partir de un espacio colectivo para generar habilidades individuales que permitan tomar las mejores decisiones sobre el uso y manejo de dinero en particular y las finanzas en general.

De acuerdo al marco de referencia teórico aplicado, entendemos que el desconocimiento afecta especialmente a los sectores más vulnerables de la sociedad que tienen menos herramientas para acceder a los beneficios propuestos en el sistema financiero formal.

Partimos de la idea de que la educación financiera puede ayudar a construir espacios de mayor igualdad (o que achiquen las brechas de desigualdad) entre estos clientes potenciales y las instituciones financieras. Éstas son, en definitiva, quienes tienen la posibilidad de modificar la forma y las características de ingreso de sus clientes.

La propuesta que lleva a cabo el Banco Ciudad, aunque no apunta a la democratización del conocimiento y la mejora de las prácticas financieras de adolescentes y adultos, aporta, sin proponérselo, a la idea de entender a la educación como productor de nuevos conocimientos para afrontar una realidad compleja y en permanente transformación. Es decir, el conocimiento compartido es resignificado en los diferentes grupos y configuran diversos entramados.

La educación financiera para la OCDE abarca desde la difusión de nociones muy básicas, como las características y el uso de productos financieros para aquellos sujetos que desarrollan sus actividades en la informalidad económica, hasta nociones más avanzadas relacionadas con el entendimiento de conceptos financieros o el desarrollo de habilidades y actitudes para la gestión de finanzas personales o de emprendimientos de envergadura.

Desde esta perspectiva, serían amplios los sectores que podrían necesitar tener estrategias financieras en el mediano y largo plazo. Aquí quiero establecer la primera distinción, dado que si bien todos los sectores deben tener la posibilidad de participar en la esfera de lo financiero, entendiéndola como espacio de inclusión, son los sectores menos favorecidos económica y educacionalmente los que están más obstaculizados en el recorrido de beneficiarse con estas herramientas, como también en la posibilidad de requerir la creación de determinados productos o condiciones adecuadas a sus necesidades o prácticas.

La educación financiera es fundamental para la inclusión financiera, pero no es suficiente para su logro. La educación financiera puede promover las competencias necesarias para tomar decisiones apropiadas en diferentes situaciones y circunstancias, así como proporcionar herramientas para que las personas y comunidades tengan la capacidad de defender sus derechos como consumidores financieros.

Sin embargo, hay sectores que están incluidos y necesitan mejorar o complementar sus herramientas, mientras que hay otros que están excluidos y “desconectados”, sin la información adecuada para desarrollar estrategias al respecto.

A estos últimos los alcanza una doble exclusión social: financiera y educativa. Esta última es la exclusión más problemática, ya que entendemos es la educación la que otorga las herramientas imprescindibles para el acceso a todas las instituciones sociales, laborales o económicas establecidas en el marco del sistema hegemónico.

Por eso creemos que la educación financiera es un proceso necesario aunque no suficiente para empoderar a los consumidores financieros y es, a menudo, un componente de una serie de políticas que constituyen el marco para la participación de los individuos en el mercado financiero, compuesto por la educación financiera y la inclusión financiera y en su conjunto inserto en la inclusión social.

La educación financiera puede contribuir a generar una mayor y mejor inclusión financiera y, a su vez, esta inclusión financiera estar inserta en políticas inclusivas de los sectores más vulnerados y vulnerables de la población, pero su ésta siempre es una decisión política.

La educación sería el puntapié inicial para acceder a conocimientos financieros que podrían impactar en la comprensión de los productos y servicios financieros y, como tal, promover la demanda y uso efectivo de los mismos; resignificar su objetivo.

La tendencia en una sociedad siempre es reproducir la estructura en la que la distribución del capital cultural se da entre cada grupo, contribuyendo de esta forma a la reproducción de la estructura social, tanto en lo simbólico como en lo material. En este sentido, involucra en el proceso de reproducción social tanto los aspectos socio económico como también los culturales. (Bourdieu, Passeron, 2000)

Estas ideas permitirían dar cuenta de la vinculación entre la vida cotidiana, las instituciones financieras y las relaciones económicas insertas en contextos sociales y así reconocer, a partir de una conceptualización dinámica del sujeto, que éste no reaccionaría ante las diversas acciones provenientes del Estado o de las instituciones financieras de modo homogéneo, unidireccional y predecible. La construcción y apropiación de nuevas concepciones y prácticas no es un proceso fácil e inmediato, sino más bien fragmentado en el que se van incorporando estas rutinas en la medida que se compruebe que funcionan. Esta adaptación, al igual que la apropiación, sugiere la producción de una reformulación de presupuestos originales que estarían insertos en procesos y tramas de relaciones.

Estos procesos dan lugar a una diversidad de modalidades y formas en las que se produce el impacto de lo propuesto en los talleres de inclusión financiera que están, a su vez, surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones, costumbres, huellas de anteriores intervenciones institucionales, características de relaciones económicas y representaciones tanto por parte de la población a quienes se dirigen las acciones como de los agentes que la imparten. También se vinculan con la historia de la relación de los sectores populares con el sistema financiero, sus expectativas y demandas, aspectos que entran a jugar de manera no predecible y que les otorgan sentido local a las modalidades que finalmente asumirán los talleres.

En las prácticas educativas que promueven las organizaciones sociales que nos ocupan podemos distinguir una dimensión, entre otras: la inserción espacial, en la voluntad de apropiación de espacios públicos, que son conquistados desde la confrontación según sus propias necesidades e intereses. Es Gramsci, quien entiende que lo educativo atraviesa la sociedad, y le confiere un lugar destacado desde la perspectiva de la hegemonía.

Si la relación educativa atraviesa la sociedad, esto supone reconocer y recrear otros espacios propiamente formativos, otros caminos para la organización y difusión de la cultura desde otros lugares.

La educación financiera es un conocimiento flexible, diverso y accesible que se desarrolla dentro de la visión de educar más allá del espacio financiero, es decir, que conlleva la idea de incidir favorablemente en la existencia de las personas y su reproducción de la vida.

Más allá de los debates actuales sobre la cuestión educativa, que no forman parte de este trabajo, adscribimos a la perspectiva crítica de la reproducción social (Baudelot y Establet, 1990; Bourdieu y Passeron, 2000) al reconocer el papel que adquiere la educación formal en el mantenimiento del orden dominante y al objetar las miradas que colocan a los procesos como transmisores neutrales de cultura y posibilitadores de la cohesión social.

Partimos de la concepción que las poblaciones son realidades insertas en determinadas condiciones económicas, políticas y culturales (Achilli, 2008) y en procesos dinámicos de reproducción y producción social (Thompson, 1992).

En esa línea situaré a la educación financiera como algo que abarca más que “la educación”, ya que es un mecanismo óptimo para proporcionar herramientas que permitan a las personas acceder a productos y servicios acordes a sus necesidades, para preservar sus derechos como consumidores y obtener toda la Información necesaria expuesta de manera didáctica y adecuada para la toma de decisiones. La incorporación a un proceso de alfabetización financiera otorga paulatinamente a la sociedad una mayor capacidad para alcanzar un mayor índice de estabilidad económica y financiera, sin desconocer las propias costumbres, idearios y representaciones.

› *Los talleres de Banco Ciudad*

Durante 2017 se comienzan a realizar talleres de inclusión financiera que consisten en tres encuentros semanales de aproximadamente cuarenta y cinco minutos cada uno. Los espacios para ello son generalmente propuestos por el Gobierno de la Ciudad o por las organizaciones sociales sugeridas por los empleados del banco a través de sus propios contactos.

Esta última modalidad es posible dado que internamente el banco comienza a prestar mayor atención a esta tarea, lo publica en sus redes internas y propagandiza acciones fuera de la institución relacionadas a su rol social, por ejemplo mediante videos realizados ad hoc y reproducidos en pantallas ubicados en lugares estratégicos de la casa matriz.

El equipo de Inclusión Financiera, creado en el mismo año, es el responsable de realizar hasta 8 de estos talleres semanales, que junto con charlas y capacitaciones, alcanzan a distintos actores:

Organizaciones sociales (comedores, asociaciones civiles, mutuales, barrios, centros culturales)

Cooperativas de trabajo (dirigentes de las cooperativas y empleados de las cooperativas)

Educación no formal (espacios educativos de aprendizaje de oficios)

Escuelas secundarias

Feriantes

Vendedores ambulantes

Emprendedores

Jubilados

Estos talleres y charlas están pensados como una estrategia de difusión de productos financieros del banco, y a partir de metodologías de educación intentan, como objetivo de la institución y de su socio político el Gobierno de la Ciudad, lograr la bancarización de los participantes y a partir de ello “incluir financieramente”.

Para las autoridades del banco y de los dirigentes del Gobierno de la Ciudad la idea de “incluir” se relaciona casi exclusivamente con la adquisición y uso de los productos bancarios que los inserta en un marco de una economía más formal. Para quienes llevan a cabo la tarea cotidianamente, se vincula más con que los participantes puedan integrarse e implementar en su economía familiar o comercial algunas estrategias que los beneficie económicamente. Intentan que esta información y construcción de conocimiento favorezca o tienda a mejorar y complementar las otras instancias financieras a fin que esta incorporación mejore las condiciones de vida propia y la de su comunidad, considerando la posibilidad de subsistir como todo social, con sus relaciones de armonía y contradicciones internas a la vez. En síntesis: logre integrarse de manera igualitaria al sistema.

Este peculiar espacio educacional especializado en aspectos financieros es un lugar por momentos difícil de reconocer como tal, con fuertes tensiones donde se encuentra una entidad financiera altamente relacionada con el gobierno de la Ciudad, los trabajadores de esa entidad y del gobierno local y los participantes, en donde la idea de inclusión/integración va a estar en disputa entre la imposición de adquirir productos bancarios y la de privilegiar la posibilidad de ampliar y transformar los esquemas de conocimientos acerca de estrategias financieras y patrones de consumo en el marco del rol social de la banca pública.

En muchas ocasiones los integrantes de este equipo trabajan en lo que Elías llama bordes normativos propuestos por la Institución, en los que las configuraciones que se establecen en lo relacional superan las propuestas por el banco como institución. (Nievas, 2011) La intervención del personal del Banco genera resistencias en la institución, que será más laxa o más rígida dependiendo de los momentos históricos, sociales, políticos, económicos y de la situación interna que este atravesando la Institución bancaria.

En el contexto de taller la hibridación cultural expone a la luz pública el encuentro dinámico de prácticas distintas que provienen de muchas matrices culturales, sociales y temporales.

Los participantes, lejos de mostrarse sujetos pasivos de las condiciones financieras impuestas, moldean de un modo activo el proceso de construcción de identidades, relaciones sociales y prácticas económicas (Boivin, Rosato, Arribas, 1999). Entonces el espacio del taller se transforma en un espacio de debate de diversas cuestiones, pero también en un ámbito de transmisión y construcción de conocimientos y prácticas financieras donde se relacionan las propuestas del banco con la de los usuarios, generándose nuevas y diferentes utilidades.

› *Una mirada desde la genealogía*

Tal como lo plantea Geertz, entiendo a la cultura esencialmente con un sentido semiótico en la creencia de que "... el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie". (Geertz, 1993)

Esto implica ahondar en la interpretación del sentido común en su consideración de un sistema cultural que va a establecer su manera lógica de pensar y actuar en relación a los diferentes puntos de vista de las sociedades, (por lo que no es tan "común" para todas las sociedades), pero en la creencia que es a partir de esta interpretación que se logrará la más adecuada inserción de diferentes grupos en otras formas financieras a las practicadas.

Es por ello que para acceder a estas esferas me propongo trazar una mirada genealógica³¹ de los grupos que se relacionaron en la experiencia, en la que incluiré aspectos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos referenciados a lo sagrado, en los que se inscriben la situación de desconexión que plantea García Canclini, en el ámbito financiero, por los motivos que fueran, intentando encontrar una matriz disciplinar, que configuren una "realidad" posible a mis observaciones (Kuhn, 2005).

Cada estrategia conlleva sus propios límites, en este caso establecer el punto de inicio del análisis y evitar que la reconstrucción genealógica sea el fin en sí mismo fue un desafío, dado que no pretendo reconstruir todo sino problematizar un aspecto, aunque sin desvincularlo de la totalidad.

Castel sugiere que se considere la problematización como campo unificado de características comunes vistas sociológicamente y no históricamente, que si bien han surgido en un momento dado, que se debe datar, fueron varias veces reformuladas a través de procesos de crisis y que integran datos nuevos, transformaciones cuya precisión resulta necesaria (Castel, 1991). En síntesis, partir de categorías sociológicas que articulen con una relectura histórica, observar las rupturas, las continuidades y los cambios y no interpretar los fenómenos sociales como resultado de transformaciones seriales ni tampoco por supuestas decisiones individuales únicamente. En muchas ocasiones esto conlleva juicios de valor sobre el sentido y las finalidades de las relaciones que se observan, lo que fácilmente puede dar lugar a los prejuicios del investigador sobre los datos que maneja.

³¹ La genealogía es una herramienta planteada por el filósofo Michel Foucault, heredada a su vez de Nietzsche, siempre referenciar los textos como instrumento de análisis del origen y desarrollo de las formas de *saber* y *poder*, en las que se plantea el estudio de la procedencia y racionalización de este *saber* y *poder*, que lo transforma en formas naturalizadas de actuar, pensar, sentir. Esta estrategia de análisis contiene en su interior una serie de elementos que son necesarios considerar en la medida en que el presente se configura a partir de lo trasladado del pasado, mientras que es tarea del presente dimensionar esos elementos antiguos en correspondencia con otros nuevos. En casi todas las circunstancias en las que nos encontramos esto sucede, pero al considerar la fuerza de la identidad de las comunidades analizadas, atravesadas casi en su totalidad por la inmigración y la pobreza estructural, los viejos elementos de situación de desconexión/exclusión se ramifican en nuevos. Y si bien es claro que el pasado no se repite en sí mismo, el presente no actúa por fuera del pasado, sino más bien que lo hereda social e individualmente y lo innova utilizándolo, generando espacios de continuidades pero también de rupturas. La genealogía otorga la posibilidad del "acoplamiento de los conocimientos eruditos (históricos) y las memorias locales (presentes), acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en tácticas actuales" (Foucault, 2006).

Al emparentar esta estrategia con estudios de corte etnográfico, entendemos que se presenta la posibilidad de construir una mirada diferente sobre la temática económica o financiera y desentrañar la trama de relaciones que se establecen en el marco de esta inclusión/exclusión/desconexión al mundo financiero, que observa diversas formas singularmente intrincadas de las perspectivas que tenemos desde afuera de las comunidades a las que se pretende incorporar.

Dado que nuestra presencia en el campo³² está orientada a involucrarnos en interpretar y dar cuenta de nuestras observaciones y conclusiones la posibilidad de documentar cómo funcionan estas dinámicas permite la pregunta acerca de la manera de accionar de los sujetos en la medida en que éstos aceptan, rechazan, redefinen o transforman las propuestas financieras que se imparten desde los bancos, mediatizada además con la impronta que se imparte desde la perspectiva de estas instituciones acerca de ofrecer la única y más eficaz manera de ser incluido financieramente: la bancarización.

A esta mirada que impone el poder financiero hegemónico es interesante contraponerle las surgidas de la lectura de Polanyi, acerca de que no hay una realidad económica necesaria a la que hay que adaptarse o morir; más bien, a partir de cualquier economía empírica, otras economías son siempre posibles. Este planteo permite organizar un argumento contra la naturalización de la economía que pretende establecer prácticas y discursos en el sentido común.

Polanyi propone entender la economía como: “un proceso de interacción de los hombres entre sí y con la naturaleza cuyo resultado es la provisión continua de medios materiales que permitan la satisfacción de las necesidades” (Polanyi, 2012). Un proceso que se observa en cada sociedad, organizado institucionalmente mediante la composición de un conjunto variado de principios y modelos, que impactan y fabrican las conductas económicas y financieras de personas y grupos, integrándolas como parte de la trama de relaciones constitutivas de esa sociedad.

Esta idea se complementa con los aspectos relacionados a la reproducción social de la vida, en los que por supuesto incluye la base material que genera valores, reglas, visiones del mundo, sentimientos, etc. (Coraggio, 2007)

Con esta mirada arqueológica/etnográfica mediada con una estrategia genealógica, pretendo observar comunidades que subsisten como un todo social, que conllevan relaciones de armonía, contradicciones internas, renovación, resignificación e innovación de estrategias económicas y también financieras por fuera de la instituciones bancarias (pasanaku, junta, prestamistas, círculos).³³

La inclusión/integración financiera podría ser comprendida en la idea de generar servicios humanos por sobre los del capital, fundamentada en la concepción de la economía social y

32 El concepto de campo o referente empírico, lo referenciamos en la definición de “...una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real...” construido por decisión del investigador; no solo por los fenómenos observables, sino también de la significación, integradas por prácticas y nociones que abarca lo real: lo que la gente hace, lo que dice que hace y lo que se supone que debe hacer. (Guber, 1991) El bagaje teórico y de sentido común del investigador no quedan por fuera, siendo aspectos a considerar tanto como guías, obstáculos, distorsionadores o abridores de miradas.

33 Se conoce como pasanaku, la junta o el círculo, a sistema básico de financiación usado especialmente en el altiplano, depende de la región las diferentes denominaciones. El sistema está centrado en el compromiso dentro un grupo, por el cual los miembros realizan aportaciones económicas para ser usadas por turnos, normalmente por sorteo o por una necesidad de alguno de los miembros. La operación se repetirá tantas veces como miembros tenga el grupo. La confianza mutua es fundamental, es por ello que se realiza entre conocidos o referenciados.

solidaria, identificada con el impulso de un sistema de visión social que promueva la generación de oportunidades de manera permanente desde un modelo superador del que propone la concepción tradicional que vincula al desarrollo humano exclusivamente al desarrollo económico. Un modelo integral que asocie estrechamente la convivencia social y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de las comunidades involucradas.

› *Consideraciones finales*

La estrategia que hoy el Banco Ciudad propone para la inclusión/integración financiera de los sectores más vulnerables de la Ciudad, está focalizada en desarrollar diferentes tácticas y acciones de educación financiera. Este proceso nació como tarea de difusión del uso de productos bancarios: explicar el uso de la caja de ahorros con su correspondiente tarjeta de débito, explicar la importancia de no entrar en situación de mora a quienes solicitaban un préstamo o, en caso de ya ser deudor, como salir de ella mediante propuestas de refinanciación establecidos por el banco.

Durante su desarrollo concreto, la dinámica de los encuentros va transformando la simple difusión en lugares de transmisión y práctica de cuestiones financieras, espacios no exento de tensiones, complementariedad, propuestas y negociación de ideas.

Cuando se produce el cambio de autoridades del banco³⁴ se conforma una dirección que, desde sus diversas ideas político/partidarias, entiende y privilegia a la inclusión financiera como parte del rol social del banco lo que configura una dinámica diferencial en ese aspecto. El respaldo institucional de las autoridades de la entidad deviene en una línea de trabajo ya no meramente orientada desde un aspecto comercial. La construcción teórica de esta propuesta se dio en el desarrollo de la práctica y de la investigación, no con anterioridad, no con posterioridad, sino en el mismo transcurso de la puesta de los talleres.

No fueron momentos diferentes y separados, sino momentos entramados de cuestiones sociales, teóricas, prácticas, metodológicas e incluso individuales y grupales. Es decir, no hubo separación entre teoría y realidad que las extrañaran entre sí. (Elías, 2000).

Desarrollar la propuesta a partir de la idea de talleres en el mismo territorio, rompe con la noción de transmisión unilateral o radial de conocimientos, ya que los talleres se constituyen en lugares de “producción”, en los que los asistentes comparten sus prácticas, experiencias y opiniones, y generan espacios de circulación de información con un alto grado de participación.

Los elementos que enmarcan la participación que el equipo de Inclusión Financiera de Banco Ciudad lleva adelante forman parte de un modelo que se sustenta en la idea de que los talleres serían de enseñanza/aprendizaje, mientras que el conocimiento sería construido colectivamente por todos los que allí participan en tanto conocedores solidarios, analistas y promotores de su propio conocimiento. En este sentido, estos espacios se constituirían en tanto red de relaciones que posibilitarían el desarrollo de procesos de producción y (re)producción de conocimiento.

34 El directorio del banco Ciudad está compuesto por 5 directores con la misma participación que en la Legislatura porteña a partir de los resultados electorales de octubre de 2015, por lo tanto en la actualidad hay dos integrantes del PRO (Unión PRO), partido gobernante, uno de UCR-ECO y otro del PJ-Frente para la Victoria

Desde el aspecto organizacional se rescataría entonces, a partir del trabajo realizado, la validación institucional formal de la educación financiera planteada como una construcción compartida entre el banco y un grupo específico de sus clientes.

En los intersticios que se producen en el entramado social (Elías, 2000) el grupo de trabajadores del banco interpreta su participación en el marco de la motivación para que las comunidades alcanzadas logren los aprendizajes deseados y las logren volcar en beneficio propio, familiar o comunitario para mejoramiento de la calidad de vida. El modelo de educación financiera sería entendido en sentido integrador, es decir, un modelo adaptado a las condiciones y necesidades de los diferentes grupos que participen y que viabilice la búsqueda de una inserción integradora e igualitaria.

En el caso de análisis, se observó la situación diferencial de diversos colectivos: vendedores ambulantes, feriantes, recicladores urbanos, cooperativas de trabajo, estudiantes de oficios, emprendedores, etc.

En ese entramado dinámico que se transforma en tanto “salgan” o “entren” personas o grupos a los talleres y en el que las relaciones de fuerza que existen tanto dentro como fuera de ellos (en los propios talleres, en el barrio, en el lugar que se realizan, en el banco, en la ciudad, en la sociedad), la red de relaciones interdependientes que los asistentes construirían entre sí es el punto a potenciar.

Uno es uno con otros, entonces el conocimiento sería saber de la propia situación, no en tanto un tema estrictamente individual sino más bien manifestación y planteamiento colectivo. Nadie “sabe” de repente, el saber se relacionaría con prácticas y experiencias acumulativas y, muchas de ellas se terminarían de entender a fuerza de errarlas, por lo tanto la transmisión de las experiencias serían buenas fuentes de construcción de conocimiento social y conectado.

Como propuesta de largo plazo, el esquema requiere de planificación, saber de dónde se parte con cada grupo para, desde ese lugar, alinear estrategias a partir de la articulación de los recursos y capacidades críticas en función de la generación de la educación financiera como una propuesta de valor. Esto sugiere que la educación financiera debiera ser incluida en el plan estratégico del banco con sus respectivas interrelaciones con todas las áreas de la institución, inclusive como parte de los objetivos que requieren de seguimiento, evaluación y control de gestión.

La metodología debería promover el análisis real de los problemas que puedan presentarse en la comunidad, sea individual u organizacionalmente, que de hecho surgirían de las necesidades de los públicos objetivos y que se podrían conocer a través de las herramientas de diagnóstico, análisis de mercado y procesos de planificación por objetivos. Una de las metas del programa es que los participantes conozcan las estrategias financieras que ofrece el mercado formal y tome de ello lo que crea necesario para establecer nuevos enfoques y nuevas formas de resolver las necesidades.

La mejor forma de identificar los problemas que se pretenden solucionar a través de la educación financiera, surgiría de potenciar la participación activa de la comunidad en espacios de diálogo abierto donde se generen estrategias que respondan a sus necesidades y en los que todos los actores sociales consigan aportar sus experiencias.

Indagar sobre la significación de los participantes de los diferentes espacios de educación financiera (Estado, banco, organizaciones sociales, personas) se transformó en una de los puntos centrales de este trabajo.

Esto nos llevó a reflexionar acerca de la reproducción social como proceso significativo e intersubjetivo en términos de acceso desigual y en el carácter práctico y productivo de la

relación que las personas establecen con el mundo, donde la existencia humana debe encontrarse en condiciones de poder producir, reproducir y modificar sus condiciones de existencia. (Marx, 1984)

Cada generación, materialmente sustentada en la anterior, desarrolla sus marcos institucionales condicionando el proceso de la vida social y política, por lo que el proceso de reproducción social debe ser considerado como condicionado por las circunstancias materiales y como proceso histórico. (Marx, 1984)

A partir de la posibilidad que plantea el banco de generar una integración financiera en términos de mayor acceso y condiciones de igualdad, uno de los desafíos más importantes se encuentra en los roles que cada uno de los actores sociales debieran jugar, en especial el Estado.

Definir la creación de políticas públicas como un modelo sistémico que generen modificaciones institucionales e instrumentales en el debilitamiento de los mecanismos de exclusión social, sería el punto de partida para que el banco acompañe mediante campañas masivas de programas de financiación para la integración financiera en conjunto con la multiplicación de espacios de integración.

Por su parte, las organizaciones sociales que participen de estos talleres pensados como lugares de construcción de conocimiento colectivo, debieran apropiarse de estas políticas para resignificarlas hacia la mejora de las condiciones de reproducción de la vida de quienes participan y de la comunidad en la que se desarrollan.

› **Bibliografía**

Altschuler, Bárbara; “Desarrollo y territorio como ámbitos de disputa: economía social, concentración económica y modelos de acumulación”, 7mo Coloquio de Transformaciones territoriales. 2008

Achilli, Elena; Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la Educación Pública. Laborde Editor. Buenos Aires. 2008

Baudelot, Roger Establet, Cristian. La escuela capitalista. Siglo Veintiuno editores. Madrid. 1990.

Boas, Franz; Anthropology and Modern Life. Norton. Indiana University.1928

Boivín, Mauricio, Rosato, Ana, Arribas, Victoria; Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural. Eudeba. Buenos Aires. 1999

Bourdieu, Pierre; Poder, derechos y clases sociales. Desclée de Brawes. Bilbao. 2000

Bourdieu, Pierre, Passeron Jean-Claude; La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara.Mexico.1995

Castel, Robert, La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión; en “El Espacio Institucional”. Lugar Editorial. Buenos Aires, 1991.

Castoriadis Cornelius; La institución imaginaria de la sociedad II. Tusquets. Ciudad de Buenos Aires.1975.

Coraggio, José Luis, Deuda Externa y Pedagogía Popular. Grupo de Trabajo sobre la deuda externa: ALOP- CAAP- CEDIS- CIUDAD

De la emergencia a la estrategia. Más allá del “alivio a la pobreza”. 2004

¿Es posible otra economía sin otra política? El pequeño socialista. Editora la Vanguardia. Buenos Aires 2005.

- “Necesidad y posibilidades de Otra Economía”, en Revista América Latina en Movimiento. Edición 430. Marzo 2008
- “Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital”. Ediciones Abya- Yala, Ecuador. 2011
- Elías Norbert; La sociedad de los individuos. Península. Barcelona. 2000.
- Flynn, Bernard; Lefort y lo político. Prometeo Libros. Ciudad de Buenos Aires. 2008.
- García Canclini, Néstor; Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. Gedisa, España. 2004
- Geertz, Clifford; La interpretación de las culturas, Gedisa. España.1993.
- Glaser, Barney. & Strauss, Anselm; The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Aldine Publishing Company New York. 1967
- Guber, Rosana; El salvaje metropolitano. Editorial Legasa. Ciudad de Buenos Aires. 1991
- Hierro, Graciela; Gramsci y la educación, Universidad Nacional Autónoma de México. México. 1980
- Levine, Ross. “Financial Development and Economics Growth: Views and Agenda”, Journal of Economic Literature. 2010
- Lischetti, Mirta (compiladora). Antropología. Eudeba. Buenos Aires, 1987
- Mauss, Marcel; Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en sociedades arcaicas. Altuna Impresores. Buenos aires. 2009
- Marx, Karl; Miseria de la filosofía. Madrid. Sarpe.1984
- Marriot Pru, Edward & Mellott, Howard; Introduction to accounting. Sage Publications. London. 2002
- Minteguía, Oscar y Terrero, Sebastián; La economía de la Igualdad, construcción de un pensamiento colectivo en torno a la economía popular solidaria.2008
- Muñoz, Ruth; “Finanzas para la Economía Social” Cartillas de Economía Social Nro. 1. 2007
- Murillo, Susana; Foucault: saber y poder. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común. Buenos Aires.1995
- Navarro, Fernando; Entrevista a Louis Althusser. Filosofía y marxismo. Siglo Veintiuno Editores. México. 2005.
- Natanson Maurice (compilador); El problema de la realidad social, Amorrortu editores, Buenos Aires. 1974.
- Nievas Flabián (compilador); Algunas cuestiones de sociología. Proyecto Editorial. Buenos Aires. 2008
- Aproximaciones sociológicas. Proyecto Editorial. Buenos Aires. 2011
- OCDE. <http://edufinanciera.com/tag/ocde>
- Polanyi, Karl; La gran transformación. Ediciones de La Piqueta. Madrid. 1989
- Thompson, Edward; Folklore, antropología e historia social. Revista Entrepasados 2. 1992
- Vasilachis de Gialdino, Irene; Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Gedisa Editorial. España Aires.2003
- Portantiero, Juan Carlos; La sociología clásica: Durkheim y Weber. Centro Editor de América Latina Buenos Aires. 2001
- Rockwell, Elsie; La escuela cotidiana. Fondo de la Cultura Económica. Ciudad de México. 1995
- Sautu, Ruth; El Método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Editorial de Belgrano. Ciudad de Buenos Aires, 1999

Yo apoyo tranquilo la cabeza en la almohada porque se que trabajé todo el día por este barrio": imbricaciones entre trabajo, política y moralidad en Villa Inflamable

DAMONTE, Tamara/ UBA-ICA - tamara.damonte@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 21. "Procesos de producción de política colectiva en sectores subalternos: aportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva etnográfica"

» *Palabras clave:* política- trabajo- moralidad

» **Resumen**

Esta ponencia propone ser una indagación sobre las modalidades que adquieren las imbricaciones de tres dimensiones -trabajo, política y espacio- en la cotidianeidad de un barrio del conurbano bonaerense a partir del abordaje de lo que llamo gestión cotidiana de la vida y que dan luz a diversos modos de pensar y hacer política, vincularse con el Estado y garantizar la reproducción de las unidades domésticas, todas ellas condensadas en una espacialidad signada por la precariedad y la labor colectiva.

El trabajo se ordena en dos ejes analíticos. En primera instancia, gran parte de la vida cotidiana de los habitantes de Villa Inflamable está destinada al trabajo para la mejora de barrio. Jornadas de mejorado de calles, de limpieza de arroyos o a la resolución de situaciones de riesgo. Estas actividades refuerzan vínculos de familiaridad/vecindad/amistad volviendo flexibles las fronteras entre lo social y lo político y lo doméstico y lo público. En esos espacios compartidos, simultáneamente, se elaboran y renuevan lenguajes colectivos de demanda y negociación con las esferas del Estado.

El segundo enfoque, por su parte, focaliza en las modalidades de "creación" y legitimación de algunos vecinos como "referentes" a partir de su participación en esas dinámicas cotidianas, en las cuales se valora ciertos atributos moralizados como el sacrificio y la honestidad. En ese sentido, estos referentes se producen no solo de cara al Estado sino a partir de dinámicas cotidianas con y para sus vecinos. Estas actividades de trabajo en y por el

barrio, a su vez, cobran relevancia entre las estrategias de reproducción de la vida y subsistencia de sus unidades domésticas, al proveer de recursos y posibilidades de vinculación con alguna esfera o programa estatal. De este modo, la mirada puesta en la cotidianeidad torsiona las fronteras rígidas entre producción y reproducción, política y domesticidad y tensiona las conceptualizaciones sobre la buena y la mala política.

› *Introducción*

Esta ponencia se inscribe en una investigación etnográfica³⁵ desarrollada desde el año 2015 que se propone pesquisar las tramas de relaciones y las cotidianeidades de sujetos que habitan territorios definidos “bajo riesgo ambiental” y en los cuales se despliegan políticas públicas de relocalización de población.

El objetivo de este trabajo es reconstruir lo que llamo gestión cotidiana de la vida de un barrio del conurbano bonaerense a partir de la articulación de tres esferas: la construcción colectiva del barrio a través de la mejora y la resolución de problemáticas de infraestructura urbana; la producción de “vecinos referentes” no solo de cara al Estado y la distribución de recursos sino anclada en su labor en y por el barrio a través de la valoración de ciertos atributos como la honestidad y el sacrificio y apoyada sobre una red de relaciones con empresas linderas; y por último, los modos en que estas actividades “políticas” están permeadas y se establecen como estrategias de reproducción y formas de “ganarse la vida” en el marco de las economías de las unidades domésticas.

En el marco de mi investigación doctoral realicé una instancia de campo prolongada en Villa Inflamable entre los meses de abril del 2016 y junio del 2017. La selección del sitio donde llevar a cabo la investigación remite a diversos factores que considero pertinente enumerar así dar cuenta de los desplazamientos conceptuales desarrollados en el marco de este escrito.

Villa Inflamable se convirtió en una cita hito en lo referido a la judicialización de problemáticas medioambientales dado que algunos habitantes del barrio junto con trabajadoras sociales y de salud son los actores de la causa: “Mendoza, Beatriz Silvia y otros c/ Estado Nacional y otros s/daños y perjuicios (daños derivados de la contaminación ambiental del Río Matanza – Riachuelo)” que determina la responsabilidad del Estado Nacional, la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires y 44 empresas en materia de

35 Investigación doctoral dirigida por Dra. Virginia Manzano que cuenta con financiamiento de una beca doctoral otorgada por la Universidad de Buenos Aires desde el año 2015 y forma parte de un proyecto más amplio de investigación UBACYT 20020170100514BA “La producción de los modos de vida de los sectores populares urbanos: Un estudio antropológico de las relaciones con la tierra, la vivienda y el trabajo”, dirigido por la Dra. Virginia Manzano.

prevención y recomposición del daño ambiental existente en la Cuenca Matanza Riachuelo. El falló resultó paradigmático dadas sus implicancias: la creación de una autoridad autárquica encargada del saneamiento (ACUMAR) y por las particularidades de la cuenca (Carman, 2015, Merlinsky, 2009). La cuenca Matanza- Riachuelo recorre 2.200 metros cuadrados y atraviesa 14 municipios de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires. Su extensión, los altos índices de contaminación (siendo la zona más contaminada de nuestro país y una de las más contaminadas del mundo) y las numerosas causas de corrupción e ineficacia política han hecho que sea una de las cuencas con más repercusiones mediáticas en Argentina.

Sumado a su ubicación dentro de la cuenca, Villa Inflamable es lindera al Polo Petroquímico, un conglomerado industrial que abarca 380 hectáreas e incluye refinerías de petróleo como Shell (instalada desde 1931, la empresa más grande y emblemática del Polo), plantas de almacenamiento de combustibles, planta de fabricación y almacenamiento de productos químicos, una central termoeléctrica y una terminal de containers.

Esta configuración espacial e histórica ha hecho que diversos estudios hayan reparado en la problemática ambiental y los impactos de la contaminación en la vida de los habitantes. Uno de los trabajos más reconocidos es el del sociólogo Javier Auyero y la antropóloga Débora Swistun (2006, 2008) quienes desde un exhaustivo abordaje de la contaminación en Villa Inflamable dan cuenta de los complejos y difusos marcos perceptivos de los pobladores sobre el sufrimiento ambiental.

A estos hitos académicos se agregan experiencias personales que han intervenido en la construcción del problema y el campo por la familiaridad, la cercanía, el conocimiento de algunos actores y otras causas de índole emocional. Viví frente a Villa Inflamable durante quince años y mi tío materno trabajó hasta su jubilación en Shell, viviendo en el predio de la refinería bajo un sistema laboral que ya no está en vigencia pero que lo signó con una fuerte identificación con la empresa. Mis abuelos, acérrimos y desordenados militantes de causas que los encontraban con más entusiasmos que definiciones políticas, se unieron rápidamente a algunas acciones directas contra la contaminación en el barrio. Cortaban calles, armaban carteles, se juntaban con vecinos e intentaban “tocar” a algunos funcionarios de la política local que conocían de viejas trayectorias de militancia.

Cuando volví a pensar en la contaminación, en Villa Inflamable, las palabras del libro de Auyero y Swistun, el olor ácido y los carteles en lo de mi abuelo se mixturaron y fundieron. Villa Inflamable aparecía de manera mimética unida a la contaminación. Era el *locus* de la contaminación, cubría de un manto metonímico todo lo que se podía decir del barrio. Aunque la formación antropológica y la perspectiva relacional desde la cual partía se proponían deconstruir y complejizar aquellas sinonimias, ellas seguían accionando como telón de fondo de todo lo que suponía encontrar allí.

Sin embargo, después de andar las zigzagueantes y barroas calles de Villa Inflamable,

de algunas conversaciones forzadas con pobladores y de varios regresos a casa preguntándome que estaba haciendo mal dado que la contaminación “no aparecía” - al menos con la omnipresencia que imaginaba- comencé a indagar sobre todo lo que sucedía en aquella cotidianeidad más allá –y más acá- de la “amenaza ambiental”.

La mirada atenta en aquellas cosas que no podía precisar desde mis puntos de partida iniciales comenzó a desandar algunos ejes que fui trabajando a lo largo de diversas presentaciones y sistematizaciones de campo. Podría resumir aquellas producciones en dos nodos focales que ordenaron mis avances analíticos: uno inscripto en las tradiciones de la antropología política pensando en los modos de hacer política en ese barrio y problematizando aquellos estudios sobre Villa Inflamable (Auyero, Swistun, 2006) que ponen el foco en los procesos de dominación, engaño e ignorancia a los que son sometidos los habitantes así como en la pasividad de estos en los tiempos de espera de una política pública (Damonte, 2018 y 2016). Por otro lado, luego de varios meses y decenas de registros de campo, comencé a percibir que gran parte del tiempo y energías de los habitantes del barrio estaba destinado a gestionar, producir y compartir formas de “ganarse la vida”³⁶ que incluyen actividades variadas y esporádicas: desde un pequeño taller al fondo de su hogar para arreglar autos y motos, prestaciones a esferas del Estado local, “changas” temporales en fábricas cercanas, compra-reparación y venta de artículos diversos e improvisados servicios de remis y venta de almacén desde las ventanas de los hogares (Damonte, 2017). En ambas instancias, el Estado aparecía expresado de diversas formas que impiden pensarlo como un ente monolítico reificado: en relaciones interpersonales con agentes estatales, políticas públicas vivenciadas como posibilidad laboral, espacios oficiales de vinculación, entre otras.

Por tanto, esta ponencia se propone problematizar las modalidades que adquiere la política en Villa Inflamable a partir de pensar las jornadas casi diarias de trabajo colectivo que requiere el vivir en el barrio, las formas de garantizar la reproducción de las unidades domésticas en contextos de precariedad y la producción de vecinos referentes en entramados relacionales que se sostienen en la gestión cotidiana de la vida fuertemente arraigada a una espacialidad atravesada por proyectos de relocalización y definida “bajo riesgo ambiental”.

› *Producir el barrio*

36 La expresión *ganarse la vida* remite a las diversas prácticas y relaciones que se activan para poder garantizar la reproducción de las unidades domésticas, recuperando los sentidos de esfuerzo, incertidumbre y la “pelea” que implica “rebuscárselas” para poder subsistir. Asimismo, remite a debates teóricos sobre las mixturas y las torsiones entre los ámbitos de producción y reproducción en el marco del desarrollo del capitalismo y las transformaciones de la relación capital/trabajo (Denning, 2011)

Mi acercamiento al barrio se da acompañada por un funcionario municipal del sector de alumbrado público, llamado Alejandro, que milita en una unidad básica que realiza su “trabajo social” o posee su “base territorial” en Villa Inflamable. La distinción entre trabajo político y trabajo social (Vommaro, Quirós, 2011) implica distinguir la esfera asociada a la ayuda, asistencia y la distribución de recursos de las actividades vinculadas específicamente con la producción de capital político vinculado al apoyo de algún candidato y fuertemente anclada a los procesos electorales. Esta doble faz codifica las prácticas de la unidad básica que coordinaba el comedor del sector “Génova al fondo” donde realicé trabajo de campo con mayor intensidad y profundidad. Frente a mi insistencia por acceder a algunos eventos que acontecían en el local de la unidad básica –ubicado a treinta cuadras de Villa Inflamable, sobre una de las avenidas principales de la localidad en una zona comercial- Alejandro me alertaba: “mirá que ahí hacemos otra cosa, ahí hacemos política, con fines ideológicos, no como en el barrio que el laburo es social”. A esta escisión articulada de dimensiones se sumaba una tercera vinculada a la gestión municipal: la agrupación que maneja dicha unidad básica (en adelante UB), la Eva Perón, es la agrupación oficial liderada por el intendente y muchos de sus militantes son funcionarios y empleados del estado local, lo que incorpora algunas particularidades en la relación con los pobladores de Villa Inflamable que desarrollo a lo largo de la ponencia. Estas tres perspectivas aparecen por momentos fuertemente distinguidas -en especial en la voz de los participantes de la UB- pero en otras instancias –principalmente a la vista de los vecinos- imposibles de escindir.

Una de mis primeras visitas a Villa Inflamable, una tarde de invierno fría pero soleada, fue para acompañar a uno de los militantes de la UB a realizar la inscripción a un curso de electricidad básica dictado por docentes de la Universidad Tecnológica Nacional. En esa instancia mi propósito radicaba en conocer el barrio los días de semana dado que hasta ese momento solo me habían habilitado ir los días sábados cuando se desarrollaba el comedor. Aún dependía de Alejandro y su disponibilidad para ir. Ofrecerme para ayudar a la inscripción me parecía una buena oportunidad para abrir otros espacios y tiempos.

Me encontré con Emiliano en el ingreso al barrio tal como habíamos quedado por mensaje y comenzamos a andar la calle de asfalto hasta la intersección que dirigía al sector Génova donde nos esperaba Carlos, uno de los vecinos a cargo del comedor, quien iba a realizar las presentaciones, garantizar la entrada a las casas de algunos vecinos y concretar la inscripción al curso.

Ni bien doblamos en Génova llamó nuestra atención la excesiva cantidad de agua y barro que invadía la calle aunque su estado “habitual” suele ser barroso y muy deteriorado. No llegamos a hacer 100 metros que nos encontramos con grandes caños blancos asomando del suelo con cataratas de agua aflorando y varios vecinos rodeándolos. Emiliano a los saltos y metiendo los pies en el lodo que se había formado se acerca a cada uno de los presentes para

saludarlos y preguntarle que estaba sucediendo. Imito esa acción con un terror naciente a resbalarme e inaugurar mi llegada con una caída.

Lo vemos acercándose a Carlos con paso veloz y cara de preocupado, trae en la mano herramientas bastante oxidadas y lo acompañan algunos pasos más atrás tres hombres. Se arrima a donde estábamos con Emiliano, quien intentaba contextualizarme la situación, y le pide llamar a Alejandro dado que a él no lo estaba atendiendo. Mientras Emiliano se aleja para conversar por teléfono y Carlos va con sus vecinos me quedo observando la situación y dos cuestiones llamaron mi atención: la primera era la fuerte participación de todos, no había persona que pase por el lugar y no se quede a ayudar o en su defecto iba a su casa, se cambiaba el calzado, agarraba herramientas, cubiertas de bicicleta o cualquier elemento que pudiera servir y se acercaba a nuevamente. Otra tenía que ver con el conocimiento técnico de todos y cada uno de los presentes.

Aysa está realizando una nueva red de agua potable- dado que la antigua está deteriorada y contamina el agua a partir del contacto con el suelo- y los trabajadores de la obra, miembros de cooperativas de trabajo según me informaron después, estaban “zangueando” y poniendo los caños. En esa jornada algo no salió como debía y el agua desbordaba por una conexión mal hecha inundando toda la calle. Había un pozo gigante con un caño blanco ancho hundido, del cual no dejaba de salir agua llenando cada vez más ese agujero. Los ahí reunidos tenían dos propósitos por lo que llegué a comprender: encontrar la llave maestra para cortar el agua y enmendar la instalación, así el desagote se producía en la esquina de Génova y Ocantos, primera calle de asfalto por la cual se ingresa al sector.

Para ello se consultaban entre sí y recorrían diversos lugares donde creían que podía encontrarse la llave, construían planos improvisados sobre el barro ideando cuál sería la mejor estrategia a tomar para reparar la obra y ataban los caños como podían para evitar que siga saliendo agua. Especulaban cuánto tiempo iba a demorar en llevarse el pozo y empeorar la situación y consultaban si ya había llegado Edgar, cuñado de uno de los trabajadores de la cooperativa.

Carlos luego de hablar por teléfono informa, a los gritos y sin ocultar la ansiedad y el orgullo producto del éxito de su gestión, que les permitieron usar los caños pero que necesitan la llave del lugar donde se guardan- un improvisado pañol en un terreno con una reja con candado. La llave la tiene su hijo Carlitos que ya está llegando. Algunos afirman que con esos caños van a lograr alcanzar hasta la esquina y evacuar el agua hasta allí.

Ya se estaba haciendo de noche y el frío empezaba a subir por los pies mojados cuando llega Alejandro con su teléfono en la mano. El clima se tensionó y las voces cambiaron su murmullo permanente. Yola, más a los gritos y nerviosa que el resto, logra imponerse en el relato:

“(…) lo mismo de siempre, acá somos los últimos orejones del tarro. Vinieron a la mañana los de Aysa y dejaron todo así nomás. Mirá lo que es esto ¿a vos te parece? No les importa nada. A nadie le importa lo que pasa acá, total somos los villeros.”

Alejandro, con un tono de irritación y enojo le responde:

“No me vengas a mí con eso, yo estoy acá y siempre estoy. Soy un militante que vengo y doy la cara y no tengo por qué hacerlo”.

La situación de Alejandro en el barrio pendulaba tensamente entre sus funciones de “funcionario público” y los vínculos de cercanía y compromiso con los que acompañaba su tarea militante en el barrio hacía ya varios años. Conoció Villa Inflamable de mano de su ex esposa, técnica de Acumar, antes siquiera de trabajar en la Municipalidad. “Me encariñé y no pude irme más”, sostiene cuando le pregunto cómo se acercó al barrio y cómo sigue luego de separarse. Cuando comenzó a trabajar en el área de alumbrado intentó condensar su actividad laboral y su impetu militante, nexos que por momentos se vuelven complejos y difíciles de sostener. Su afectividad permanece latente en ese interjuego en el cual se condensan las demandas a un Estado que los pobladores vivencian como ausente y el respeto y solidez en las que se anclan las relaciones interpersonales que construyó en el estar en el barrio. Ese reconocimiento reordena a Yola que, ya más calmada, le indica que estaba agotada, que él no tenía idea lo que significaba que esa agua siga creciendo, se le iba a inundar la casa y lo que era peor, la laguna lindera a su patio llena de basura y desagotes sanitarios de instalaciones domésticas precarias. Su casa se iba a llenar de “mugre” y ratas, por eso su enojo e indignación que no encontraban receptor porque volvió a repetir “somos los últimos orejones del tarro”. Estas percepciones locales en torno a su relación con el Estado se profundizan, o anidan con mayor intensidad, debido a los planes de relocalización que aunque rutinizados se presentan como limitante latente, al impedir a los pobladores realizar mejoras en sus viviendas y obstaculiza la ejecución de obras de infraestructura urbana.

Una tarde cuando recorría el barrio con Carlos y tres ingenieros de Aysa cuyo propósito era realizar mediciones para una posible red cloacal, un vecino nos intercepta y con tono descreído afirma: “Hermano, esto no te lo cree nadie, es puro circo, si ni un pallet de ladrillos podemos entrar”. Un diálogo recurrente entre vecinos eran los intersticios y modalidades que encontraban para sortear las prohibiciones de ingreso de material: un corralón cercano hacía “la vista gorda” al pedido de autorización pero les cobraba un plus por el ingreso, los pobladores que contaban con camionetas se las ingeniaban con servicios de fletes. Del mismo modo, y a partir de los vínculos personales con trabajadores del proveedor o empresas linderas, en algunas ocasiones lograban ingresar cargas de escombros para el mejorado de calles. Estas transacciones y engorros cotidianos nutrían los sentidos de “abandono” o “Estado

ausente” que transmitía Yola en sus palabras.

Villa Inflamable es un terreno de antiguos bañados rellenos con basura y desechos por los primeros habitantes de la zona. Esta topografía sigue estando presente, dirigiendo el cauce de las calles zigzagueantes que rodean pequeños espejos de agua recubiertos- como bien decía Yola- de basura. El peligro de inundación es un riesgo latente, la lluvia pega con mayor intensidad sobre esos senderos estrechos convertidos en pequeños pantanos que deben ser atravesados para llegar a los hogares más alejados de la calle Génova. A su vez, al no poseer red cloacal ni pozos ciegos los baños instalados en los bordes de amplios patios desagotan con improvisadas conexiones que llegan hasta la laguna más cercana.

Maxi, un joven militante de la UB y habitante de Villa Inflamable solía decirme los días de lluvia “a mí no me molesta la lluvia, no me molestaba mojarme, lo que odio es el barro, eso sí que me jode”. Estudiante de relaciones laborales de la Universidad de Buenos Aires y trabajador del área de recursos humanos del municipio solía llevar sus zapatillas blancas impecables en su mochila. Cuando llegaba al asfalto se sacaba sus zapatos de seguridad, regalo de su padrastro, los guardaba prolijamente en una bolsita y lucía sus zapatillas radiantes. Contento porque había dejado de “trabajar como un negro en un club de ricos” no dejaba de soñar con abandonar el barrio y vivir en una zona donde no tenga que cambiarse el calzado para lucir bien. Su casa era una de las pocas revestida con cerámicos en los cuales colgaba un papelito ofreciendo sus servicios “Armado de CVs, envío por mail e impresión en color y blanco y negro. Consulte aquí” y Maxi reconocía orgulloso la mejoría de su casa respecto a la de sus vecinos gracias al esfuerzo de su padrastro. La proyección de un progreso basado en el esfuerzo personal calaba hondo en sus proyectos y desde allí evaluaba cada suceso de su vida y la de sus conocidos; en ese esquema valorativo el ingreso a la UB y el trabajo en la municipalidad eran vivenciados como mejoras en su bienestar y posibilidades de crecimiento.

Ese día, como todos los días, llegó con su mochila y los zapatos de seguridad puestos, pasó por su casa, se cambió todo el atuendo y se sumergió en el barro que tanto odiaba para atar las cubiertas de bicicleta recolectadas. Pasadas las 21 horas lograron que el agua que salía a borbotones por la inconclusa cañería desagote sobre el cordón de la calle Ocantos. Llegué exhausta a mi casa sin haber hecho prácticamente nada e imaginaba el cansancio cotidiano de aquellos sujetos que debían vivir dichas jornadas a diario con la presión de una inundación latente.

Situaciones como esta presencié en reiteradas oportunidades, siendo constitutivas de la cotidianeidad de un barrio atravesado por condiciones de riesgo y precariedad. Ellas conformaban la parada obligada de quienes regresaban con sus bolsitos a cuesta subidos a sus bicicletas luego de una larga jornada laboral. Era motor de conversaciones en las ventanas que oficiaban de kiosquitos y también parte del bagaje que los pobladores acumulaban para disputar al Estado local los términos y condiciones de la relocalización como también en la

demanda por la mejora de algún servicio urbano: alumbrado público, mejorado de calles y recolección de residuos resonaban incansablemente en los oídos de los funcionarios estatales.

Villa Inflamable se encuentra sujeta a proyectos de relocalización hace más de diez años. Según un informe de la Subsecretaría de Salud de la Municipalidad de Avellaneda, organismos estatales y de emprendimientos privados extranjeros realizaron más de cinco estudios en la zona desde el año 1999 hasta el 2004, año en el cual se realizó el primer censo con motivos de una relocalización. La causa judicial “Mendoza” y la creación del ente autárquico Acumar motorizaron y otorgaron cierta materialidad dichas intenciones. Sin embargo, el panorama es lo suficientemente opaco para otorgar intersticios de posibilidad a la negociación y disputa de los pobladores en cuanto a la definición de quienes, cómo y cuándo serán mudados. A diferencia de otras villas del conurbano bonaerense y la Ciudad Buenos Aires atravesadas por la Cuenca Matanza- Riachuelo, para Villa Inflamable se prevé la mudanza total del barrio, 1200 familias según las estimaciones del censo realizado en el año 2009. Sin embargo, el predio Alianza, donde se trasladarán a los pobladores cuenta con 440 viviendas distribuidas en 4 etapas de 110 viviendas por año y hasta el mes de octubre del 2018 no ha sido inaugurado ni la primera fase prevista. Este desfase permite a aquellas familias que no desean irse disputar su derecho a residir en Villa Inflamable pese a que las informaciones oficiales afirmen que el sector Génova al fondo será el primero a ser mudado.

En los encuentros “del mientras tanto”, reuniones oficiales organizadas por la Secretaría de Habitat Social del municipio, para informar el estado de la obra del Barrio Alianza los pobladores suelen desplegar descripciones minuciosas sobre el trabajo colectivo que transformó en habitable esos espacios donde antes solo existían bañados para legitimar sus derechos a elegir donde desean vivir y no ser trasladados. En estos territorios, en los cuales la urbanización no es producto de la planificación estatal sino del quehacer de sujetos que autoconstruyen sus barrios a partir de esfuerzos colectivos -que incluyen “ingeniárselas”, “poner el cuerpo” y demandar al Estado- la mejora de la calidad de vida es vivenciada como producto del propio sacrificio, el cual reclaman que sea reconocido y valorado por los agentes estatales en las disputas por los efectos de las políticas públicas. La “domesticación de la naturaleza” y la conversión de ese terreno en un barrio es uno de los principales argumentos que arguyen los habitantes en sus diálogos con los agentes del Estado.

También suele ser una medida que regula la producción de algunos vecinos como referentes. El haber estado ahí desde el primer momento y hasta la resolución es una condición casi indispensable para aquellos que deseen consolidarse como referentes de algunos de los sectores del barrio.

> *Producir referentes*

Había sido advertida. Alejandro en mi primera visita al barrio me informó que me iba a presentar a dos referentes muy distintos entre sí: a Zulma y a Carlos. También anunció que me llevaría mejor con Zulma por una cuestión de género y de onda, sostuvo. “Ella es más hippie, más relajada y eso tiene cosas malas y buenas”. Zulma era una mujer de unos cincuenta años, había militado para el Movimiento Evita coordinando una cooperativa textil. Tiene un comedor tres veces por semana, una sede del Fines 1³⁷ y un puesto de agua.³⁸ Hacía poco tiempo se había distanciado del movimiento y confluído en la agrupación Eva Perón de la mano de Alejandro. Estos desplazamientos eran cuestionados por Carlos quien afirmaba que Zulma “va para donde vuela el viento” cubriendo de una manto de desconfianza su lealtad, su compromiso con el espacio que nuclea a ambos y disputando el reconocimiento de Alejandro.

En su descripción, Alejandro sostenía que Carlos tiene “más cosas de puntero y es muy celoso”, “quiere controlar todos los recursos que entran y distribuirlos a su antojo”. En cambio “Zulma se conforma con lo que le damos, son tres guardapolvos, son tres, son quince mejor. No hace historia con esas cosas.”

Maxi se queja que el comedor de la vuelta de su casa maneja los bidones de manera “clientelar” y por eso se alejó de ese espacio y empezó a trabajar con “la gente de la UB”.

Pero la voz de un niño que no llegaba al metro cincuenta de estatura enunciado sentidos en torno a la categoría “puntero” hizo que repare analíticamente y con mayor intensidad en ella. Durante la jornada de reparación de la red de agua, descrita anteriormente, caminaba acompañando el paso acelerado de Carlos por las calles del sector Génova al fondo buscando herramientas y materiales necesarios. Intentaba seguirlo en todos los sentidos posibles, su andar rápido, su hablar entrecortado. Rompiendo todo el esfuerzo e intentos frustrados de una escucha atenta e interceptando el nerviosismo de Carlos un nene de unos diez años que andaba en bicicleta le grita en tono burlón: “¿Qué pasó Perotti? Se te inundó el rancho”.

Hasta ese momento no había visto la serie televisiva El Puntero y no tenía idea de quién era Perotti, por tanto supuse que era el apellido o sobrenombre de Carlos sin ningún tipo de analogía con otros personajes. Lo único que despertó mi interés fue la responsabilidad que el niño otorgaba a Carlos en lo que sucedía en ese sector del barrio.

37 Programa de culminación de la escuela primaria que tiene como propósito acercarse a los barrios por tanto las comisiones se dictan en diversos espacios de la comunidad: clubes, comedores, unidades básicas, sociedades de fomento, entre otros.

38 En Villa Inflamable funciona un programa de distribución de agua potable envasada en bidones de 10 y 20 litros. Dado que el agua que provee la red no es potable producto de su deteriorado estado y la contaminación del suelo, Acumar tiene una política, gestionada por el municipio, de distribución de agua potable. Algunos vecinos utilizan sus hogares como “puestos de agua” y son los encargados de recibir todas las mañanas los bidones llenos y distribuirlos entre los vecinos censados.

Pero Perotti volvió a aparecer en mis registros de campo. Una tarde de sábado, en una actividad de cine para los niños, hablando con Carlos mientras fumaba afuera de la habitación donde se proyectaba “Kung Fu Panda” sobre una pared con telas colgadas me comenta: “Acá en el barrio me decían Perotti, los chicos me lo siguen diciendo. Al principio me enojaba, pero después... es un orgullo. Perotti murió por su barrio. Y yo acá apoyo tranquilo la cabeza en la almohada porque se que di todo por este barrio, como él”.

La definición de puntero siguió apareciendo en la boca de los pobladores como acusación y descalificativo actuando más como una categoría moralizada que como una definición analítica capaz de describir una realidad social (Quiros, 2018; Combes, 2018; Hurtado Arroba y otros, 2018; Vommaro, Quiros, 2011, Vommaro y Combes, 2016). Diversos trabajos han complejizado la relación entre los intermediarios o referentes y sus vecinos o seguidores alejándose de aquellas miradas que ponían el foco en las relaciones de intercambio entre votos y favores desde cálculos racionales para pensar el carácter moral de aquellos vínculos. En ese sentido, la confianza y el compromiso no son una máscara que enviste de engaño a las relaciones regidas por el interés sino parte constitutiva de esa relación (Vommaro y Quiros, 2011). Auyero (2012) ha reparado en el carácter permanente y regular de aquellas interacciones que se cultivan en la cotidianeidad y no como nexos esporádicos en tiempos electorales.

Sin embargo, estos estudios han dado por establecido que la producción de referentes se sostiene principalmente a partir de su vinculación con el Estado y su capacidad de acumular y distribuir recursos: “(...) Ellas condensan los dos aspectos centrales de la mediación política: a) dependencia, en una porción significativa, de los recursos estatales, y b) ofrece un atractivo pasaje de movilidad social.” (Auyero, 2012: 117).

La lectura de estos trabajos me generaba cierta incomodidad con lo que estaba observando y remitía a una cuestión nodal en la vida de Carlos y su cotidianeidad: no poseía demasiados recursos del Estado, no manejaba planes sociales y solo contaba con dos programas de distribución de mercadería: poseía un puesto de agua y era responsable del Plan Vaso de Leche por día³⁹ en su sector. Entonces una pregunta ordena este apartado y cobra centralidad en esta ponencia: ¿desde dónde se construye como referente? ¿A partir de qué elementos se conforma su legitimidad entre los vecinos?

A Carlos le gustaba relucir sus vínculos con el estado local, solía decir que él podía levantar el teléfono y la esposa del intendente lo atendía o relataba llamados telefónicos que nunca contaban con una veracidad comprobable; sin embargo esas anécdotas no se traducían en recursos acumulados mediante los cuales construir redes de favores o lealtades con sus

39 Me resulta muy complejo determinar a qué plan remite la entrega de leche. Pero una revisión posterior de la página del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires ratifica dicha información. En el barrio solo podía conocer que aquellas planillas iban a La Plata.

vecinos. Este debilitamiento de la centralidad del Estado en tanto agente que investía de poder a Carlos da luz a dos procesos que se articulan en la producción y reproducción de referentes locales.

Por un lado, la valoración a la entrega, el sacrificio y el “estar cuando me necesitan” -en palabras de Carlos- que fue descrito etnográficamente en la escena narrada en el apartado anterior pero que aparece en cada evento cotidiano del barrio- tiene un rol central en la construcción de vínculos de confianza con sus vecinos. Los lunes por la mañana mis primeros mates de invierno y tererés de verano eran acompañados por extensos relatos de Carlos sobre los requerimientos y demandas a las que asistió vinculados con eventos de violencia doméstica, sucesos de inseguridad, accidentes hogareños que requerían la visita a alguna guardia médica o la intervención frente a incendios o derrumbes producto de la precariedad de las construcciones. Estas moralizaciones ancladas en las prácticas cotidianas imbrican las esferas de la vida personal y vida pública en una evaluación permanente de las elecciones y prácticas de Carlos en todos los órdenes de su vida.

Así la condición de la casa de Carlos era sometida a una mirada atenta por parte de los diversos actores que componen la sociabilidad política de Villa Inflamable. A la casa de Carlos era difícil llegar sin acompañamiento, casi llegando a la desembocadura de la calle Génova se debía doblar en un pasillo muy pero muy estrecho casi imposible de transitar sin embarrarse, hasta llegar al “sector de los paraguayos”, unas pocas casas, la mayoría de material con amplios patios verdes y gallinas circulando. La casa de Carlos se ubicaba en el mismo terreno que la de su madre, compartiendo un patio con límites difusos, animales circulando, dos motos y caños, chapas, maderas y demás materiales amontonados por diversos espacios. Poseía dos grandes salones que en términos funcionales podrían dividirse entre actividades públicas y domésticas de la vida de esa familia. Se ingresaba a un salón confeccionado con chapas y maderas, sin ventanas y con un piso recubierto de alfombras de auto superpuestas que desde los agujeros dejaban ver el suelo de tierra. Los únicos muebles estables de aquel espacio era una mesa escritorio, con una computadora añeja que nunca vi prendida, muchos papeles amontonados y diversos elementos difíciles de identificar y precisar su utilidad. El resto del mobiliario se estructuraba en relación con las actividades a realizar y podía oscilar entre tabloncitos y bancos improvisados para dar la merienda a los niños los días de lluvia, algunas sillas y una mesita ratona en las reuniones o grandes bolsas con ropa derivada de donaciones que las vecinas seleccionan entre las que podían ser utilizadas, las que requerían lavado o reparación y las que solo servían de trapo.

Desde ese salón de “usos múltiples” se accedía a un pasillo donde en el costado derecho se asomaba un colchón de dos plazas en el suelo y frazadas. Finalmente, con salida al patio se encontraba otro salón, más amplio que el anterior con una cocina con garrafa, una pileta que siempre rebalsa de platos, otra cama de dos plazas y una televisión chiquita y vieja con

novelas extranjeras o talk show en volumen extremadamente alto aunque nadie estuviera mirando. El baño era una pequeña construcción en el patio que contaba con un inodoro, un papel higiénico colgando desde un alambre de la pared y un gran tacho lleno de agua y un tachito adentro para la limpieza del inodoro después de su uso.

La precariedad de la construcción y el mantenimiento de la casa eran motivo de cuestionamientos por parte de las militantes de la UB quienes asociaban ese estado con un modo esencializado de ser y hacer de Carlos. “Si siquiera arregla su casa ¿qué esperamos que haga con los espacios comunes?” solían decir en charlas informales. A su vez la falta de “progreso” y “búsqueda de bienestar” para su unidad domésticas eran trasladadas para cuestionar sus acciones políticas.

Desde una mirada antagónica Carlos afirmaba que el estado de su casa otorgaba garantías a sus vecinos sobre su honestidad: “nadie puede decir que me robé un ladrillo para mí”, nadie podría decirlo... porque en su casa no había ladrillos.

Entre los vecinos las miradas pendulaban y oscilaban entre los dos polos de sentidos dependiendo de las disputas o mensajes que deseaban tramitar, aunque la honestidad y sacrificio figuraba entre las cualidades resaltadas de Carlos. Julisa, muy crítica de algunas actitudes, un día afirma: “yo podré decir muchas cosas que no me gustan [de Carlos] pero si algo puedo decir es que nunca tocó nada que no sea de él”. Carlos, asimismo, otorgaba cierto manto emocional y “divino” a esa entrega, externalizando su rol de referencia a través de un llamado que modificó su situación en el barrio: “Yo hacía algunas cosas acá pero cuando el intendente me llamó en persona y me dijo ‘Carlos, quiero que trabajes de lleno en el barrio’ no me quedó otra que meterme con todo acá, y acá me tenés”.

Pese a que la construcción de vínculos interpersonales de confianza es un contenido constitutivo en estas relaciones y en la consolidación de referentes, es menester permearlos con las condiciones estructurales de precarización y en el marco de configuraciones de economías políticas ancladas en procesos de desplazamientos de población y producción de plusvalor urbano que regulan dichas interacciones. El despojo es una condición de posibilidad para la creación de referentes en aquellos territorios en los cuales la relocalización se convierte en amenaza latente y limitante de proyectos de urbanización. Carlos, recurría a una red de relaciones que incluía instituciones barriales como los bomberos, la escuela y el comisario de la comisaría cercana para el acceso a recursos. Desde campañas de donaciones en las escuelas, la asistencia de los bomberos en las actividades solidarias llevadas a cabo para el día del niño o el intercambio de favores con el comisario eran las rutinas diarias llevadas a cabo por Carlos para garantizar su lugar como referente. Casi todas las semanas lo acompañaba a la delegación municipal para pedir desde un par de zapatos de seguridad para él o algún vecino hasta la provisión de maquinarias para realizar el mejorado de la siempre deteriorada calle Génova. Las visitas al comisario implicaban la negociación de servicios de

mantenimiento realizado por algún vecino, como limpieza o pintura para el edificio, a cambio de donaciones de mercaderías para el comedor, que el comisario expresamente solicitaba mantener en el anonimato requisito imposible de sostener debido a las propias dinámicas en el barrio.

Una tarde llego a Villa Inflamable, ya con la confianza de moverme sola por las calle del sector Génova al fondo, y encuentro a Carlos sobre la calle Ocantos hablando con un vecino. Estaba intentando rastrear a Henry -dueño de una camioneta- así lo llevaba a retirar una mercadería, me informa sin demasiada precisión. Fuimos en el vehículo hasta la comisaría y después de una conversación con el comisario, que incluyó la muestra de una pared recién pintada, cargamos en el furgón cajas de puré de tomate, arroz, aceites, paquetes de yerba y de azúcar. Feliz con el éxito de su gestión, al regresar Carlos deja los paquetes en el medio de la calle casi llegando a la placita y toma fotografías. Saluda a los vecinos que circulaban y les cuenta todo lo obtenido. Yola se acerca y le aconseja “Carlitos, deciles de donde viene esto, sino van a empezar con el chisme de que viene de la muni. Que quede claro que no viene de ahí así no das que hablar”. Tensionando aquellas perspectivas que otorgan centralidad a la vinculación con el Estado en la legitimación de referentes, Carlos, en algunos momentos, necesitaba explicitar cierta separación evitando rumores en torno a sus intereses personales o ambiciones políticas. En más de una oportunidad lo escuché afirmar “yo trabajo para la muni pero siempre voy a defender a mis vecinos porque vivo acá y se por las carencias que pasamos”, reafirmando que no le importaría perder su empleo en la municipalidad si se debía a su defensa de los vecinos.

En esta red de conexiones, la vinculación con empresas linderas era central para la obtención de recursos. Pasados algunos meses de permanencia en el campo una de mis actividades principales fue la escritura de notas de pedido. En las primeras experiencias me generaba cierta incomodidad la incongruencia de la formalidad en la escritura y los pedidos realizados: un gancho de chorizo para alguna actividad, diez kilos de pan, un cajón de pollos, tres bolsas de cemento, un palet de ladrillos o algunas maderas para la confección de un banco. Cuando pretendía persuadir a Carlos en la elevación de los pedidos obtenía un no rotundo, su justificación era el éxito obtenido anteriormente es esas tratativas. Los destinatarios frecuentes era la arenera cercana, una “containera” y con mayor insistencia Exolgan. Exolgan a partir de un acuerdo con el estado local es uno de los actores centrales en los proyectos de relocalización dado que ha cedido los terrenos donde se está construyendo el “Barrio Alianza” y es la receptora de los terrenos donde se emplaza actualmente Villa Inflamable. Excediendo los límites de este trabajo y con la necesidad de profundizar en categorías como “hegemonía empresarial” (Palermo, 2012) para pensar el desborde de las empresas en áreas que exceden la producción invadiendo otras esferas de la vida, y que permitirían abordar las donaciones y otras prácticas como modos de construir hegemonía en

el marco de procesos de desplazamientos, de despojos y de mercantilización de suelo urbano.

Día por medio acompañaba a Carlos en la travesía de trepar la barranca que dividía las obras de Exolgan y el barrio, buscando al responsable de la empresa y conformándonos en su ausencia con el chofer del “clark”. En esas conversaciones la consulta obligada era por el estado de apertura de una cuenta corriente en el corralón cercano así iniciar el retiro de materiales necesarios para la construcción del comedor.

Estos vínculos generaban tensiones con los agentes del estado local y los militantes de la UB quienes no podían responder por la obra planificada, dadas las reglamentaciones que regían al barrio, pero que, sin embargo, se beneficiaban con ellas. Alejandro pendulaba entre las advertencias “Que Jorge (el nombre de pila del intendente) no se entere que te reuniste porque se va a calentar” y los intentos de capitalizar aquellos méritos. Carlos, con una mirada estratégica y cuidando sus éxitos personales, me anunció que ese comedor no era de la UB ni de la Junta Vecinal- de la cual era presidente pero mantenía ciertas tensiones con un grupo de mujeres- “lo voy a poner a nombre de mi asociación así nadie se puede adueñar de esto si mañana se pudre”.

Esta red de relaciones que construía y sostenía cotidianamente, en las que se apoyaba su labor como referente, era cristalizada en el video de agradecimiento que realizaba después de los festejos del día del niño⁴⁰. El festejo del día del niño, es la celebración más importante para el sector Génova al fondo. Desde meses anteriores Carlos organizaba, enviaba cartas e invitaba para que ese día “sea una fiesta”. Más de una vez escuché la anécdota del evento al que casi asiste Panam pero que finalmente por motivos de coordinación no pudo ir. La fecha de realización requería una serie de acuerdos dado que no podía superponerse con los festejos realizados por la municipalidad y tampoco con los espacios comunitarios cercanos. Semanas posteriores se cuantificaban y evalúan las repercusiones a partir de la comparación con aquellos otros sucedidos en los sectores aledaños: cuántos juguetes se entregaron, cuántos niños asistieron y con qué presencias contaron. Al finalizar la jornada, Carlos realizaba un video conmemorativo que subía a las páginas de Facebook, compartía con whatsapp y mostraba desde su celular a todos aquellos que “hicieron posible la sonrisa de los niños”. Allí agradecía a quienes participaron con donaciones o asistieron y dejaba de manifiesto a quienes no colaboraron en la actividad, fidelizando sus vínculos y endeudando a quienes no hicieron acuse de recibo de sus pedidos.

De este modo, la producción de Carlos como referente no podría abordarse sin reconocer este entramado complejo en el cual las empresas privadas adquieren un rol central, a partir de las donaciones, en configuraciones espaciales signadas por el despojo y la desposesión y atravesadas por procesos de mercantilización de suelo urbano. Las relaciones

40 Video realizado en conmemoración del festejo del Día del Niño año 2016: <https://youtu.be/YIYQ74qUCFk?fbclid=IwAR12OKLPFXyBpnEiOLZftjSfHvFuqLUEb7eMFjwSN54ebNtrjN2nyhzjXgI>

entre Carlos y sus vecinos no pueden ser analizadas como meras relaciones personales definidas por el carácter recíproco, contractual y voluntario, en el que la valoración del esfuerzo y sacrificio rige el vínculo de dos sujetos individuales sino que deben ser comprendidas en el marco de procesos estructurales y relaciones de poder que regulan, condicionan y posibilitan dichas relaciones. En este sentido, la categoría de “campo transaccional” aporta elementos para pensar los procesos de hegemonía acentuado “(...) tanto la contradicción como los límites y las posibilidades que se abren en los intersticios que dejan las relaciones de poder activamente construidas” (Manzano, 2013:316).

› *Producir la vida*

Auyero (2012) remite a las situaciones de privación material y a los procesos de desproletarización acontecidos en nuestro país como condición ineludible para entender el clientelismo. La necesidad de recurrir a contactos para garantizar la reproducción de las unidades domésticas es la condición de posibilidad para la gestación de “punteros” o “intermediarios” que operativizan el acceso a recursos articulándose con redes informales de reciprocidad y ayuda mutua. En este sentido, el autor presupone la existencia de dos esferas que se articulan en la vida cotidiana de los barrios de “relegación urbana”: las redes de sobrevivencia anidada en relaciones de familiaridad y vecindad y las redes políticas expresadas en la interacción con agentes de partidos políticos o funcionarios estatales.

Sin dejar de pensar en las modalidades en que la política- o las políticas públicas- se inscriben en el marco de estrategias de reproducción de la vida espacialmente situadas me interesa desplazar la atención en aquellos procesos de “recolección de recursos” o acumulación de poder a partir de situaciones de privación material para pensar como las condiciones de precariedad que exceden la ausencia de relaciones salariales y los materiales en los que las casas son construidas son constitutivas en los modos de significar las políticas públicas y la noción de trabajo.

Carlos definía su actividad en el barrio como trabajo, lo mencionaba cada vez que describía sus tareas cotidianas y cuando refería a ese origen a partir del llamado telefónico “dejé todo y me dedique a trabajar en el barrio”. Pero esa noción de trabajo no remite a las responsabilidades desplegadas en tanto “trabajo militante” definido como “quehacer proselitista cuyo objetivo último es conseguir el voto a favor de un partido, o fracción partidaria en el caso de una elección interna” (Gaztañaga, 2008:136) aunque en épocas electorales Carlos realizaba dichas acciones. Tampoco podría concebirse como “trabajo político” vinculado a procesos de profesionalización de la política. Para Carlos, trabajar en y por el barrio, incluía las largas jornadas de mejora o reparación de infraestructura urbana.

Implicaba colgarse de un poste para sacar el fusible o cambiar la fase y recuperar el servicio eléctrico; subirse a los techos para llenar los tanques con agua provista por camiones de Aysa por falta de presión desde la red en verano; limpiar las lagunas, rellenar con basura algún terreno o trasladar los escombros donados con carretillas para rellenar los pozos de la calle Génova. También realizar polladas solidarias frente al incendio de la casa de algún vecino, organizar el tan esperado festejo del día del niño y perfeccionar lo que llamo “el arte del *manguero*⁴¹” recorriendo empresas, negocios e instituciones sociales y estatales solicitando donaciones. Sus intervenciones en conflictos domésticos y acompañar a las guardias a las madres con sus hijos enfermos era parte de “su trabajo en el barrio”. Su relación con el Estado local implicaba ser el encargado de habilitar y acompañar el ingreso de visitantes provenientes de algún proyecto o campaña como los ingenieros con los que recorrimos el barrio en la toma de mediciones para la red cloacal o la campaña de desratización, entre otros. Pero no eran las únicas actividades que realizaba Carlos para garantizar la reproducción de su unidad doméstica. Con su mujer, Gloria, todas las mañanas limpiaban las veredas y algunos espacios de una parrilla cercana a cambio de los restos de carne para alimentar a sus animales y “tirar en el puchero cuando no hay otra cosa”, también recolectaba hierros y metales para vender, arreglaba celulares y pequeños electrodomésticos. En su casa criaban gallinas, un chanco y algunas hortalizas plantadas. Por último oficiaba de gestor de sus vecinos cobrando diez pesos el turno a migraciones o para el trámite de DNI. En este sentido, las fronteras que demarcan y escinden la vida política, la reproducción de la unidad doméstica y las actividades de producción se vuelven difusas. Partir de las prácticas cotidianas de sujetos que se esfuerzan y procuran “una vida que valga la pena ser vivida” -“*make life worth living*”- permite problematizar aquellas perspectivas ideológicas que presentan a la economía y la política como dominios reificados y alejados de las demás dimensiones de la existencia humana (Narotzky y Besnier, 2014). Carlos, al igual que otros pobladores de Villa Inflamable, recurría a estrategias diversas y provenientes de múltiples esferas de su entorno social que le garantizaban “ganarse la vida”, entre las que se incluía relaciones de intercambio y reciprocidad, vínculos de afecto y cuidado con sus familiares y amigos, como así también sus vinculaciones con el estado local y recursos provenientes de políticas públicas.

De este modo, la proliferación de pobladores que viven y reproducen sus unidades domésticas en el marco de estrategias de subsistencia anidadas en espacialidades atravesadas por condiciones de precariedad y relaciones de referencia, intercambio y reciprocidad pueden ser pensadas en el marco de transformaciones estructurales en los modos de concebir el trabajo y los regímenes de acumulación. Así las esferas de producción y reproducción, de vida doméstica y política, de compromiso y cálculo racional se torsionan en dinámicas cotidianas que las incluyen y desbordan.

41 Lunfardo de pedir.

› *La gestión cotidiana de la vida*

Este trabajo es un primer acercamiento a una articulación de diversas reflexiones que vengo realizando en el transcurso de mi investigación doctoral. Por tanto, seguramente inconcluso, seguramente con suficientes imperfecciones y con la necesidad de continuar profundizando algunas perspectivas teóricas y temáticas, es una apuesta a construir ensamblajes que articulen prácticas y sentidos cotidianos con dinámicas estructurales y profundas. Tender estos puentes multiescalares es un gran desafío analítico pero también necesario para desandar aquellas miradas moralizantes sobre la política de los barrios populares.

En ese sentido, esta ponencia se propone entrelazar dimensiones que hasta el momento no había articulado en mi trabajo. La noción de gestión cotidiana de la vida es una puerta de entrada a ese entramado de dinámicas que deseo desanudar, para paradójicamente, abordar en su complejidad.

En el marco del ejercicio analítico que estoy presentando, en este apartado, desarrollo algunos pendientes que han quedado sin la profundización necesaria en esta ponencia.

Pensar los procesos de producción de referentes en Villa Inflamable, alejando la mirada del Estado como el único soporte de ese proceso, habilitó desentrañar dos instancias nodales de ese fenómeno.

Por un lado, desarrollé en un primer apartado los modos en que los referentes son sostenidos y avalados por jornadas de trabajo colectivo en la mejora del barrio. El compartir saberes en torno al hacer, el hacer compartiendo saberes, es parte cotidiana de la vida en ese barrio y resultan centrales en la consolidación de relaciones de vecindad y reciprocidad. Contar con el otro, ratificado en la entrega y el sacrificio es parte constitutiva en la formación de algunos vecinos como referentes. Allí grandes cargas valorativas se ponen en juego torsionando las fronteras entre vida pública y vida doméstica. En este sentido, considero necesario seguir profundizando en las perspectivas teóricas que abordan los procesos de producción de sujetos y la moralización de dichas formaciones en torno a “como ser un buen referente” y los lazos de reciprocidad vecinal y redistribución en los que se sostienen.

Pero, a su vez, dichas dinámicas no pueden ser escindidas de las condiciones precarias de vida en la que están insertos estos vínculos. La carencia, la fragilidad de esa infraestructura urbana está encarnada en la vida cotidiana y en las rutinas de los pobladores de Villa Inflamable que destinan gran parte de sus esfuerzos y tiempos para no inundarse, tener luz en invierno y agua en verano. Los procesos de despojo y desposesión son el escenario que posibilita dichas prácticas y producciones políticas. De igual modo la noción de “campo transaccional” habilita a pensar aquellas relaciones de poder en las cuales se enmarcan las dinámicas cotidianas.

De este modo, considero necesario profundizar el abordaje de los engranajes que rigen el accionar de las empresas privadas en los territorios, y en especial en aquellos espacios sujetos a procesos de mercantilización de suelo urbano. Cuando desplacé la mirada del Estado, que sigue siendo un interlocutor central pero ya no el único, comencé a reparar en aquellos entramados que sostienen las acciones de los referentes y observé la cantidad de notas de pedidos que había realizado en el transcurso de mi estadía. Reparé en las contradicciones - más sensibles que racionales- que me generaba que la empresa que estaba tras el proyecto de relocalización, y se encontraba rodeando el barrio con obras, sea la que entregue los materiales para la construcción del comedor. Allí, la categoría analítica de hegemonía empresaria resulta pertinente para pensar las donaciones y los modos en que las empresas desbordan los límites y atraviesan diversos órdenes de la vida. En muchas oportunidades e intensificados por los limitantes a la realización de obra pública en los barrios sujetos a expropiación, el Estado, como construcción imaginada, emerge en los discursos de los habitantes como ausente (en los casos más sutiles) o como quitando, imposibilitando y restringiendo. En esa narrativa y vivencias las empresas- con un cajón de pollos, unas bolsas de cemento o un par de maderas- se posicionan como “solidarias”, “comprensivas” y hasta “compañeras de lucha”.

Por último, estos entramados adquieren significaciones en los procesos de reproducción de la vida en momentos de mutación de la relación capital/trabajo acontecidas en el capitalismo -a escala global e iniciadas en la década de 1970-, que produjo grandes transformaciones en las formas de vincularse con la producción, de concebir el trabajo y la producción de subjetividades. Esos procesos, se encuentran espacialmente situados, en una espacialidad que condensa “formas de ganarse la vida”, hacer política y mejorar el barrio, intrínsecamente vinculadas a la gestión de la vida cotidiana de los habitantes del barrio. Los territorios son creados y dinamizados por sujetos que viven y trabajan configurando tramas relacionales en las cuales las fronteras entre producción y reproducción, entre vida doméstica y política, se torsionan y ensamblan en condiciones de precariedad, despojo e incertidumbre.

› **Bibliografía**

- AUYERO, Javier. 2012. *La política de los pobres*. Buenos Aires: ediciones Manantial.
- AUYERO, Javier y SWISTUN Débora. 2006. “Tiresias en Villa Inflamable. Hacia una cronografía de la dominación”, *Sociohistórica*, Nro. 19-20: pp. 15-45.
- AUYERO Javier y SWISTUN Débora. 2007. “Expuestos y confundidos. Un relato etnográfico sobre sufrimiento ambiental”. *Íconos revista de ciencias sociales*. Vol. II (Nro. 28): pp. 137-

- AUYERO Javier y SWISTUN Débora. 2008. *Inflamable: Estudio del sufrimiento ambiental*. Buenos Aires: Paidós.
- CARMAN, María. 2015. “Una larga conversación ambiental: las narrativas del padecimiento en una política de relocalización”. *O social em questao*. Vol. 18: pp. 123- 152.
- COMBES, Hélène. 2018. “Trabajo político territorial y (auto)clasificaciones del quehacer político. Perspectivas desde la trayectoria de un líder barrial de la Ciudad de México”. *Íconos revista de ciencias sociales*. Núm. 60: pp. 31-56.
- DAMONTE Tamara. 2018. Riesgos y contaminación en la vida cotidiana de Villa Inflamable. Argentina“. Ponencia presentada en *Seminario Latinoamericano de Teoría y Política de Asentamientos Populares*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento, Instituto del Conurbano
- DAMONTE, Tamara. 2017. “Procesos de precarización espacialmente situados: Formas de “ganarse la vida” y “trabajar en el barrio” en Villa Inflamable (Gran Buenos Aires)”. Ponencia presentada en las *Jornadas Rosarina de Antropología Social*.
- DAMONTE, Tamara. 2017 a. “Cuando la contaminación no lo es todo. Reflexiones sobre los recorridos etnográficos en Villa Inflamable (GBA, Argentina). Argentina“. Simposio en *VII Reuniones de Antropología del Mercosur*. Misiones: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Misiones.
- DAMONTE Tamara. 2016. “Política subjetivada y existencias precarias: Vivienda y ambiente en la relocalización de Villa Inflamable (Gran Buenos Aires). Argentina“. Ponencia presentada en *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación.
- DENNING, Michael. 2011. “Vida sin salario”. *New left review*, Nro. 66: pp. 77-94.
- HURTADO ARROBA, Edison, PALADINO, Martín y VOMMARO, Gabriel. 2018. “Las dimensiones del trabajo político: destrezas, escalas, recursos y trayectorias”. *Íconos Revista de ciencias sociales*. Núm. 60: pp. 11-29.
- GASTAÑAGA, Julieta. 2008 “¿Qué es el trabajo político? Notas etnográficas acerca de militantes y profesionales de la política“ *Cuadernos de antropología social*. Núm. 27: pp. 133-153.
- QUIROS, Julieta. 2018. “Del intercambio al interconocimiento: la etnografía ante los hechos invisibles del trabajo político”, *Íconos Revista de ciencias sociales*. Núm. 60: pp. 121-142.
- MANZANO, Virginia. 2013. *La política en movimiento: Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. , Rosario: Prohistoria
- MERLINSKY María Gabriela. 2009. “La causa `Beatriz Mendoza´. El conflicto por la apropiación de los recursos naturales en la Región Metropolitana de Buenos Aires: ¿Justicia para el Riachuelo?” Ponencia presentada en *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires.

- NAROTZKY, Susana y BESNIER Niko. 2014 “Crisis, Value and Hope: Rethinking the Economy”. *Current Anthropology*. Vol. 55, Sup. 9: pp. 4-16.
- PALERMO, Hernán. 2012. “Hegemonía empresaria en el esplendor y ocaso de YPF: el caso de la petrolera argentina” *Iluminuras*. Vol. 13; Num. 30: 65-84
- VOMMARO Gabriel y COMBES Hélène. 2016. *El clientelismo político desde 1950 hasta nuestros días*. Buenos Aires: editorial Siglo XXI.
- VOMMARO, Gabriel y QUIROS Julieta. 2011. ““Usted vino por su propia decisión”: repensar el clientelismo en clave etnográfica”. *Revista Desacatos*, Núm. 36: pp. 65-84.

Consejos enmarcados en la memoria. Sentidos y reactualizaciones en los relatos de un grupo de mujeres mapuche en la Comunidad Lago Rosario.

BLEGER, Mariel Verónica/ IIDyPCA – UNRN- UBA – CONICET. Grupo de Estudio en Memorias Alterizadas y Subordinadas (GEMAS) – marubleg@gmail.com

Grupo de Trabajo: 21. Procesos de producción de política colectiva en sectores subalternos: aportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva etnográfica

» *Palabras clave:* Memoria; Mujer Mapuche; Maternidad

» **Resumen**

Este trabajo surge a partir de algunas contadas por parte de mujeres que se fueron sucediendo en mi trabajo de campo en la comunidad Mapuche Lago Rosario, ubicada a kilómetros de Esquel en la provincia de Chubut, Patagonia Argentina. Lo que caracteriza a las mismas es la presencia del consejo “materno”(u otra mujer de la familia) como índice articulador entre el pasado y el presente. Estos consejos orientan formas de estar en el mundo al citar normativas antiguas acerca de la maternidad, de los labores con el telar y de la capacidad de resistir siendo mujer mapuche. Articulando experiencias como memorias, esos relatos también presuponen y recrean contextos significativos o marcos de interpretación compartidos. En esta ponencia me propongo mostrar cómo estos marcos habilitan sentidos de pertenencia al señalar aquellas claves de interpretación que permiten conectar los elementos de una trayectoria propia con las de otras mujeres en entramados socioculturalmente significativos.

› *Historia territorial*

El territorio que hoy se conoce como Patagonia es el resultado de una fragmentación territorial realizada en el transcurso del siglo XIX. Como es sabido a mediados de 1870, con fines económicos y políticos por parte de la clase gobernante se llevo a cabo las campañas militares conocidas como “Conquista del Desierto” (1878 - 1884). Las mismas consistieron en la búsqueda sistematizada de perseguir y asesinar indígenas para la obtención de tierras. En cuanto al destino de los pobladores originarios, no solo sufrieron el despojo de sus territorios sino que fueron sometidos a múltiples re-ubicaciones y desplazamientos forzosos (Briones y Delrio, 2007). Desde este momento se ha configurado una suerte de mapeo territorial en el paisaje patagónico en donde las poblaciones que supieron contar con grandes extensiones de tierras se han visto confinadas a las zonas más pobres de las grandes urbes, o a espacios con pésimas condiciones en lo que respecta a suelo y clima para desarrollar una vida de campo plena. En una de estas tantas reubicaciones muchas familias se asentaron en lo que hoy se conoce como el Boquete Nahuelpan. Este dato resulta significativo dado que la comunidad Lago Rosario, en la que se realizaron las entrevistas mencionadas en este artículo, se conformó con familias provenientes de dicho lugar.

En el año 1937 las familias que conformaban el Boquete Nahuelpan fueron víctima de un masivo y violento desalojo caracterizado por la inmediatez y eficacia con la que cumplió su cometido. A diferencia de otras irrupciones militares que llevaban meses o años de proceso, éste duró poco tiempo logrando la expulsión sistemática de todas las familias que allí vivían (Briones y Lenton 1997). Las familias deambularon en búsqueda de resguardo por la zona de Cushamen o Gualjaina; otros anduvieron largo tiempo hasta que se instalaron en los alrededores de Esquel, y finalmente, después de mucho buscar, algunas familias lograron radicarse en la zona de Lago Rosario, Cerro Centinela y Mallin Grande (Fiori 2018).

La comunidad mapuche de Lago Rosario se encuentra en el noroeste de la provincia de Chubut, Patagonia Argentina. Su población actual cuenta con unas quinientas personas

nucleadas en ciento veintisiete hogares (INDEC 2001). En la actualidad su principal actividad económica es la ganadería, la cría de ovinos y caprinos para la producción de carne y lana. A pocos kilómetros de allí se encuentran centros poblacionales más grandes como la ciudad de Esquel a cincuenta kilómetros y Trevelin a unos veintiocho kilómetros de allí. En la misma funciona una escuela con niveles de inicial, primaria y secundaria. Así como una salita de salud, un museo que cuenta la historia de la comunidad producido en el marco de una actividad escolar con las familias del lugar y hasta hace unos diez años funcionaba también una radio y una casilla postal que fue eliminada con la privatización del correo argentino. En el centro de la comunidad se encuentra la cooperativa de tejedoras, donde algunos días a la semana ciertas mujeres del lugar se juntan para realizar los labores que con suerte serán vendidos en pueblos cercanos o cuando pase algún turista por allí. Las “mujeres del Lago” se dedican principalmente al tejido con telar o dos agujas, trabajo en la huerta, y pequeñas salidas laborales que algún emprendimiento turístico cercano propone.

Será a partir de las contadas de algunas mujeres que se van sucediendo durante mi trabajo de campo en Lago Rosario donde cierta matriz de dolor y añoranza respecto a ese momento que implicó el desalojo también se evidencian. Donde los consejos de ciertas figuras maternas se reactualizan al ser recordados en un presente que pareciera iluminar aquel pasado como algo que se ha perdido por no traerlo al presente.

› ***Momentos para recordar***

En los últimos años la zona de norpatagonia se ha visto teñida por conflictos territoriales mediatizados en pos de beneficiar a ciertos grupos políticos y económicos locales por sobre las comunidades originarias. Como espectadoras muchas veces nos hemos acostumbrado a determinadas formas de relatos devenidas en proclamas de libertad y resistencia frente a la histórica opresión latifundista. Ya sea por la apropiación de discursos más englobantes, o consignas políticas explícitas, hasta recuperaciones territoriales a través de la fuerza y la puesta en juego de acciones colectivas. En Lago Rosario a simple vista no pareciera haber presencia de conflictos territoriales. Al recorrer su territorio reina una armonía a través de los límites de los alambrados y las casas que allí se levantan. A ese lugar “han venido a parar muchos de los desalojados buscando paz” y pareciera ser que la historia de las resistencias se dio por terminada en el brutal desalojo y posterior dispersión de las

familias que habitaban Boquete Nahuelpan. Este artículo intenta mostrar las formas de resistencia que escapan de las esperables. Una forma creativa de traer al presente recuerdos de un pasado para nada remoto. Y desde esa presencia reafirmar el ser mujer mapuche que el paso del tiempo, los despojos y la historia oficial se empeñan en invisibilizar o folklorizar. A lo largo de las conversaciones con estas mujeres devinieron en lugares de rebeldía y afecto algunas actividades que podían asumirse como rutinarias o incluso como resultado de una opresión patriarcal.

Las conversaciones se fueron dando con mujeres mapuche que han nacido o vivido toda su vida en Lago Rosario. De alguna manera la fuerza de lo dicho junto a su posterior análisis, se constituyó en una suerte de marco teórico colaborativo –nativo y teórico antropológico- (Rappaport 1999) del que resulta esta ponencia. La propuesta con mis interlocutoras siempre estuvo asociada a la idea de saber la historia del lugar; el tiempo me iría demostrando que no existe tal cosa. La historia es de quien decide contarla. Cada una desde sus casas, mientras hilaban, o cebaban mates a la veda del fogón, fueron armando un rompecabezas de eventos cuidadosamente ordenados y jerarquizados que daba cuenta del lugar de la mujer como guardiana de la memoria y organizadora de la vida doméstica y espiritual del hogar. Será pues en el andar cotidiano donde se visibiliza la posibilidad de una resistencia que enfrenta la constante amenaza de dejar de ser aquellas quienes recuerdan haber sido.

La ponencia entonces fue pensada en tres momentos que siguieran con el orden propuesto de los relatos con los que vengo trabajando. El primero en el que a través de la puesta en valor de algunas anécdotas las mujeres realizan un trabajo de memoria en relación a sus infancias y los modos en que sus madres o abuelas transmitieron la importancia de la continuidad de algunos saberes pese a las circunstancias o coyunturas históricas y económicas que fuesen atravesando. Un segundo momento donde las voces de “las antiguas” orientan saberes que subvierten modos en apariencia estáticos de entender la división sexual del trabajo volviendo visible las múltiples temporalidades y sentires durante el llamado “tiempo de la esquila”. Y, por último, un tercer momento relacionado a las transmisiones de conocimientos y creencias en tareas de cuidado y crianza encarnadas en formas creativas de solidaridades entre mujeres.

› *La memoria encarnada en relatos*

Casi como respondiendo a una matriz organizadora del relato muchas veces se empieza

narrando algún recuerdo de la infancia. En parte porque desde allí se desprenden los orígenes de la familia de quien narra así como los modos de organización social heredados. Resulta interesante pensar el lugar del relato como una forma de objetivar ciertas experiencias del pasado que, al no poder ser narradas por los textos circulantes y legitimados, podrían quedar relegadas en el ámbito de lo inverosímil. Desde este ángulo, el trabajo de la memoria que las mujeres realizan inicia cuando se cuentan, con sus experiencias diversas pero parecidas, para entretejer una historia no contada y discutir, a partir de ella, ciertas categorías del sentido común.

Mamá cantaba, sabía la lengua perfectamente. En invierno que estaba la nieve asiiii de alto (señala casi un metro de altura) y nosotros teníamos una casita muy precaria de puro palo. Cayó una nieve tan fuerte como pocas veces yo recuerdo. Y gracias a dios y a mi mamá que no cayó la casita. Y se levanto mi mama una mañana muy temprano y no podía abrir porque la nieve la empujaba para adentro. Teníamos en la casa un fuego natural adentro de la cocina, porque antes no había brasero, era natural. Y nos dice a todos: ¡levántense! Nos levantamos yo y mi hermanito. Estábamos solos los dos ahí. Nevaba copiosamente, una nieve grande caía como yo nunca más pude ver. Y si eso seguía íbamos a quedar aplastados. Entonces agarró mi mamá y puso fuego en un fuentón y lo puso arriba de la nieve y empezó a rogar ella. Y usted sabe que se calmó la nieve, y no nos aplastó. Ella habló en su aborígen se comunicó con dios y dios en su lengua misma la entendió. Porque no es verdad que no se entiende la lengua aborígen, ese dios si que la entendía. Así pasamos el invierno.

Los animales estaban todos pasados de nieve, y nos teníamos que cubrirnos para llegar a los animales. Para que algo comiesen.

Yo me acuerdo, y eso que era muy pequeñita, pero muy. Ella rogaba cuando había problemas y siempre fue atendida. Ella me dejó esa enseñanza. Porque si no es así la vida se pierde, uno tiene que llevar su cultura, claro que todo no se lo va a llevar consigo pero tienen que llevar algo. Mis hermanos no hicieron eso, ellos se fueron al pueblo. Yo si me quedé cuidando a mamá y papá. Cuidándolos, cuidando la cultura. Ahora partieron todos, quede solita. Ninguno quiso seguir la cultura de mamá y papá. Yo nomás me quedé acá. Porque eso decía mamá: “el día que ustedes dejen su cultura y vivan como vive el blanco les va a ir muy mal” Y la verdad es que es cierto lo que le dijo. Porque yo veo gente aborígen que esta postrada enferma porque dejó a la cultura suelta, gente que no puede caminar, porque se negaron o no quisieron. Yo no... a mi me habló mucho mamá cuando iba a partir y la sigo obedeciendo. Era chiquita cuando se fue, pero ella fue creciendo conmigo. (S.A, entrevista realizada en el marco de trabajo de campo junto con Ayelén Fiori en Lago Rosario durante 2018)

La idea de trabajar en el análisis de relatos como el que se acaba de introducir responde a la posibilidad de pensar que en un mundo en movimiento y transformación conocemos algo o alguien a través de la producción de narrativas entendiéndolas como reflejos de las relaciones que nos han “traído hasta aquí” (Ingold, 2011). De alguna manera en la capacidad de traer al presente la escena de su madre como portadora de un saber ancestral

que le es propio por seguir reproduciéndolo se visibiliza la posibilidad de rememorar sus trayectorias en un campo desplegado de relaciones: *“Ella habló en su aborígen se comunicó con dios y dios en su lengua misma la entendió. Porque no es verdad que no se entiende la lengua aborígen, ese dios si que la entendía.”* Hay en esa oración una marca de sentido. De resignificación en el presente. Se entrevisté la cantidad de veces que esta mujer ha escuchado por parte de instituciones estatales o eclesiásticas que su idioma materno no era comprensible o era menos válido que el oficial. Evidentemente hay un dios que la entiende y además que la ha sabido “atender”. El lugar privilegiado del recordar devenido en relato al ser contado y ordenado como forma de conocimiento presupone una manera particular de entender al sujeto-agente (*“yo si me quede cuidando a mamá y papá, cuidando la cultura”*), una en la cual éste es su trayectoria: su historia de viajes, pasajes, caminos, atajos, detenciones, instalaciones estratégicas o moradas de apego, en un espacio social determinado (Blaser 2013, De Certeau 1999, Grossberg 2003).

Por otro lado en este relato, como en muchos de los que se fueron sucediendo también ha aparecido la fuerza del consejo como un marco de interpretación para reafirmar ciertas posturas en relación al presente y su condición de ser mujer mayor y mapuche. *“Porque eso decía mamá: “el día que ustedes dejen su cultura y vivan como vive el blanco les va a ir muy mal” Y la verdad es que es cierto lo que le dijo”* a través de los relatos las personas logran establecer cierta relación entre el contexto en el que sucedió aquello que se disponen a contar y el momento en el que se hace legible a través de la exteriorización del mismo. Este proceso inicia con el reconocimiento de ciertas imágenes del pasado como Índice históricos de conexiones significativas entre pasado y presente. Es decir, a través de la identificación de ciertos elementos compartidos las personas pueden recrear determinados marcos comunes de interpretación. La aparición de estos Índice son importantes para los procesos de memoria puesto que el mismo se constituye como tal en la medida en la que estos Índice se comparten habilitando la articulación entre sus experiencias en el pasado y la producción de conocimiento en curso. Estos Índice conectan eventos pero también actualizan interpretaciones y consejos acerca de cómo continuar el curso de la historia. Consejos que han sido resguardados en formas culturalmente significativas de expresión (Ramos 2005).

Me acuerdo de mi abuelita, me acuerdo de ella todo. Ella vino de a caballo de Chile. Cuando iba a verla le decía: ¿qué me va a contar abuela? y ella me pedía que le guarde en mi corazón las palabras que me contaba. Dice que pasó el río Limay y dejó su campo allá. Ahí cruzó el río y se olvidó del campo y de su casa. Vinieron de a caballo mi abuelo y mi abuela. Tenía historia para contar (...) Ella sabía a donde tenía que venir porque lo tenía en su cabeza y en su corazón. Yo tenía hermanas y ellas no se acuerdan lo que contaba mi abuela. Yo digo que se tienen que guardar las palabras, porque así sabemos para dónde ir y cómo seguir contando. Ojala me guarden a mí también. (M.H, entrevista realizada en 2018 en Lago Rosario)

La posibilidad de “guardar la palabra” para poder, pese al paso del tiempo y las nuevas organizaciones familiares y socioeconómicas, saber “para dónde ir y cómo seguir contando” y la posibilidad de contarla como “consejos” o las voces de los antiguos fue adquiriendo una relevancia importante para quienes nos constituíamos como audiencia ya que si se entiende al Índice como una imagen del pasado que permite generar conexiones con un presente desde el que se recuerda, se genera en estos relatos lo que Benjamin (1967) llama una constelación entre pasado y presente. Aquel pasado en el que se encuentran rodeadas de consejos contruidos por otras mujeres que se rearmaron luego de un desalojo forzoso y pudieron llevar consigo a sus hijos e hijas, sus quehaceres y la convicción de la importancia en la transmisión como modo de resistir a aquello que parecía querer arrasarlo todo bajo el nombre de Estado Nación. La imagen de esas abuelas o madres como poseedoras de una “historia para contar” introducen de alguna manera la posibilidad de contarse a si mismas desde esos roles de cuidadoras de la cultura, sin naturalizar el dinamismo de sus estructuras familiares en relación a las creencias, trabajos domésticos y maternidades.

› *El matenar como resistencia*

Desde el comienzo de esta ponencia se viene repensando y analizando los modos de recordar como una forma de iluminar determinados procesos y vivencias cotidianas que parecen vacías de sentido cuando en verdad los relatos van mostrando un hilo conductor asociado a la resistencia de las tradiciones resignificadas. La idea de matenar pocas veces se asocia a la posibilidad de socializar la crianza de niños y niñas independientemente del vínculo sanguíneo que los una. Sin embargo existe en las conformaciones familiares una práctica que podríamos denominar “adopción temporal” y que ha funcionado de mojon en varias de las historias personales de estas mujeres.

Antes se usaba más darte niños para cuidar, a mi me dieron a un primo porque nadie se podía hacer cargo, pero después me lo quitaron porque ya se podía cuidar más solo...a mi eso me dolió mucho. Pero en la época de las abuelas era más normal andar cuidando a niños que no eran propios...pero tampoco eran tan de otros ¿vivo? (M.C, entrevista realizada junto a Ayelén Fiori durante 2018 en Lago Rosario)

Evidentemente las distintas persecuciones y traslados forzosos acarrear consigo historias de familias separadas a la fuerza. Sumado a esto son varios los relatos que dan

cuenta de madres muy jóvenes en embarazos no planificados ni deseados o ausencia de los padres de los bebés que llegaban. La posibilidad de cuidar a otros niños y niñas comienza a aparecer como experiencias que las hermanan entre sí. Con esto no me refiero a que estas situaciones eran placenteras o buscadas, pero muchas veces se construyeron desde un lugar de solidaridad para con otras “andar cuidando niños que no eran propios...pero tampoco eran tan de otros” supone un entendimiento, una forma de pacto y saber heredado. Que lejos esta del instinto maternal, sino más bien de la posibilidad de saberse capaz de cuidarse entre varias en las adversidades.

Cuando ella (su madre) iba a partir, ella me dijo tu vas a ser la madre de toda la gente, de muchos hijos, aunque no sean tuyos vas a llamarles hijos. Porque siempre va a haber otras que puedan cuidarles a tus hijos. Así que tengo que interceder por todos los hijos en el cama⁴²ruco, para estar atenta de todos. (S.A, entrevista realizada en Lago Rosario durante 2018)

Al mismo tiempo muchas de estas experiencias ligadas a las tareas del cuidado son conectadas con las prácticas y saberes más relacionados al desarrollo de la espiritualidad mapuche. Siendo nuevamente la reconstrucción de consejos en sus biografías conectores entre un deber ser y un vínculo con el pasado.

A varios crié yo, con goteritos de leche, pegada a la salamandra porque sus mamas no podían tenerlos, la abuela me enseñaba a criarlos bien. Pero ninguno me quede. Siempre que los cuidaba soñaba, así fue que aprendí a curar el empacho. Tal vez por eso estuve tan rodeada de niños para aprender, las abuelas sabían esas cosas. Algunas nos tocaba cuidar a los hijos de otras, esa también era lo que hacían las abuelas, se cuidaban entre todas. No como ahora. (M.C, entrevista realizada durante 2018 en Lago Rosario)

Hay en estos relatos sobre el maternar, un saber que se resignifica en el presente: “*Siempre que los cuidaba soñaba, así fue que aprendí a curar el empacho*” y desde ese lugar se rememora y establece un lugar determinado y privilegiado para contarse a sí mismas donde la agencia de ellas como cuidadoras se hace visible. De alguna manera al igual que sucede con los recuerdos y consejos reconstruidos en torno a los labores y sus tareas de continuidad, en los relatos del maternar se visibilizan dos niveles en los relatos. Por un lado, el nivel experiencial que constituye la materia prima con la cual los relatos luego encarnarán afectivamente (las abuelas solían dar consejos, el tiempo de la esquila era muy duro, las mujeres saben maternar); por otro lado, un segundo nivel donde se establecen presupuestos comunes de legibilidad y se

⁴² El camaruco es una ceremonia ancestral mapuche que se caracteriza por su grado de espiritualidad y sentido comunitario. La entrevistada está haciendo referencia al camaruco de Nahuelpan que es muy reconocido y esperado en la región y suele realizarse los primeros días de marzo.

reducen las incertezas acerca de lo que se está hablando o relatando (la importancia del recordar de qué mujeres provienen, las rebeldías y resistencias en las tareas domésticas y su transmisión, las solidaridades entre mujeres para protegerse) . El primero, plantea el relato como una forma de habilitar procesos que conjugan lo afectivo, lo inconexo y lo fragmentario. Estas primeras emergencias todavía en solución –esto es, sin precipitar en conexiones reconocibles—, denominadas por Raymond Williams (1997) “estructura de sentimientos”, proponen un análisis del nivel experiencial, de aquello que todavía “no es”, aun siéndolo. Para este autor, las estructuras del sentir serían algo así como el tono, la pulsión o el latido de una época. En palabras del autor se trata de *"una experiencia social que está **en proceso** y que a menudo no es reconocida verdaderamente como social, sino como privada, idiosincrática"*, en su momento de germen y antes de que pueda ser reconocida conscientemente por los actores sociales que actúan de acuerdo con ella. El segundo nivel está más relacionado con la producción de textos que empiezan a ser reconocidos y legibles socialmente al ponerlos en diálogo frente a una audiencia determinada (una amiga, una hija, una nieta, una entrevistadora). Han sido estas trayectorias y experiencias no sólo centrales para hilar las situaciones y vivencias trabajadas en este artículo, si no para ir entramando los sentidos y actualizaciones de algunos relatos aquí trabajados.

› *Temporalidades en disputa*

Tal como los consejos maternos han servido para ordenar y establecer el relato en un pasado relacionado a la infancia pero con la fuerza suficiente como para enmarcarse en el presente. Estas voces también han funcionado para hacer visible las distintas tareas realizadas en el presente por las mujeres en Lago Rosario, así como en su juventud. Muchas de ellas recuerdan las primeras campañas de trabajo ovino donde se reclutaban a varones de todas las edades para recorrer distancias muy largas en pésimas condiciones y por poco dinero.

Antes iban de muy chiquitos a la esquila, ahora esta prohibido. Es el trabajo más duro, se empieza y no se para, podía tocarte la esquila en plena navidad. La gente se hacia vieja en la esquila, de estar agachado. Son 9 horas por día las campañas de esquila. La gente aguanta hasta treinta años de esquila no más. Me acuerdo que se llevaban a los niños y a los hombres en los camiones con lona y se iban de acá hasta Santa Cruz, se iban por todas las estancias, una estancia podía llegar a tener hasta treinta mil ovejas. Una tiene que acostumbrarse porque los niños salían, pero yo los extrañaba, pero no es fácil. Una pensaba en el hambre, en el frío. Y también era duro quedarse acá solas con todo el trabajo que hay para hacer. Como ellos salían a caballo porque no había coche, estaba muchos meses sin verlos yo a mis hijitos varones. Yo

me quedaba sola con las chicas haciendo todos los trabajos, sembrando, tejiendo. A las chicas yo les enseñaba a tejer, a sembrar, a cuidar los animales, ese era el trabajo de las chicas. Ese es el trabajo de las chicas.

En estos primeros relatos recogidos empiezan a hacerse visibles los sentimientos que producían la ida a las campañas de la mayoría de los varones de la comunidad *“Una tiene que acostumbrarse porque los niños salían, pero yo los extrañaba, pero no es fácil. Una pensaba en el hambre, en el frío. Y también era duro quedarse acá solas con todo el trabajo que hay para hacer”*. El *“también era duro quedarse”* se lee entonces como un preludio al silenciamiento o a la deconstrucción de una imagen de mujer indígena de campo acostumbrada o más tolerante a ciertos silenciamientos impuestos por el acontecer de la historia y la inserción al mercado laboral.

A ese momento se lo sigue llamando el *“tiempo de la esquila”*. Pero a diferencia de lo que aparece en las investigaciones enfocadas a este tema en los recuerdos de las mujeres se deja ver qué sucedía en el mientras tanto de ese éxodo hacia las estancias. Y es en esa multiplicidad de relatos y temporalidades donde la posibilidad de constelar los consejos maternos con los desafíos diarios se hace visible y se encarna en una suerte de rebeldía.

La mujer de campo esta preparada para todo, es así desde siempre. Yo lo ví desde siempre con mi abuela. Es muy luchadora...no se queda...si tiene que hacer leña, va y hace. Si tiene que camppear, va y hace. Una aprende a reconocerse cuando esta sola. En el tiempo de la esquila estábamos solas con nuestros hijos y nuestras otras mujeres. Mi abuela me enseñó a mano dura las labores, y eso me decía siempre: hay que saberse hacer, porque sino no tenes nada al final del día. No había quien no se conociese en la soledad y el frío. Ahí nos descubríamos porque lo hacíamos todo nosotras. Que la comida, que la huerta, que la leña, que la escuela, que el telar, que el hilado. (M.C, entrevista realizada en Lago Rosario durante 2018)

De alguna manera hay una suerte de lectura inesperada de aquel tiempo determinado por el trabajo masculino. Mientras los hombres no estaban eran ellas las encargadas de la perdurabilidad de determinadas estructuras. La rebeldía de este análisis sobre esos días radica entonces en la posibilidad de volver a pensarse como protagonistas de una trama que implica determinadas continuidades al momento de ser transmitidas: *“No había quien no se conociese en la soledad y el frío. Ahí nos descubríamos porque lo hacíamos todo nosotras”*. La capacidad de agenciar con otras lecturas (el sacrificio que implicaba ir a la esquila) coloca a las mujeres más adultas de Lago Rosario en artificios de un *“ser juntas”* que la vida en una comunidad determinada propone. Al decir *“La mujer de campo esta preparada para todo, es así desde siempre. Yo lo ví desde siempre con mi abuela”* se produce una continuidad y deber ser con la fuerza de sortear un pasado de desalojos, de soledades y un presente de relecturas. Las trayectorias y los relatos de ellas mismas son el producto de la circulación y la negociación de ciertos lugares establecidos y otros conquistados. (Massey 2005)

el papá de mis hijos siempre me andaba diciendo que éramos jóvenes, pero yo siempre fui vieja, siempre tuve que hacer labores para vender y encontrar de donde sacar dinero para comer. Las mujeres siempre somos la que hacemos, los hombres no. La esquila viéndola de más grande traía mucho dinero pero quedaba muchas veces fuera del alcance del hogar y entonces los hombres volvían con muy poco, y nosotras seguíamos envejeciendo y laboreando con los hijos propios y ajenos a costas. (M.C, entrevista realizada durante 2018 en Lago Rosario)

Al ser narrados y *experimentados* como relatos, estos recuerdos encarnados “yo siempre fui vieja” también tienen un poder performativo sobre las subjetividades, ya que, en los términos de Deleuze (1996), ese poder desafía la autoridad de ciertos pliegues por sobre otros. La idea por ejemplo que lo más duro del tiempo de la esquila eran las campañas, por sobre la permanencia en territorio a cargo de los hijos e hijas. Para este autor, la noción de pliegue es la interiorización de hechos, rutinas y situaciones de la vida cotidiana organizados de modo tal que, al plegarse como experiencias de “sí mismo”, se transforman en marcos de interpretación y conocimientos que, según los escenarios y las audiencias, adquieren autoridad como relatos del yo: “La esquila viéndola de más grande traía mucho dinero pero quedaba muchas veces fuera del alcance del hogar y entonces los hombres volvían con muy poco, y nosotras seguíamos envejeciendo y laboreando con los hijos propios y ajenos a costas” En este extracto “el recuerdo de la propia biografía no es una simple capacidad psicológica, sino que se organiza gracias a los rituales de la narración” (Rose 2003: 239), que producen, en el mismo acto de contarse, un borramiento entre los límites de la exterioridad y la interioridad de la que habla Deleuze.

Al mismo tiempo el encuentro de biografías afectivas (enmarcadas/inspiradas en memorias heredadas) no sólo negocian en geografías de poder sus experiencias comunes de “estar en el mundo” “Yo me quedaba sola con las chicas haciendo todos los trabajos, sembrando, tejiendo. A las chicas yo les enseñaba a tejer, a sembrar, a cuidar los animales, ese era el trabajo de las chicas. Ese es el trabajo de las chicas” sino que también orientan proyectos colectivos (la cooperativa de tejedoras por ejemplo en el centro de la comunidad, o el museo con la historia del lugar producido desde un proyecto escolar pero sostenido por mujeres de la comunidad). El hecho de que la memoria o subjetividad se conforme plegando y replegando experiencias pasadas como un “sí mismo” y articulando esas experiencias comunes del pasado en interpretaciones significativas para el presente, lleva a Joanne Rappaport (2000) a subrayar el carácter político de la memoria así como el sentimiento de comunión o compartir determinadas cosas, o percepciones respecto a eventos de la vida cotidiana.

› **Primeras conclusiones**

Las distintas entrevistas y contadas compartidas fueron develando nuevos sentidos en torno a la importancia de los eventos o consejos que se fueron haciendo presente en cada uno de los relatos. De alguna manera aquellas prácticas que podían ser entendidas como parte de dinámicas fijas o preestablecidas empiezan a poder pensarse como modos heredados para la continuidad de ciertos saberes. Tal como se advertía en los primeros lineamientos de esta ponencia han sido estos entramados de saberes encuerpados en rutinas o formas de practicar su ser mujer mapuche los que comenzaron a representarse como resistencias frente a las políticas o matrices de silenciamiento. Deleuze (1987) se pregunta por el lugar de la resistencia en los procesos que escapan de lo previsible desde el discurso hegemónico. Asimismo, y con la intención de revisar estas resistencias y procesos de resignificación propuestos resulta interesante pensar cómo las mujeres de la comunidad crean sus propios marcos de interpretación al internalizar de modos creativos ciertos contextos impuestos del “afuera” (desalojos, ingreso al mercado laboral, división sexual del trabajo, maternidades). Al mismo que existe un “adentro” (donde se subjetiva la experiencia compartida de ser mujer mapuche) que no es esencial, sino que es el resultado de incontables procesos de interiorización del afuera (a los que Deleuze denomina “pliegues”). Puntualmente considero de suma importancia poder seguir pensando y entendiendo junto con otras cómo estos pliegues (encarnados por ejemplo en consejos maternos) han devenido, de formas no esperables, en herramientas colectivas para resistir.

› **Referencias Bibliográficas**

- Benjamin, W.** (1967) *Ensayos escogidos*, Buenos Aires: Sur.
- Blaser, M.** (2013) “Ontological Conflicts and the Stories of Peoples In Spite of Europe: Towards a Conversation on Political Ontology”, *Current Anthropology* 54(5): 547-568.
- Briones, C. y Delrio, W.** (2007) *La “Conquista del Desierto” Desde perspectivas hegemónicas y subalternas*. Revista RUNA XXVII, pp. 23-48, 2007 FFy L - UBA - ISSN: 0325-1217
- Briones, C. y Lenton, D.** (1997) “Debates parlamentarios y nación. La construcción discursiva de la inclusión / exclusión del indígena”. En *Actas de las III Jornadas de Lingüística Aborigen*, Instituto de Lingüística, UBA, 20-23 de mayo de 1997, Buenos Aires: 303-318.
- De Certeau, M.** (1999) *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Deleuze, G.** (1987). *Los pliegues o el adentro del pensamiento (subjetivación)*. Foucault. Barcelona: Paidós, 125-58

Fiori, A. (2016) Desalojo del “37” Indagaciones sobre el proceso de territorialización de la comunidad indígena de Nahuelpan. *Revista Identidades*, pp.80 – 91. ISSN 2250 – 5369

Grossberg, L. (2003) “Identidad y Estudios Culturales: ¿No hay nada más que eso?” En S. Hall y P.Du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, cap. 6:148-180.

Grossberg, L. (1992) Power and Daily Life. En *We Gotta Get Out of This Place*. Popular Conservatism and Postmodern Culture. Pp. 89-112. New York: Routledge. (Traducción resumida)

Halbwachs, M. 2004 (1950) Memoria colectiva y memoria individual. En *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
<http://cesycme.co/wp-content/uploads/2015/07/Memoria-Colectiva-Halbwachs.-.pdf>

Ingold, Tim (2011) *Essays on movement, knowledge and description*, New York: Routledge.

Massey, D. (2005) *ForSpace*, London: SAGE Publications

Ramos, A. (2005) "Disputas metaculturales en la antesala de un juicio. El caso 'Benetton contra mapuche'", en Wilde, G. y P. Schamber (comp.), *Historia, poder y conflictos*, Buenos Aires: SB, 103-132.

Rappaport, J. (2000) *La política de la memoria: Interpretación indígena de la historia en los andes colombianos*, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Rose, N. (2003) "Identidad, genealogía, historia", Hall y du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu, 214-250.

“En Nicolás los referentes pisan fuerte”: La compleja producción de líderes barriales⁴³

BARRETO, Lucas / FFyL-UBA - lucasebarreto@hotmail.com

Grupo de Trabajo: GT 21. Procesos de producción de política colectiva en sectores subalternos: Aportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva etnográfica

» *Palabras clave:* Experiencias – Liderazgos barriales - Política colectiva

» **Resumen**

"Armar" o "levantar" el Nicolás, un Asentamiento Planificado de Virrey del Pino, implicó la producción y consolidación de distintos referentes abocados a la organización de sectores y espacios barriales dentro de una configuración territorial escalonada. La interacción entre entorno y sujetos al momento de modificar un ambiente percibido como rural para hacerlo habitable no sólo produjo pobladores sino que progresivamente formó personas asociadas con "la política", los líderes barriales. A la vez, esta interacción conllevó la producción de objetos o recursos los cuales orbitarán (y serán disputados) en torno a ellos.

En esta ponencia nos interesa analizar, desde un enfoque etnográfico y bajo una perspectiva de la antropología política, los múltiples modos de ser (y saber-ser) referente en Nicolás. En primer lugar, vincularemos trayectorias y experiencias heterogéneas conjugadas en prácticas y proyectos para seguir armando el barrio, mejorándolo y estableciendo oportunidades para sus pobladores. Estos líderes se movilizaron para el trazado de estrategias, medidas y vinculaciones con agentes y agencias de gobierno, así como en la gestión de relaciones afectivas o de interés al interior del Nicolás. En segundo lugar, proponemos conceptualizar sus trayectorias moralizadas, ya que en la construcción de un referente también operan dimensiones temporales. Se trata de una especie de cronología que estos sujetos atraviesan: la misma se inicia en el acompañamiento comunitario y transcurre hasta la saturación del vínculo vecinal, cuya resolución es el "correrse" de sus roles o "salir" del barrio, llevando incluso al surgimiento de nuevos líderes barriales.

43 Este trabajo se inscribe en un proyecto más amplio de investigación, UBACYT 20020170100514BA, denominado "La producción de los modos de vida de los sectores populares urbanos: Un estudio antropológico de las relaciones con la tierra, la vivienda y el trabajo", dirigido por la Dra. Virginia Manzano. En este marco, la ponencia recoge algunos de los ejes analíticos desarrollados en mi tesis de licenciatura (Barreto, 2018).

➤ Introducción

Nicolás es un barrio de Virrey del Pino que comenzó a poblarse con la implementación de los denominados Asentamientos Planificados, programa del Plan de Regularización Dominial y Urbana llevado a cabo por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (decreto 4686/96⁴⁴). Durante el periodo 1997-2003 fueron trasladados grupos poblacionales provenientes de distintos lugares del Gran Buenos Aires al predio “González Catán”, donde se distribuirían en lotes bien delimitados y progresivamente se instalarían servicios urbanos básicos. Como aspectos significativos de la conformación espacial –y la experiencia urbana de sus pobladores– podemos agregar que Nicolás “está rodeado” por un arroyo que ha desbordado su caudal e inundado durante muchos años las viviendas de gran parte de los habitantes, además de torres de alta tensión, grandes descampados y un relleno sanitario administrado por la CEAMSE⁴⁵.

Asimismo, Nicolás posee una configuración poblacional que definimos como escalonada, de allí se desprende la progresiva sectorización del barrio (Barreto, 2018). Luego de las primeras corrientes poblacionales –en las que familias de La Matanza y Villa Fiorito se asentaron en los sectores de adelante y parte del medio–, grupos sociales de diversos lugares del GBA se instalaron en el sector del medio y en parte del sector del fondo. Más tarde, este último sector fue ocupado de manera irregular por considerarse “inhabitable” ante la cercanía del arroyo, siendo la zona más precaria del barrio. Posteriormente, se habitaron espacios verdes y pequeños campos dentro de Nicolás, hasta consolidarse desde hace algunos años los nuevos asentamientos informales en extensiones linderas, entre ellos el documentado Barrio Canay. En la primera visita que realicé al barrio, un sábado de septiembre de 2013, me dirigí hacia la escuela secundaria “Asamblea 18 de Mayo”, donde funcionaba el programa Patios Abiertos⁴⁶. Mientras charlaba con el personal del colegio acerca de “cómo es vivir cerca a un basural” y las estrategias de los vecinos para visibilizar sus reclamos, una joven profesora de danza señaló que Nicolás es un “barrio problemático” y sostuvo:

“Acá faltan medidores para la luz, en la salita faltan insumos, no hay cloacas y esas cosas, pero [los vecinos y vecinas] reclaman cortando la ruta; cuando pasan esas cosas, o se inunda, hacen

44 Decreto acordado por los representantes del Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires, el Banco de la Provincia de Buenos Aires, la Unidad Ejecutora de Reconstrucción del Gran Buenos Aires y la Secretaría de Tierras y Urbanismo de la Provincia de Buenos Aires. Promovía “en todo su territorio, la regularización urbana y dominial en apoyo de sectores jurídica y económicamente desfavorecidos”. Para ello desplegaría una serie de programas como el de Expropiación, Propiedades con Precios Indexados, Reconstrucción de Barrios y Asentamientos Planificados.

45 Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado. Empresa creada durante la Dictadura Militar por los gobiernos de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires para realizar la gestión integral de los residuos sólidos urbanos del área metropolitana. Este relleno se instaló en lo que anteriormente fue una tosquera utilizada para urbanizar la región.

46 El Programa Patios abiertos busca generar espacios para la inclusión y retención educativa con aprendizaje a través de propuestas de recreación, culturales, artísticas y deportivas que se desarrollan en los establecimientos educativos durante los fines de semana. Los destinatarios son todos los niños y jóvenes de 5 a 21 años escolarizados o no en situación de vulnerabilidad socio-educativa. Apunta a fortalecer además, los vínculos con la comunidad en la que se hallan insertos.

Fuente: servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/default.cfm [consultado 18 de octubre de 2017]

eso. También al frente de la técnica está el 26 de julio que es un salón donde se juntan los referentes del barrio. Acá las cosas se piden así, por política” [Noelia, 2013]

Al notar mi interés por la descripción sobre la organización vecinal, una de las auxiliares de la escuela sugiere contactarme con Ricardo, quien según sus palabras *“es el que se mueve por todo el barrio para solucionar las cosas, él te va a explicar todo, aparte conoce a todos acá y está metido en la política”*. Luego de estos intercambios iniciales sobre las modalidades colectivas en Nicolás, continué entrevistando a los profesores que ingresaban a la secundaria a medida que transcurría la jornada.

Promediando el mediodía y tras observar algunas dinámicas cotidianas dentro de la escuela – en las que se encontraban muchos niños jugando y realizando actividades recreativas–, di con Alberto, en aquel entonces coordinador del Programa en ese establecimiento. Frente a mis preguntas sobre las problemáticas del barrio, separó el papel del establecimiento educativo de *“la política”*, al parecer delegado en los referentes del barrio: *“Hay más referentes que te puedo llegar a ubicar que son diferentes gentes que... tiene su parte política. Nosotros somos escuela viste, no nos metemos con nada de eso. Pero después sí, por su parte política, se organizan, consiguen cosas”*. Cuando consulté sobre cómo se organizaban los vecinos para hacer sus reclamos, se desentendió del tema, *“... no yo de eso no sé nada, para hablar de política tenés que hablar con Lucia o con Ricardo”*.

Aquello que parecía ajeno a ciertos espacios e individuos que participan de la cotidianidad era definido como la *parte política* del Nicolás, aspecto que lo tornaba un *barrio problemático*. La política estaba circumscripita a determinados sujetos y espacios; parecía constituir la trama local de un modo particular.

Como veremos en los siguientes apartados, *armar* el Nicolás implicó la producción y consolidación de distintos líderes abocados a la organización de los múltiples sectores y espacios barriales. En este sentido, sostendremos que la interacción entre un entorno percibido como rural y agresivo y los sujetos que se vieron envueltos en procesos de organización y demanda para lograr mejoras barriales, condujo a la progresiva conformación de personas *investidas de política*, *referentes* de cada sector del Nicolás, y a la producción de objetos o recursos los cuales orbitarán en torno a ellos. Formar el barrio, *armarlo*, requirió de estos líderes para el trazado de estrategias, medidas y vinculaciones con agentes y agencias de gobierno, así como la gestión de relaciones afectivas o de interés al interior del Nicolás.

› ***Sobre el ser (y saber-ser) referente barrial***

Al momento de analizar cómo se construyen los liderazgos, entonces, identificamos dos aspectos que estructuran ciertas características diferenciales:

a- Primero, las trayectorias de cada dirigente local. En el barrio encontramos una corriente de pobladores de entre 50 y 60 años cuyo prestigio en tanto líderes –o actores que acompañan a estos líderes– tiene fuertes vinculaciones con los procesos político-económicos que han marcado la historia nacional contemporánea. Embebidos de una cultura política emergente durante las décadas del ‘70 y del ‘80 que respondía a una coyuntura latinoamericana de grandes transformaciones e imaginaciones, estos pobladores adquirieron un aprendizaje

específico durante su juventud, lo que podríamos llamar un aprendizaje militante propio de la participación en agrupaciones político-territoriales. Además del contexto de recuperación democrática, las tomas de tierra en tanto fenómeno novedoso de los sectores populares y los intercambios entre personajes claves de aquellos procesos de estructuración política fueron puntapiés para la conformación de un saber-ser referente, aprendiendo en la práctica modelos y lenguajes políticos y organizativos. Este saber-ser fue puesto a prueba y perfeccionado durante los hechos de movilización y resistencia social ocurridos en la década del '90.

b- Segundo, la configuración socioespacial del barrio, es decir, la formación escalonada de las urbanizaciones y asentamientos en Nicolás determinaron la aparición progresiva de diversos referentes y actores sociales asociados con la política, con similitudes y al mismo tiempo modos disímiles de vincularse y actuar. No debemos dejar de lado que el carácter diferencial de poblaciones y modos de organización colectiva de los sectores –hoy en día incluyendo al nuevo asentamiento Canay– a la vez instituyeron tonalidades en las maneras de ser referente (y saber-serlo). En esa constitución de forma escalonada, los líderes fueron emergiendo con las mejoras barriales y adoptando roles específicos de acuerdo a las complejas problemáticas que aquejaron y aquejan al Nicolás.

El saber-ser referentes es entendido entonces como el proceso pedagógico –y experiencial– que llevó al manejo de lenguajes específicos de ámbitos gubernamentales –con una constante capacidad de negociación y concreción de acuerdos– y al forjamiento de un carácter para sostener situaciones sumamente complejas, persuadir a familias y pobladores de participar colectivamente, además de articular prácticas y discursos de legitimidad en torno a ciertas demandas sociales. Sostenemos que este carácter es propio de algunas personas en Nicolás, cuya asociación es el ser “políticos” y moverse entre instancias políticas.

Describiremos a continuación las trayectorias de algunos políticos o referentes del barrio, las cuales conjugan experiencias diferenciales de militancia, vínculos e historias de vida particulares. Junto a la configuración socioespacial del barrio, estas biografías se entraman y van produciendo una función en ese proceso colectivo que es la producción del Nicolás.

Lucía

De unos 55 años, Lucía, considerada por vecinos y vecinas como la principal *referente barrial* de Nicolás, es activista de la agrupación H.I.J.O.S Buenos Aires –su padre, trabajador telefónico y militante peronista, fue secuestrado en 1976 y se encuentra desaparecido–, y militante del Movimiento Patriótico Revolucionario Quebracho, el cual engloba diversas tendencias de izquierda, además de participar de otras agrupaciones sociales. Formando parte de comisiones barriales en anteriores asentamientos –fue fundadora y presidenta del barrio 22 de enero, asentamiento pionero junto al Tambo y el 17 de marzo (Merklen, 1991)–, tuvo incidencia en la organización de las familias que arribaron al Asentamiento Planificado González Catán y se asentaron en el *sector de adelante*.

Al entrevistarla en 2013, Lucía se interesa en trazar un recorrido personal enlazado con distintos procesos territoriales. De allí, asocia su trayectoria individual y familiar con los procesos de lucha por la tierra que se dieron en la región de La Matanza desde los años ochenta, entramando su historia, su proceso de formación como líder barrial, con la historia de conformación del barrio y de la organización socioterritorial que creó:

“Vinimos acá siendo parte de todo ese camino. Los que luchamos pidiendo otras tierras y queriendo construir un barrio digno, de cero (...) Creo que nos tiraron acá o nos dejaron acá para no escucharnos y tuvimos la capacidad de salir a la ruta y cortar la ruta e ir por todas las necesidades que tenía nuestro barrio y nuestra gente” [Lucía, 2013]

Esa experiencia de militancia político-territorial y los conocimientos técnicos adquiridos por las continuas “luchas colectivas” por la tierra, la vivienda y el trabajo, le permitieron encabezar –junto a su ex marido “El Chango”– el Movimiento 26 de Julio⁴⁷ (M-26), principal organización política local, hoy consolidada como una institución con edificio propio, el Centro Popular 26 de Julio. Durante fines de los noventa y ya asentados allí, esta “organización barrial” según sus palabras, se inició como movimiento de desocupados que realizaba distintos cortes de ruta u otras modalidades de demanda –ocupaciones de espacios y edificios públicos, marchas, escraches a políticos– con el fin de *“reclamar al Estado por derechos postergados”*, esto es, alimentos (*mercaderías*) y puestos de trabajo, pero también por aspectos relacionados con la mejora barrial.

Durante aquel encuentro de 2013, Lucía de todas maneras matiza la categorización de referente, como si quisiera desprenderse del peso simbólico que esta noción implica: *“sí me considero una de las fundadoras, me considero una vecina, me considero con esta historia, con este camino. Llegamos organizados en un cuerpo de delegados y fui delegada de la manzana 52 K”*.

Actualmente, Lucía se ha “corrido del movimiento” –según ciertos rumores, para ser parte del equipo de asistentes de un concejal matancero–, quedando otros vecinos y vecinas a cargo de la organización. Son habitantes del barrio que también han atravesado el proceso de formación y urbanización de Nicolás y se constituyeron políticamente tanto allí como en anteriores escenarios de conflicto. Herminio, quien ha participado asiduamente del M-26, comenta que a pesar de que la ausencia de Lucía produjo un “descabezamiento” en la región y en las instituciones locales más fuertes, los nuevos líderes *“saben mucho”* porque durante el armado les *“enseñaron cómo había que hacer para luchar por un barrio digno”*. Ejemplifica con Marcos, actual coordinador del Centro Popular, quien *“estuvo en Tartagal con el Perro Santillán”* y como muchos de los referentes *“arrancaron ahí”*, organizando *piquetes* como modalidad de demanda colectiva.

47 Esta fecha no es inocente. Hace referencia, en primer lugar, al momento en el que se produjeron los traslados de las primeras familias de Villegas y Fiorito al asentamiento planificado González Catán. En segundo lugar, se recuerda el fallecimiento de Eva Perón en 1952, símbolo de los sectores empobrecidos de Argentina. En tercer lugar, se conmemora el asalto al Cuartel Moncada, evento liderado por Fidel Castro, ocurrido en 1953 y de gran significación para el posterior proceso revolucionario cubano.

Ricardo

Ricardo, quien provino del asentamiento 22 de Enero y participó de la comisión de Villegas⁴⁸, hasta ser nombrado *Presidente del barrio* –cargo que dejó, tras correrse por distintos “comentarios” de pobladores sobre su accionar⁴⁹–, se desempeña como capataz de una cooperativa Argentina Trabaja que realiza obras de mantenimiento en la escuela secundaria y como referente del *sector de adelante*. Posee contactos con dirigentes municipales alineados al llamado peronismo disidente o federal, aunque últimamente se lo puede ver trabajando para un conocido dirigente PRO de la región, a pesar de su auto adscripción “cristinista”. Según sus palabras esto se debe a la falta de apoyo municipal para la concreción de distintos proyectos comunitarios: *“no me dan bolilla, me hicieron reparar el pañol y ahora está todo parado”*. Al hablar de Nicolás, en su construcción narrativa menciona la denominación externa al Nicolás como “barrio problemático”, resignificando esa categoría por el de “barrio rebelde”. Esa caracterización tiene que ver, según su mirada, con toda una trayectoria de demandas y acciones de protesta colectiva puestas en juego por los vecinos y vecinas cuando desde el gobierno no se cumplía con los compromisos asumidos. A pesar de no pertenecer al “movimiento”, los pobladores de las comisiones *“se enganchaban”* por ser los cortes de ruta un medio para alcanzar *“un bien para el barrio”*:

“Nos sacaron ahí de Villegas (...) nosotros habíamos ocupado ahí. Nos sacaron de ahí y nos trajeron acá. Nos tiraron. Y... después nosotros mismos empezamos a conseguir las cosas. El método era que por ejemplo, nosotros los tenemos a la Luci, antes estaba “el chango” [un dirigente anterior de Nicolás] que era el movimiento 26 de julio. El chango pertenecía antes a Quebracho y después se forma el 26 de julio que era de ellos, el movimiento de ellos. Y una parte del barrio que teníamos nosotros que era una comisión. La empezamos a pelear así. Ellos hicieron su primer corte para conseguir cosas para acá. Se consiguió. Primero era el tema mercaderías, todo eso. Este... bueno nosotros no lo parábamos a eso, conseguían cosas para la gente. Y se paró eso; se siguió cortando ruta y después nos unimos con ellos cuando... iban a hacer un corte porque queríamos colectivos, escuela, salita. Y nos apoyamos, nos juntamos con ellos. Porque era todo el barrio: es un barrio que aunque no lo quieras creer es muy unido para ciertas cosas. Para ciertas cosas que se consiguió acá somos unidos” [Ricardo, 2013]

Al preguntarle por la categoría de referente y asociar una vecina a esa definición, Ricardo sonríe y comenta: *“No, nada que ver, yo la conozco a ella, ¿Cómo se llaman las que reparten las leches? Manzaneras. Nada que ver”*. A continuación afirma que *“referente me tienen como a mí también acá, en el barrio. Este... nunca me gustó la política. Sí fui presidente de las comisiones que se armaban acá, sí fui y bueno se hicieron votaciones y bueno [se ríe] los vecinos me eligieron a mí y después me fui porque me cansé”*.

48 Dentro del grupo de pobladores pertenecientes a “Villegas”, “Fiorito” y “los del medio” –aquellos inscriptos en las oficinas de la Secretaría de Tierras y Urbanismo– encontramos vecinos y vecinas que no fueron parte del M-26 pero sí participaron de la Comisión del barrio, una modalidad independiente al liderazgo de Lucía que funcionó activamente durante fines de los ‘90.

49 Al parecer se nombraron mediante votación presidentes del barrio durante los primeros años. Representaban los intereses comunes –aunque atomizado muchas veces al sector barrial de pertenencia–. Cuando quien estaba en esa posición perdía legitimidad o se desgastaba por la dinámica propia de la formación barrial, este “se corría” o era depuesto por otro referente con mayor prestigio.

En Ricardo, observamos un modo de ser referente que conjuga elementos basados no sólo en su conocimiento político –a pesar de *renegar* de la política y afirmar que no es de su agrado–, sino también en la disciplina, el temperamento o carácter y la fortaleza o corporalidad. Al conversar con él, pude señalar que sus anécdotas sobre el ser y saber-ser referente se relacionaban con “poner el pecho” frente a hechos que atentaban contra el orden y la tranquilidad inicial en Nicolás. Aquellos primeros pobladores realizaron *depuraciones*, la “limpieza de malos elementos” (Loera, 2009) al interior del barrio: lotes donde según los vecinos se vendían drogas o se practicaban distintos delitos eran marcados si estos generaban algún disturbio o quiebre en lo cotidiano. Lo que seguía posteriormente era la reunión de varios pobladores, la quema de las casillas implicadas y la expulsión de aquellas personas conflictivas del barrio. Al parecer, Ricardo junto a varios vecinos encabezaron las *depuraciones* iniciales, relacionando estas acciones con la experiencia forjada en anteriores asentamientos y con prácticas violentas de confrontación y agresión física:

“Nosotros sacamos mucha gente mala de acá: la que se metió y eran malas, se fueron, no quedaron acá (...) Nosotros no somos nenes de pecho porque venimos de Villegas, venimos escapando de ahí por no hacer nada. Entonces queríamos vivir bien; pero tampoco éramos nenes de pecho que alguien nos va a venir a pisar y vamos a dejar que nos pisen (...) había que hacerles entender que somos jodidos” [Ricardo, 2013]

Estas prácticas de confrontación con el fin de reforzar la tranquilidad de Nicolás se dejaron de realizar por diversos motivos, entre ellos el recrudecimiento de la violencia por parte de muchos jóvenes, atribuido al consumo de drogas. Además, actualmente el vínculo entre Ricardo, en tanto actor social asociado a la política, y muchos de los vecinos se encuentra desgastado. El riojano –un ex poblador del barrio Nicolás, quien trabaja en las cooperativas que realizan mantenimiento en la escuela secundaria–, sin embargo señala la asociación directa de aquella disciplina inicial en tanto valoración positiva para el conjunto barrial con Ricardo:

“Sé lo que habla la gente cuando vos subís en un colectivo, ahí es donde vos palpás quién es quién y quién es el otro. Dicen ‘si Ricardo manejara este barrio no estaría así como está’. Yo digo ‘¿Quién es Ricardo?’ Vos fijate que él se ganó un respeto acá, no es que sea Al Capone. Sino que supo poner disciplina al barrio”

Luego de haberse separado de su esposa y estar viviendo fuera del Nicolás, al retomar mis visitas en 2017 observo que Ricardo había regresado al barrio y logró armar una casilla al lado del pañol donde realizan trabajos de herrería. A pesar de aquellos vaivenes personales, tiene en mente reflotar su personería jurídica –vinculada a un proyecto de asociación civil que gestionó durante los primeros momentos en el asentamiento pero que no pudo iniciar por diferentes motivos– para obtener recursos y cupos de empleo con objeto de continuar *armando* el barrio, aunque quizás su rol dentro del Nicolás no tenga la misma fuerza que en años anteriores.

Ante mis preguntas por las relaciones que se tejieron entre los referentes, Lucía y Ricardo respondieron que la relación *“es buena”*, resaltando que esos vínculos no son de amistad sino de compañerismo. En aquel proceso de formación barrial, cada uno de los vecinos asociados con la política fue adquiriendo ciertas funciones y roles específicos –la limpieza del barrio, las actividades de niños y jóvenes, las demandas para la construcción de la escuela secundaria o por la habilitación del transporte de ómnibus, la *bajada* de recursos varios–, las cuales se articulan de acuerdo a las problemáticas que *“golpean al barrio”*: *“ya más o menos sabemos quién puede conseguir algo para el barrio por acá y otro por allá”* [Lucía, 2013]. Concluyen que *“frente a todo lo del barrio se está juntos, pensemos como pensemos”* porque esas problemáticas *“golpea a todos”* por igual.

Canay

El caso de Canay, quien se encarga del nuevo asentamiento, es paradigmático ya que se trata de una trayectoria diferencial al de otros referentes con experiencia de militancia territorial y conocimiento político. Este vendedor de tortillas y albañil de unos 60 años, pocas palabras y tonada provinciana, *“aprovechó la oportunidad”*. Se describe como alguien que nunca participó en un proceso de formación de barrios desde un rol como el que ocupa hoy, pero que tiene *“experiencia de estar ahí dentro”*. Vivía en el *sector del fondo*, donde no tenía espacio *“ni para criar perros”*, hasta que tomó la posta del barrio nuevo, acompañado por la asistencia de MiLES, partido político territorial de Luis D'Elía con una larga trayectoria en la formación de barrios (Merklen, 1991). Desde el 2003 milita para esta agrupación y posee *“un plan social”*. Su discurso no resalta por elementos políticos ni heroicos, sino por la sencillez y sobriedad de un líder en formación. En uno de los tantos diálogos que tuve con este poblador –acompañado por Cristian, vecino de Nicolás y mi “guardaespaldas” según Dalma, la esposa de Canay– comenzó a detallar algunas situaciones de apoyo logístico por parte de actores ya acostumbrados a la formación de barrios:

Canay: Me ofrecieron esto acá, y me vine (...) si quería que esta tierra era de la municipalidad, que iban a llegar a un arreglo con la municipalidad. Y así se fue haciendo el barrio. Yo creo que hoy por hoy, en el año y 4 meses que estamos, creo que estamos bien, estamos mal, no sé cómo es el tema pero vamos yendo. Yo fui el primero, por eso le pusieron... (...) Cualquier trámite que hacen acá lo hacen como Barrio Canay. Bueno, algún día va a quedar el recuerdo [se ríe].

Cristian: La verdad que esto me hace acordar tanto al Tambo... Era así. Luis [D'Elia] tiene toda la misma política. No es boludo. Ya es una política que tiene desde hace 40 y pico de años.

Canay: Me dan la instrucción... o sea que me está diciendo todos los días 'así tenés que hacer'.

Cristian: Se van poniendo al corriente, continuamente. Eso está bueno.

Canay: No me abandonan.

Sin embargo, más allá del semblante tranquilo que demostraba durante aquella conversación inicial, Canay muchas veces se nota sobrepasado por la dimensión del poblamiento y las problemáticas de cientos de familias que buscan *“un lugar donde vivir”*. A pesar del alto grado de organización y “comunitarismo” del Gran Canay, –hecho remarcable por familias que se acercan a pedir tierras y demuestran su asombro porque *“armaron un barrio”* en tan poco tiempo– Cristian, de algún modo comenzó a vislumbrar que la *“ausencia de conocimiento político”* por no haber atravesado instancias previas de organización territorial y la “falta” de un carácter o temperamento propio de líderes barriales, –*“caciques”*, como los llama él– quizás le pueda jugar una mala pasada al vendedor de tortillas encargado del nuevo asentamiento.

Como comentaría el poblador de Nicolás a los meses de producida esa charla: *“al viejo [Canay] se le fue el asentamiento de las manos. Eso pasa cuando le soltás la mano a los vecinos y te casás con la política y no te casás con el vecino”*. Remarcó además que *“cuando alguien que no conoce de política se mete en esos mambos, termina así, en un despelote”*. Así, un único referente *“manejando el barrio”* y sin *“conocimiento político”* aumentaría las probabilidades de que el desorden comience a ganar terreno, más aún con *“falta de temperamento”*, característica que Cristian define como necesaria para apuntalar la organización barrial.

En aquel nuevo asentamiento, los conflictos por el reparto de terrenos y el no poblamiento de ciertos sectores, se vinculan con algunas decisiones que se toman de “modo apresurado” y ante familias con urgencias. Al concentrar los malestares, dudas y pedidos de tantas personas, observamos que Canay muchas veces se encuentra sobrepasado y en su agotamiento busca soluciones “rápidas” que atentan con dichos o pautas establecidas por él y otros vecinos que lo acompañan. Por ejemplo, durante el reparto de terrenos que presencié en 2017 asignó lotes sin tomar en cuenta aquella lista de familias en espera que direccionaba la organización territorial, hecho que generó ciertos resquemores entre sus allegados.

Cabe resaltar de Canay, este poblador que *se va a haciendo referente* mientras se levanta el barrio que es identificado con su persona, la posesión de una valoración positiva por tener *“buenos compañeros”* y *“manejarse todos juntos”*. Gracias a las acciones colectivas y la colaboración de los vecinos y vecinas se han realizado grandes avances en muy poco tiempo: *“La mayoría nos juntamos los domingos. Creo que en el poquito tiempo que estamos va rápido”*, comentó en una ocasión.

Intentamos mostrar una diversidad de trayectorias que están entrecruzadas por biografías particulares, temporalidades heterogéneas, la producción del espacio barrial y por la demarcación de ciertos procesos vinculados con el problema de la tierra, la vivienda y la organización de sectores populares. La compleja producción de referentes barriales articula de algún modo no sólo estas trayectorias personales y colectivas sino también la producción de una determinada experiencia urbana, vinculada con asentarse, padecer un entorno agresivo y organizarse para *armar y levantar* el Nicolás, para volverlo un *barrio digno*.

En esa instancia de *dignificación*, los denominados referentes barriales ensayaron prácticas, ideas o proyectos a los que se abocan con el propósito de seguir armando el barrio, mejorándolo y estableciendo oportunidades para sus pobladores.

› ***Juntar firmas, meter proyectos, tener contactos y movilizar al barrio***

Las demandas colectivas de vecinos y vecinas no se expresa únicamente mediante el uso de la fuerza y la tensión de las relaciones con los agentes de gobierno. Los referentes poseen experiencias de desafíos y negociación directa con el Estado.

Primero, a través de una serie de *papeles* los cuales son manipulados con distintos fines. Todo un lenguaje político que se inicia al demostrar a las autoridades mediante documentos, datos y *junta de firmas* la potencia de reclamos que representan la inquietud de los distintos (o todos los) sectores barriales ante compromisos no cumplidos. Continúan negociaciones y consensos para finalizar con la producción social de acuerdos. Estos múltiples acuerdos condensan relaciones sociales, políticas e institucionales en las que se inscriben los actores involucrados y donde se redibujan los límites entre el Estado y la sociedad en un marco de relaciones de fuerza y de poder (Moreno, 2015). Como bien lo señalaba Ricardo, “*nosotros pertenecemos al municipio y ¿Sabés qué? nosotros vamos, juntamos firmas, firmamos papeles y eso que ves ahí [apunta a un cuaderno] es la herramienta nuestra*”.

Los *papeles* se posicionan como un modo de vincularse con el Estado pero además son significativos por la legitimidad que brindan al referente barrial ante vecinos y vecinas. Por un lado, visibilizan las problemáticas que dificultan la cotidianeidad, fundamentando demandas y favoreciendo la apertura de espacios de negociación con las agencias y agentes de gobierno encargados de direccionar recursos y políticas. Se trata de un registro documental que permite probar el proceso de negociación y los compromisos de funcionarios para llevar a cabo las mejoras barriales. Pero además, como veremos, estas pruebas materiales refuerzan el prestigio de los pobladores asociados con la política. En tanto líderes de determinado sector que “*trabajan para el barrio*”, los papeles forman parte del momento de auge y reconocimiento del rol de prestigio que ocupan antes de que el desgaste del vínculo vecino-referente y las acusaciones o rumores sobre un accionar “no adecuado” ganen terreno en el contexto barrial.

Justamente, otra de las tareas que poseen los líderes locales es la de gestionar los intereses del barrio mediante la elaboración de *proyectos* para la ejecución de obras y programas sociales destinados a la mejora barrial. Crear proyectos de manera colectiva mediante “las mesas” de discusión entre referentes, pobladores y funcionarios o a través de movimientos individuales – y “*meterlos*” dentro del circuito estatal para su discusión y/o aprobación– define que los pobladores no sólo son productores del barrio a partir de poner el cuerpo y organizarse comunitariamente, sino que producen políticas –que *bajan* al barrio– basándose en la creatividad y la necesidad que manifiestan vecinos y vecinas. ... El concretar este proceso permite como contraprestación reforzar su prestigio y legitimidad como referentes del barrio, en términos simbólicos, y a la vez manipular recursos económicos y políticos.

Ricardo fue uno de los actores políticos locales entrevistados cuya práctica más asidua significaba el “*crear y meter proyectos*” con el fin de generar puestos de empleo en el barrio. Ello consiste en elevar propuestas hacia los ámbitos de decisión para “*ver si salen rápido*” y así atender a una problemática local, resultando en la *bajada* de elementos con los cuales producir bienes y trabajo para los vecinos:

“Yo metí dos proyectos, uno de costura... me lo dieron, me dieron máquinas, me dieron insumos (...) De herrería también me salió y lo tenemos nosotros, el de herrería. Para hacer rejas y todo

eso (...) armamos un proyecto, metemos el proyecto y si nos dan las máquinas empezamos a fabricar” [Ricardo, 2013]

La aceptación de un *proyecto* es visto como una victoria para estos dirigentes, un logro que forma parte del entramado de estrategias colectivas para relacionarse con y ejercer presión sobre el Estado. Este logro se visibiliza en la posesión y demostración de resultados en *papeles*: planos, actas de compromiso, etc.

De este modo, presionar mediante contactos e influencias permite aceitar ciertas habilidades y activar el bagaje de conocimientos y vínculos trabajados a lo largo de los años con funcionarios. *Meter proyectos*, entonces, formaría parte de una estrategia utilizada al máximo por los líderes barriales, en conjunción con el mantenimiento y uso de lazos y contactos con funcionarios del orden municipal –“*nosotros nos conocemos a todos acá*” dirán Ricardo con el riojano, su ladero–, sea para obtener beneficios que *bajen* hacia el barrio –o hacia cierto sector del Nicolás en perjuicio de otros sectores– e incluso legitimar su estatus y liderazgo.

El solo hecho de poseer un registro del acuerdo –por ejemplo, un documento que avala la ejecución de obras para mejorar la calidad de vida de vecinos y vecinas– y producir instancias políticas a partir de *papeles* no siempre genera resultados exitosos. La obtención material de un compromiso o acuerdo puede resquebrajarse y dar lugar al despliegue de otro tipo de acciones y relaciones, especialmente cuando se dilatan o suspenden ciertas medidas.

Entonces, sea por la espera que finaliza en impaciencia frente a una situación insostenible, sea por maniobras trucas de los referentes o funcionarios, las opciones institucionalizadas y habilitadas desde los gobiernos comienzan muchas veces a perder preponderancia; así, operan otros mecanismos relacionados con prácticas de confrontación y presión directas, poniendo el cuerpo y reclamando física y directamente. En Nicolás estas situaciones en donde se despliega la *forma piquete* como método de movilización (Manzano, 2013), *movilizando al barrio*, –en articulación con el relacionamiento con agentes e instituciones gubernamentales– han ocurrido durante su proceso de formación, tanto para demandar por la salita de salud, la escuela primaria y secundaria, las pavimentaciones de calles o incluso la iniciación de cooperativas de trabajo: “*Mirá que la cooperativa en la que estamos, que está acá en el barrio, nosotros la conseguimos. ¿Sabés qué? íbamos a vicejefatura todos, nos metíamos adentro y nos quedábamos. Que nos digan cuándo íbamos a salir (...) nosotros la peleamos*” [Ricardo, 2013].

Movilizar al barrio es una práctica frecuente en Nicolás, de allí su categorización como *barrio rebelde* o *problemático*. En esas instancias de organización y demanda, los referentes del barrio tienen un peso específico. Asimismo, Lucía también aporta su opinión sobre esta metodología que consiste en el desplazamiento conjunto de varios pobladores hacia oficinas de gobierno, argumentando que “*nosotros creemos que se dio esta serie de cosas por nuestra historia, por nuestra constancia. Cada tres meses estamos juntando firmas... ¿no se cumple algo? Le volvemos a ir al Concejo Deliberante*”. La movilización de carácter individual hacia las dependencias municipales también es frecuente entre los líderes, quienes aprovechan las relaciones construidas con funcionarios.

Para ir cerrando este apartado, también podemos mencionar que los referentes barriales tienen en su órbita de poder la producción, junto a otro conjunto de habitantes, de ciertas reglas en las que se definen la pertenencia o exclusión de los demás pobladores en tanto *vecinos* del barrio. Al cumplir o no ciertas pautas y reglas conflictivas en la producción del barrio, poseer materialidades y construir categorías a través de ellas en tiempos y espacios variados, distribuir u obturar el movimiento de recursos (lotes, mercaderías, materiales para

la construcción, medicamentos, etc.), los pobladores asociados a la política se van construyendo en tanto *vecinos* del Nicolás o del Canay, delimitan quienes forman parte de esa categoría de membresía e impiden tal construcción sobre poblaciones excluidas que no se atienen a las lógicas elaboradas, por lo general aquellos de asentamiento reciente. En esos procesos, la política y los políticos no solo se desenvuelven mediante la autoridad y los liderazgos, sino también a partir de la conflictiva y sectorizada *gestión de lo común* (Harvey, 2013).

Hemos observado cómo los documentos –planillas, formularios, proyectos, actas de compromiso– operan en tanto herramientas cotidianas de referentes del barrio para establecer multiplicidad de relaciones con agentes e instituciones de Estado, así como para insertarse en circuitos de legitimación buscando así dar sustento a las demandas colectivas. Estas herramientas se integran a un corpus de conocimiento e influencias o contactos que estos vecinos y vecinas *invertidos políticamente* poseen para presionar y lubricar su papel de gestores y el prestigio adquirido como líderes, prestigio que es evaluado y puesto a prueba cotidiana y situacionalmente por los pobladores del barrio –de acuerdo al sector que cada uno representa–. A su vez, dentro de este repertorio encontramos acciones directas de contestación como cortes de ruta, acampes y ocupaciones de oficinas y dependencias de gobierno municipales, provinciales y nacionales.

➤ ***Del involucrarse al correrse: una aproximación a las trayectorias moralizadas de referentes barriales***

En la construcción de un líder barrial también operan dimensiones temporales en las que se involucran valoraciones morales. Mientras la espacialidad del Nicolás se va transformando por la progresiva urbanización –“de asentamiento a barrio”–, se observa un ciclo o trayectoria moral que atraviesan los referentes barriales más allá de los sectores en los que se desenvuelvan: este ciclo se desplaza desde a) la resignificación de la lucha colectiva por el *barrio digno*, levantándolo al modificar el entorno con un fuerte apoyo vecinal hacia b) un “desgajamiento” de la *unidad del barrio*, un creciente descontento entre los pobladores y la escalada de rumores sobre desempeños espurios por parte de las personas asociadas a “la política”, proceso que termina muchas veces con c) acciones que van desde la “salida” del barrio o el “correrse” de funciones relacionados con el liderazgo de algún sector y la aparición de nuevos referentes. Inicia con el acompañamiento hasta la salida de los líderes hacia otros territorios por la saturación del vínculo al interior del barrio, que de por sí posee una intensidad marcada, o por diversas razones⁵⁰. Este transcurrir se alimenta y oxigena tras el surgimiento de nuevos liderazgos con matices propios.

Una de mis decisiones al realizar trabajo de campo fue el de “correrme” de los movimientos y agrupaciones políticas hegemónicas del barrio, es decir, aquellos grupos y referentes que

50 En este sentido, esas razones se vinculan con los modos en que sus trayectorias personales son conectadas a otros lugares y actividades por fuera del barrio, asociados con temáticas sociales, políticas o de otra índole. El barrio no cierra las trayectorias, experiencias ni prácticas de los referentes: hay otros espacios y otros momentos en los que se desenvuelven.

lideraron la organización de Nicolás. Esta decisión se fundamentó en las oportunidades que fui analizando y en los vínculos que logré construir con algunos vecinos y vecinas, en su mayoría personas que estaban –o decían estar– fuera de la política en Nicolás. Abrirme al campo y dejarme llevar por mis interlocutores (Ferraudi Curto, 2014), posibilitó el complejizar los discursos y relatos que los pobladores asociados a la política entrevistados pusieron en juego durante mis primeras visitas. Así, me encontré con una multiplicidad de percepciones acerca de la política y los políticos de Nicolás: desde vecinos que resaltaban el compromiso de los líderes, definiendo por ejemplo a Lucía como *“la que pincha y corta en el barrio”* o la que *“mueve los hilos del Nicolás”*, una *“buena política que se mueve para conseguir cosas”*, como otros pobladores que categorizaban a los referentes en tanto *“garcas del barrio”*, quienes *“están todos sucios, no se salva ninguno”*, porque *“lucran con la gente y la necesidad”*.

Como afirma la antropóloga Sian Lazar (2008), los líderes comunitarios son evaluados cotidianamente por medio de mecanismos formales e informales de control accionados por la comunidad en el que expresan sus expectativas de autoridad y el ejercicio de la responsabilidad vecinal. Las acusaciones de corrupción son una de estas herramientas para ejercer presión sobre los referentes, presión basada en rumores y chismes, difamaciones, descreimientos, exageraciones, cuya coacción está direccionada para que desarrollen proyectos que sirvan el bien común y alcancen logros concretos como son las *bajadas* de recursos materiales y simbólicos –maquinarias, mercaderías, cupos de empleo en cooperativas, prestigio, status, etc.–, la concreción de obras y la distribución de privilegios en la construcción de vínculos con el municipio y otras instancias gubernamentales. Además, conducen las políticas locales y las posiciones de liderazgo, direccionando resultados y reclamos, articulando valores acerca del uso del poder y el bien comunitario (Lazar, 2008). Entonces, las acusaciones funcionan como una especie de “termostato” que nivela las relaciones de fuerza y la responsabilidad en torno a trabajar por el barrio –o los sectores de manera individual– o trabajar para intereses no colectivos.

Las acusaciones de “lucro” y las sospechas de corrupción –por supuestamente realizar maniobras vistas negativamente o apropiarse de recursos económicos y simbólicos *bajados* desde los gobiernos que deberían alcanzar a toda la comunidad– condicionan las percepciones que los vecinos tienen de los líderes y funciona como carácter evaluativo de las gestiones en Nicolás. Sin embargo, muchas veces sobresale una valoración no acusatoria de los vecinos y vecinas quienes consideran positivamente el *“hacer cosas para el barrio”*, *“moverse”* para obtener avances que *“no cualquier barrio tiene”*. La concreción colectiva de obras y mejoras barriales se sobrepone a rumores de intereses individuales y corrupción.

Entonces, *correrse* o *salirse* del barrio es una acción común de referentes en Nicolás. Puede darse, en primer término, por un quiebre en la relación entre los líderes políticos y los vecinos, sea por una promesa incumplida o un abuso de la confianza depositada. La confianza aparece como un valor fundamental que requiere una gran inversión de tiempo y demostraciones concretas por parte de los actores políticos de toda organización. Loera (2011) en su estudio sobre campamentos brasileños de *sin tierras*, argumenta que la confianza *“aparece como una dádiva, como algo que es dado y puede ser cobrado, tornándose un don y contra don fundamental para que los acampados ‘vayan a la lucha’”* (Loera, 2011: 133, traducción del autor). Así, si aquella legitimidad depositada en líderes por parte de familias que participan del movimiento no es retribuida, estos últimos comienzan a tomar decisiones como el desistir de la lucha o cambiarse de movimiento: el *correrse* también es propio de vecinos y vecinas que pueden salir de los movimientos por cansancio, objetivos cumplidos o pérdida de confianza.

sobre los líderes. En el caso de los referentes barriales en Nicolás podemos agregar que la confianza, en tanto recurso que es acumulado, negociado e intercambiado, es un capital determinante de la legitimidad para “manejar” el barrio y convertirse (o dejar de serlo) en político reconocido positivamente.

En segundo término, el *correrse del barrio* tiene lugar cuando los referentes llegan a un objetivo colectivo (y también personal), relacionado muchas veces con *lograr un barrio digno por medio de la lucha*. En este sentido, levantar el barrio y luego salirse sería parte de una práctica propia de líderes con una historia enquistada en la producción del barrio y de la política, la cual es reactualizada en nuevos escenarios o desde nuevas funciones ya dentro de ámbitos de gobierno, incluso desde prácticas de militancia y participación política ajenos al contexto barrial. En relación a esto, uno de los pobladores comentaba: “*Los que no se mandaron cagadas se fueron a militar a otros barrios. Como que acá ya llegaron al techo, viste. Consiguieron el asfalto, la salita, la escuela, el salón, el agua, entonces se fueron a otros barrios donde veían que faltaba mucho por hacer*” [Herminio, 2017].

Dentro de este ciclo o trayectoria moral (o moralizada), no solo se dan procesos resumidos en *levantar el barrio y salirse* (para *levantar* otros barrios y/o militar desde nuevos ámbitos y funciones), o *mandarse cagadas y correrse*, sino que la reactualización de la presencia de liderazgos –ya que en Nicolás la dinámica política requiere de estos actores– conlleva al surgimiento de nuevos referentes. Más jóvenes, con un bagaje de conocimientos forjado en coyunturas disímiles a los líderes más antiguos, han de todas formas captado una transmisión de saberes por medio de la práctica, aunque evitando ciertas medidas de confrontación sumamente desgastantes para el interior del barrio como en los vínculos estatales tejidos. Como un “*nuevo modo de hacer política*”, se acercan a un diálogo más fluido con instancias gubernamentales, incluso trabajando para el municipio o para la provincia. Desde aquellos escenarios son dotados de legitimidad en tanto líderes barriales investidos de una trayectoria de inserción estatal: construyen una posición de poder gracias a la facilidad para gestionar recursos y activar programas de empleo, así como en la resolución de problemáticas relacionadas con la infraestructura local, es decir, a través de la *estatalización del barrio* (Ferraudi Curto, 2014).

Para finalizar, en este apartado analizamos cómo estos ciclos que atraviesan los liderazgos barriales están fuertemente permeados por la moralización de trayectorias y acciones de aquellos actores sociales *investidos* de política. Pero, ¿Quiénes imprimen valoraciones morales a los referentes? Observamos que la articulación de vínculos políticos entre estos sujetos con sus vecinas y vecinos –y por ello vínculos *trenzados* a su vez por tramas de afectos e intereses–, así como el relacionamiento con agentes y agencias de gobierno resultan en la construcción de determinados sentidos (comunes) al interior del barrio. Sentidos que definen las tareas que personas como Ricardo, Lucía, Canay u otros pobladores en tanto políticos locales deben o no realizar, las decisiones “acertadas” o “equivocadas” que implementan, las asociaciones válidas o cuestionadas que construyen en el apuntalamiento del Nicolás. Además, las temporalidades y espacialidades diferenciales dentro y fuera del barrio pueden acelerar o desacelerar estos ciclos, redefiniendo en cierta medida el rol de referentes como Ricardo o Lucía, quienes a pesar de “correrse” o “salir” del barrio, vuelven desde otros lugares asumiendo diferentes tipos de protagonismo. Ello refuerza la idea de que en la compleja producción de un referente barrial, la fuerza que este posee en tanto legitimación de su posición y asociación con la política no solo se sostiene sobre los contactos y prácticas o herramientas que pone en circulación al interactuar con instancias y funcionarios

gubernamentales –quienes abren o cierran la posibilidad de *bajar* recursos a determinado líder o sector–. En una medida similar la legitimación (y la confianza) depositada en un/a político/a al interior del barrio y entre sus habitantes es un componente significativo de este proceso.

› *A modo de cierre*

Al iniciar el texto, apuntamos a recuperar las trayectorias de diversos pobladores que cumplen un rol de liderazgo bajo la categoría de referente barrial. Con ello, buscamos dimensionar cómo en el armado del barrio fueron articuladas y conectadas con otras biografías, lo que permitió apuntalar también una producción de la política colectiva: aquella dónde *armarse* como referente y *hacerse* como vecinos se consolidó sobre temporalidades y espacialidades heterogéneas.

Aprender el lenguaje de la formación de asentamientos durante los ochenta, así como los mecanismos y estrategias adecuadas para afirmar relaciones negociadas con instancias de gobierno y funcionarios, posibilitó en muchos de los vecinos la producción de una nueva serie de prácticas y discursos. Se produjo el barrio y también referentes y vecinos/as.

Analizamos cómo las biografías y trayectorias diferenciales vividas por Lucía y Ricardo pero entramadas en la producción barrial, les permitieron forjarse un rol central en el desarrollo de Nicolás, sobre todo en relación con la progresiva organización de los habitantes para concretar demandas y *dignificar el barrio*, de allí el “título” de referente:

“Y si, quizás el título ese es debido al involucrarnos en la lucha por la construcción de un barrio digno, en la pelea por las viviendas, nosotros vinimos acá y se da una serie de luchas... con los cortes de ruta en un contexto de lucha y de resistencia del pueblo argentino en los 90 que nos tiene a nosotros como protagonistas en esta zona (...) con algunos compañeros como yo con experiencia gremial o experiencia territorial, eh... y algunos compañeros con otras experiencias de haber trabajado en fábricas o con otras experiencias de militancia” [Lucía, 2013]

También describimos el paradigmático caso de Canay, un poblador que se hace referente durante el armado del asentamiento, quien es asistido y formado por agrupaciones con experiencias político-territoriales, y cuyos aciertos y errores lo van moldeando como líder de la organización barrial.

En este sentido, vemos que la categoría de referente condensa trayectorias, momentos y lenguajes distintos. Entre las múltiples tonalidades del ser y saber-ser referente –en tanto pobladores encargados del armado, apuntalamiento y organización barrial–, se ven expresadas dimensiones de temporalidad y espacialidad diferenciales propias de la política en tanto estructuradora de la cotidianeidad en los sectores populares.

Cristian, vecino de Nicolás quien me abrió las puertas de su casa y acompañó para trabar conversaciones con demás pobladores a lo largo del proceso de investigación, posee un entendimiento sobre la política –a pesar de renegar y querer desprenderse de esta– que se sostiene en sus vivencias de juventud en el Tambo, asentamiento pionero en la región de La

Matanza. Me pareció de gran interés su concepción de la política conjugada en esa ambivalencia entre la confrontación y la construcción de consensos y vínculos afectivos:

“(…) en la política tenés que tener todo eso: tenés que tener consenso y locura. Las dos cosas. Tenés que ser legal y garca. Esa es la única forma. De saber cómo tenés que manejarte en cada situación que se te presente, ¿me entendés? Eso es, nada más (...) Esto es así: vos tenés que ser bueno y garca. Las dos cosas tenés que manejar. Si vos sos bueno te va mal. Si sos garca solo te va mal. Tenés que tener los dos temperamentos. Y tener un temperamento para enfrentar los problemas que se vienen”

Para estos referentes barriales, no solo los vínculos de compañerismo, amistad o vecindad fueron determinantes al momento de construir la legitimación como piezas fundamentales en la producción del barrio, posicionándose como los vecinos y vecinas que “entienden de política”. También lo fue el “ir al frente”, demostrar físicamente –o mediante acciones astutas, tanto individuales o colectivas, que para muchos pobladores pueden ser objeto de críticas–, y tener determinado temperamento o carácter para responder a situaciones desafiantes. Esos dos niveles de relacionamiento y acción socio-territorial se instauraron entre los vecinos como los modos en el que las cosas se obtienen y se ganan. La riqueza metafórica que surge de los intercambios que realicé con Cristian a lo largo de mis visitas al Nicolás y al nuevo asentamiento Canay me pareció significativa. Es claro que esta riqueza es representativa en alguna medida de cómo es entendida la política –y los políticos– allí.

Los modos en que los conflictos entre diferentes instancias –sea entre referentes, vecinos o agentes de gobierno– son experimentados “vivamente” por los pobladores, la inmersión cotidiana de la política, la gestión y circulación disputada de recursos y vínculos, son aspectos de este universo social que conjugan similitudes con el estudio etnográfico de Antonádia Borges (2003) sobre las maneras de vivir y representar *lo político* en un poblado de Brasilia. La trama social de Nicolás de igual modo se encuentra atravesada por “una especie de trenza formada por el espacio, por el tiempo y por la política” (Borges, 2003: 11-12). Se trata de entender la política como categoría etnográfica y como teoría nativa con diversos sentidos confrontados (Borges, 2003; Ferraudi Curto, 2014).

En este proceso de *levantar* el barrio, el encadenamiento de la vida cotidiana con la política conlleva a su vez la (re)producción de los sujetos. Alterar una geografía percibida como rural y producir el espacio local significó la transformación de los grupos sociales forjando nuevas experiencias. La producción de la política como medio para formar el Nicolás definió la constitución de líderes y organizaciones dentro de esta dialéctica entre tiempo y espacio. Se trata de la producción conjunta de recursos, experiencias y saberes que impactan en la vinculación cotidiana de los vecinos.

» **Referencias bibliográficas**

- BARRETO, Lucas. 2018. *Entre el barro y las montañas. Etnografía sobre la producción del espacio y la política colectiva en un Asentamiento Planificado de La Matanza*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BORGES, Antonádia. 2003. *Tempo de Brasília. Etnografando lugares-eventos da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/UFRJ.
- FERRAUDI CURTO, María Cecilia. 2014. *Ni punteros ni piqueteros. Urbanización y política en una villa del Conurbano*. Buenos Aires: Gorla.
- HARVEY, David. 2013. *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- LAZAR, Sian. 2008. *El Alto, Rebel City. Self and citizinship in andean Bolivia*. Durham y Londres: Duke University Press.
- LOERA, Nashieli. 2009. "Limando os 'maus elementos': disciplina e acordos num acampamento do MST". En: M. Grimberg, M. I. Fernández Alvarez y M. Rosa (Eds.). *Estado y movimientos sociales: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia. pp. 73-92.
- LOERA, Nashieli. 2011. "Tempo de luta". En: M. Grimberg, M. Ernandez Macedo y V. Manzano. (Org.). *Antropología de tramas políticas colectivas: estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia. pp. 121-150.
- MANZANO, Virginia. 2013. *La política en movimiento. Movilizaciones Colectivas y Políticas Estatales en la Vida del Gran Buenos Aires*. Rosario: Prohistoria.
- MERKLEN, Denis. 1991. *Asentamientos de La Matanza. La terquedad de lo nuestro*. Buenos Aires: Catálogos Editora.
- MORENO, Lucila. 2015. "La producción social del acuerdo: acción política y el lenguaje de los (des)acuerdos en un programa de construcción de viviendas sociales en la zona norte del Gran Buenos Aires". *Identidades*, 8: 172-195.

“Había referentes fuertes” Formas de legitimación de referentes sociales en organizaciones colectivas de sectores subalternos” La Matanza, Gran Buenos Aires [1997-2017]

NAVARRO, Hernán. Estudiante Maestría de Antropología Social, UBA.
hachenavarro33@yahoo.com.ar (GT 21)

PALABRAS CLAVES. Referentes Sociales; Urbanización; Sectores subalternos

› **RESUMEN**

Rememorando (2018) la descripción etnográfica de un día transcurrido en un centro de rehabilitación de adicciones de un barrio popular del distrito de La Matanza en el Gran Buenos Aires (2006), se buscará favorecer la reflexión sobre los procesos de demanda colectivos vinculados con el acceso a la vivienda en sectores subalternos. Analizando la construcción de los referentes sociales (1997-2017) y sus diversos modos de legitimación, que propiciaron la organización y movilización colectiva para la concretización del proceso de urbanización, pues el sector analizado pasó de ser una villa subalterna (2000) a un barrio modelo de urbanización para el distrito (2015). El presente escrito es parte del trabajo de investigación de la Maestría en Antropología Social y se remitirá a diversas formas de producción de conocimiento en sectores subalternos. Guía la investigación el interrogante ¿Cuáles fueron las formas de legitimación de los mayores referentes sociales que impulsaron la organización colectiva?

› **PONENCIA**

Es el día martes 4 de septiembre de 2018 me dirijo hacia el barrio Sueñito en el partido de La Matanza del Gran Buenos Aires. Siendo las 10 hs. ingreso caminando por el

asfalto principal que conecta a la plaza central del barrio. Recorro unos 200 metros desde la ruta provincial N° 4 y me detengo en la plazoleta. Me siento en uno los bancos, descanso un poco del viaje y desde allí miro las construcciones que rodean la plazoleta, es decir, el comedor comunitario emplazado en el tinglado, la imponente iglesia, la casa parroquial de dos plantas, la escuela de artes con sus múltiples oficios y el centro de rehabilitación de adicciones, todas construcciones que en las últimas dos décadas han sido ampliadas significativamente.

Sentado saludo a los numerosos vecinos que pasan y realizan actividades en las mencionadas instalaciones. Recuerdo cuando frecuentaba este mismo barrio en el año 2000 y las construcciones eran escasas, las casas se comunicaban por pasillos y muchas de las dependencias o no existían o eran precarias, como el caso del centro de rehabilitación, el cual funcionaba provisoriamente, en la pequeña casa parroquial distante una cuadra del lugar que ocupa hoy. Por ello, a simple vista los cambios edilicios son impactantes. Entonces me pregunto ¿Cómo se produjo este cambio? ¿Qué personas o condiciones se encontraron para darle forma a lo que hoy estoy viendo?

Es por estos interrogantes y muchos otros que un día entrevisté a Mariela, una joven del barrio, que creció allí y trabaja en proyectos sociales dentro del sector subalterno que estamos analizando, a la cual le pregunté:

¿Cuándo la urbanización estaba en auge (2003-2015) ¿Qué dejó?

“Respecto a lo simbólico; dejó la idea de organización. Lo útil de organizarse. Desde adentro. Quedaron las ganas. Por la urbanización se dieron muchas organizaciones. La identidad fuerte. Te unís más. Te sentís parte de algo. La organización barrial se relaciona con todo. Es lo más importante para nosotros” (18/7/2016).

¿Y entonces, porque crees que se organizó el barrio?

“Por la necesidad, había una necesidad. Y referentes fuertes, las ganas de hacer algo fueron encaminadas por alguien que orientó, estaba Pachi que apoyaba a José, que se perfilaba como un referente fuerte del barrio, Pachi lo acompañó. Y el momento político. Antes de empezar no había nada y apareció con fuerza la solidaridad. Esto se dio en los orígenes” (18/7/2016).

A las respuestas de Mariela podemos relacionarla con la importancia de los referentes sociales en el proceso de urbanización. Ella menciona a dos líderes, claves en la organización de villa Sueñito. Por un lado el padre Pachi, cura párroco de la iglesia del barrio, y por otro lado, José, dirigente barrial presidente de la cooperativa madre de villa Sueñito.

Aquí podemos destacar que la organización colectiva del barrio fue posible por los referentes, que no sólo tomaron las demandas barriales, sino que también las encausaron, las transformaron en discursos políticos, para realizar las gestiones pertinentes ante las autoridades estatales, logrando que se iniciara el proceso de urbanización. Acciones que legitiman a los referentes, no solo como representantes del barrio “ad intra” sino como interlocutores válidos “ad extra” en la conexión entre la organización barrial y los organismos estatales que financiaron los múltiples proyectos de urbanización.

Aquí es importante subrayar que no sólo estamos hablando de referentes barriales como ser el padre Pachi y José, sino también de las instituciones a las que pertenecen, es decir la parroquia y las cooperativas. El tema de “la importancia de los referentes y sus instituciones que organizan al barrio” fue abordado en las IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, donde se nos decía: *“Es muy interesante ver cómo se vinculan los referentes barriales a las instituciones. La primera relación por antonomasia la tenemos con el Padre Pachi y la Iglesia Católica con la interesante salvedad de que dicho líder no solo es un referente religioso, sino también, con un importante peso social. La segunda relación es José, como, indiscutido referente político y la organización de las cooperativas. Respecto a la escuela y demás instituciones, si bien hay personas que se han destacado en diferentes momentos en la historia del barrio. Como ser el maestro que inició el Plan Arraigo o la puntera política que estaba en la salita de primeros auxilios, de las entrevistas y el análisis de otras etnografías no surgen referentes con el peso del padre Pachi y José”* (Navarro, 2016, 5).

El respaldo que le dan las instituciones a los referentes sociales en villa Sueñito es evidente. En el caso de la Iglesia, ella está presente desde los orígenes, acompañando las historias de vida de los pobladores. Lo cual es descripto por Cecilia Ferraudi Curto (2014) al indicar: *“Las primeras reuniones sobre urbanización fueron organizadas en la parroquia barrial bajo la coordinación del sacerdote”* (p. 68). En el caso de las cooperativas, ya con la primera implementación de plan Arraigo, se tiene constancia en el barrio en materia de organización. En relación a ello Cecilia Ferraudi Curto (2014) nos dice: *“la vieja cooperativa se había conformado como institución a partir del programa (Arraigo). Liderada por un maestro de la escuela barrial”* (p. 66)

Aquí podríamos asociar, la labor eclesial ligada a la autoría intelectual con organización, reflexión y perspectivas de futuro mediante el objetivo del bien común. Y

también podríamos vincular las actividades de las cooperativas ligadas a la autoría material, como aquel organismo que, con el aval de la iglesia fuera del barrio, gestiona y concreta la implementación de programas habitacionales o sociales para la mejora del sector subalterno.

Desde la placita del barrio Sueñito me dirijo al centro de rehabilitación de adicciones, distante unos cien metros. Primero paso por la puerta de la ex-escuela estatal, la cual fue construida de manera definitiva frente a la plaza central del barrio, lo cual posibilitó que las viejas instalaciones, que estoy viendo, se transformaran en la escuela de artes y oficios, para capacitar a los vecinos y a los jóvenes que se rehabilitan, pudiendo tener un oficio con salida laboral.

Llego a la puerta del centro de rehabilitación, toco el portero y amablemente me recibe Carlos, uno de los jóvenes operadores al cual conozco hace tiempo, porque entre los años 2005 y 2006 luego de recibirme de operador terapeuta formé parte del equipo de rehabilitación, sobre todo realizando las guardias nocturnas en el centro. Carlos se asombra al verme, abre la puerta y me recibe con un efusivo abrazo, exteriorizando la alegría del encuentro, yo también le manifiesto lo contento que estoy de visitar el centro.

Ingresamos al comedor central, siendo las 10:30 horas, los demás integrantes se encuentran en diversas actividades, como ser la limpieza del lugar dividida por aéreas. La casa está en actividad, los jóvenes van y vienen cumpliendo con sus funciones, me siento en una mesa del comedor con Carlos y conversamos, mientras van apareciendo los demás jóvenes a los cuales saludo. Algunos no los conozco por ser internos nuevos y Carlos me presenta diciéndoles que soy un ex operador mientras que a otros si conozco y nos saludamos efusivamente.

Un sistema interesante que lleva adelante el centro de rehabilitación es que los jóvenes experimentan diversas etapas en el proceso de rehabilitación desde la inicial de desintoxicación hasta una de las últimas, en la cual no sólo reciben el alta, sino que también son invitados a formar parte del equipo de operadores. Esto, según mi experiencia en el tema, refuerza en ellos su distanciamiento de las adicciones y la perseverancia en cambiar su vida. Este es exactamente el caso de Carlos quien no sólo estuvo con problemas de adicciones, sino que también llegó a estar en situación de calle y actualmente colabora para que otros también se puedan rehabilitar. Carlos ha perseverado en su tratamiento y hoy disfruta de los beneficios de una vida saludable.

La perseverancia en el tratamiento para superar las adicciones también podemos asociarla a una característica esencial de los referentes barriales para poder concretar el proyecto de urbanización en el presente sector subalterno.

En la citada ponencia, también, se nos decía: “... *podemos deducir la importancia de los referentes barriales, su tenacidad, convicción sociabilización y sobre todo el estar incluidos o pertenecer a instituciones tradicionales fuertes, características que facilitan el trabajo de acción colectiva dentro del barrio y las gestiones en organismos estatales o privados fuera del barrio*” (Navarro, 2016, 6).

Aquí podemos destacar una de las características principales tanto de los referentes como de las instituciones: “la *perseverancia*”. Estamos hablando de dos referentes que se criaron en el barrio, todos los vecinos los conocen desde pequeños, saben de sus intenciones, aquí se puede hacer referencia a la importancia de la *credibilidad moral* de los líderes, pues, en un barrio donde todos se conocen, esto tiene un peso muy fuerte. Como así también la permanente presencia de las instituciones mencionadas.

Siendo importante destacar que cuando nos referimos a los actores sociales con sus instituciones, estos representan al barrio, el cual es una comunidad de interés heterogénea, y no homogénea. De ellos nos habla Lucila Moreno al describir el proceso de reubicación de un barrio de la Zona norte del Gran Buenos Aires, al exponer las iniciativa del gobierno local en la relocalización a los pobladores y como se realizan acuerdos y sobre todo desacuerdos, aquí la autora nos dice: “*a diferencia de las conceptualizaciones que predefinen al <barrio> como una comunidad de intereses homogénea, la reconstrucción etnográfica señala las tramas de relaciones en las que diversos grupos sociales -las manzanas, el sacerdote de la Iglesia, miembros del Centro Educativo y de la Asociación Civil estaban inmersos, y cómo la sospecha y desconfianza atraviesa conflictivos, vínculos políticos que se actualizan y redefinen, condensando y configurando una modalidad de acción particular a través de la cual establecer vínculos con agentes estatales*”. (Moreno, 2015, 176)

Si retomamos a nuestra interlocutora Mariela, quien aporta que el barrio se organizó “*por la necesidad, había una necesidad*” (18/7/2016). Podemos resaltar cómo los referentes sociales cuando realizan gestiones para conseguir mejoras para el barrio mencionan la situación de precariedad del mismo, sobre todo el estado de hacinamiento. Lo cual legitimaba un discurso político que lo hacía difícil de refutar.

Respecto a cómo, la necesidad, puede legitimar el discurso político, nos dicen Cravino - Carabajal: *“La <necesidad> es un criterio o noción legitimadora aceptada, tanto por los vecinos, por el Estado, que en muchos casos está obligado por la Justicia o solicitado por otros organismos públicos”* (Cravino – González Carabajal, 2012, 4-5).

También Ferraudi Curto, menciona al citado referente José, quien decía; *“...todos teníamos la misma necesidad, yo salía afuera a gestionar para poder resolver el problema (del barrio), que es la urbanización (la falta de agua, de cloaca, de vivienda, de escuela, de jardín, de un hospital, más grande) de todo lo que es infraestructura”* (217). Describiendo luego la autora cómo José apelaba a “la necesidad” para justificar el reclamo (218), porque la palabra urbanización había favorecido la acción colectiva pues ¿quién podía estar en contra? (219).

La necesidad como discurso político que legitima un reclamo, en palabras del sacerdote son *“la propia realidad te lleva a decir o seguimos o decimos basta”* al referiste a la situación de hacinamiento del barrio antes de iniciada la urbanización. Esta idea es expuesta por los autores Forni, Nardone y Castronuovo quienes describen que en 1993 funcionaba la cooperativa impulsada por el Plan Arraigo que intentaba beneficiar a los hogares asentados en tierras fiscales donde se creó la primera cooperativa “Cooperativa de trabajo Barrio Almafuerte Limitada” que no tuvo mucho éxito. Pero al producirse la “toma de 1999” se sentó un precedente respecto de las acciones colectivas realizadas por los pobladores, toma que se realiza debido a la extrema precariedad en la que estaban viviendo, producto del hacinamiento y la falta de infraestructura, por un grupo considerable de vecinos, quienes decidieron tomar los terrenos linderos al barrio, aquí, los autores mencionados exponen: *“Existiendo un malestar creciente en la comunidad, que padecía severos problemas de hacinamiento. <La propia realidad te lleva a decir o seguimos o decimos basta> era la expresión que utilizaba el sacerdote del barrio para referirse a la situación previa a la toma de la tierra (...) Es así como luego de la toma cambiaron las relaciones de poder al interior del barrio, ya que surgió una red organizacional articulada alrededor del líder vecinal (José) y el sacerdote (Pachi)”* (Forni et al. 2013. 4).

Así mismo Virginia Manzano al desarrollar el tema “Procesos identitarios y modos de acción: beneficiarios y piqueteros” relata cómo en La Matanza se estructuran las acciones colectivas frente a la necesidad, acciones de diversos grupos como ser comunidades eclesiales de base y cooperativas, entre otros, con tradiciones de ayuda comunitaria y cómo al mismo

tiempo *“las demandas de recursos y subsidios estatales se sustentan sobre un discurso que enfatiza centralmente las <carencias> y el <sufrimiento>”*(15).

En la XII Reunión de Antropólogos del Mercosur en una ponencia sobre el barrio Sueñito se nos decía: *“Es llamativo cómo los dos mayores líderes barriales, Padre Pachi y José “fueron hombres claves con la capacidad de ver más allá”. (Registro de campo 16/10/2015), vieron más allá de las problemáticas actuales y realizaron un plan para dar respuesta orgánica a las dificultades en conjunto del barrio. Aquí se puede intuir que ellos no sólo fueron dirigentes barriales sino también “educadores sociales” y como educadores realizaron un plan de acción, una planificación”* (Navarro, 2017, 4).

Para equiparar a los referentes sociales con la condición de educadores urbanos podemos hacer referencia a la formación académica recibida por los mismos. Aquí en la mencionada ponencia, también surgía la pregunta ¿Cuáles eran las características principales de los referentes o educadores urbanos más importantes ya citados? a lo se respondió: *“Se puede destacar que los mencionados educadores urbanos en contextos educativos, religiosos o de movimientos sociales están atravesados por haber recibido o una sólida formación académica o ser acompañados por dirigentes con carisma pedagógico, los cuales, unidos potenciaron la organización social acrecentando el capital social”*. (Navarro, 2017, 7).

La instrucción o formación educativa es evidente, en los dos referentes. De los cuales si bien el presbítero cuenta con una carrera de grado del nivel superior. José, sin títulos universitarios, de igual manera se diferencia del resto de la población, como lo expuso el arquitecto Marcos Arin a quien en una oportunidad entreviste porque realizó obras publicas entre 2010 y 2013 en la ejecución de las cloacas de PROMEBA en el barrio, donde conoció a José de quien me dijo: *“En su referente (José) se notaba un poco mayor de nivel educativo, comparado con el resto de la población”* (Registro de campo 2/9/2017).

Por lo expuesto podemos destacar la importancia de la formación académica de los referentes analizados, lo cual los destaca de sus pares, colocándolos en un lugar privilegiado, los organiza en la planificación de las actividades, los dota de carisma pedagógico para incluir a otros en el objetivo común y sobre todo les brinda pautas básicas de sociabilización para gestionar, con acierto, recursos fuera del barrio y concretizar el acceso a la vivienda.

Continuo en el comedor charlando con Carlos, el tiempo va pasando gratamente, hasta que se cumplen las 12 hs, identifico que es la hora del almuerzo porque dos jóvenes se acercan

al comedor y de un aparador retiran cubiertos y utensilios, los colocan en las mesas, uno de ellos se dirige a la cocina, que de seguro preguntará cuánto falta para que este la comida. Al rato sale de la cocina atraviesa el comedor y asomándose por la puerta que da al patio interno grita: “¡a comer!”. En los minutos siguientes asisten al comer todos los que estaban en el hogar y comienza el almuerzo.

Me quedo pensando sobre los saludos efusivos con los cuales fui recibido y recuerdo cuando, años atrás, cumplía las guardias nocturnas en el centro. Cómo un día tratábamos de *contener a un joven que quería desistir de su tratamiento*, el cual desde temprana edad, quedo huérfano y había pasado toda su vida en situación de calle o en diversas instituciones estatales, experimentando circunstancias extremas de abandono y soledad. Con los demás operadores buscábamos todas los argumentos racionales para convencerlo que no desista de proceso de recuperación. Pasadas varias horas sin ningún resultado y ya cuando el abandono del tratamiento era inminente, apareció del Padre Pachi, el cual se había enterado de la situación y cancelando compromisos en los que se encontraba se dirigió hacia el lugar, entró y sin mediar palabras lo único que hizo fue “abrazar al muchacho”, el cual se quebró en llantos, el abrazo duró un largo rato, luego abrazándolo el sacerdote comenzó a caminar hacia el centro de rehabilitación, distantes unos metros, el joven sin oponer resistencia entró a la casa de contención y sin mediar ni siquiera una sola palabra el cura logró que retomara su tratamiento. Nunca en mi vida había visto cómo un abrazo puede decir más que mil palabras, porque no era solo un simple abrazo, era también cariño, ternura, era un “te quiero y quiero que estés bien”, ese abrazo estaba cargado de significado, en muchas, pero muchas situaciones anteriores el Padre Pachi ya se las había jugado por este muchacho, rescatándolo de situaciones extremadamente peligrosas en las cuales estaban en riesgo ambas vidas, este muchacho no podía decirle que no a la persona que lo amaba y buscaba su bien, por eso decidió continuar su tratamiento.

Otro tanto puedo decir del otro referente analizado, el dirigente José, quien a medida que iba avanzando la urbanización e iba creciendo en popularidad y contactos políticos hasta ocupar un cargo significativo en el municipio también tenía gestos amables para con sus conciudadanos. Recuerdo una vez cuando vivía en el centro de rehabilitación tener la imagen de un vecino planteándole una problemática a José y el escuchar a la persona y decirle, “déjame ver cómo lo soluciono, voy a hablar con tal persona para que revise el tema”.

Si bien, saber qué es lo que moviliza a las personas a tener esas acciones, escapa al registro etnográfico, sí se puede asegurar con certeza que ese tipo de acciones dotan a las personas que las realizan de un prestigio moral. La legitimidad se da por las acciones concretas que realizan las personas y eso en los dos casos analizados es innegable.

El presente estudio se delimita entre los años 1997 a 2017, porque en 1997 es cuando el barrio se encontraba en situación de hacinamiento, lo cual desemboca en la mencionada toma de los terrenos de 1999.

Para luego, al fortalecerse la organización colectiva, comienza a concretarse el proceso de urbanización, cada año, con mayor vigor, teniendo como momentos culminantes la visita de dos Presidentes de la Nación, es decir tanto Néstor como Cristina Fernández de Kirchner. Llegando a cumplirse en 2015, *“quince años que el barrio decidió transformarse”*, textuales palabras pronunciadas por José en el diario local “El 1 digital” (2015-04-09).

Pero a partir de 2016, tenemos un quiebre y comienzan a detenerse las obras de urbanización, aquí nuestra interlocutora Mariela al preguntarle; ¿cómo ves la urbanización hoy, Julio 2016? responde; *“Frenada. No se está trabajando. Los cooperativistas están sin trabajo”*. Quiebre debido al cambio de políticas en el escenario Nacional y provincial al gobernar Mauricio Macri y María Eugenia Vidal.

Aquí nos posicionamos en otro aspecto fundamental para que se puedan concretar las construcciones de viviendas, nos referimos a “la voluntad política”. Pues en el barrio Sueñito continúan trabajando día a día los referentes mencionados y hoy (2018) podrán obtener otras mejoras para el barrio con recursos estatales, pero ya no en el marco de cooperativas de trabajo en las políticas de construcción de viviendas.

Decisiones políticas que quedan por analizar, en otra investigación, porque es uno de los componentes esenciales para que se pueda producir la transformación, de la cual hemos enunciado al inicio del presente escrito, en el registro de campo, al preguntarnos por qué fue posible la urbanización: *“Por la necesidad, había una necesidad. Y referentes fuertes, las ganas de hacer algo fueron encaminadas por alguien que oriento, estaba Pachi que apoyaba a José, que se perfilaba como un referente fuerte del barrio, Pachi lo acompaña. Y el momento político”*. Aquí se destacan no sólo la necesidad y el aporte de referentes fuertes, como hemos expuesto en el presente escrito, sino también “el momento político” ligado a la voluntad de los gobernantes.

Lo cual puede generarnos varios interrogantes, como ser; si no hay decisión política, ¿las obras pueden realizarse? O si ¿el accionar de los referentes sociales puede alcanzar para generar transformaciones a escala macro? O ¿siempre es necesario el apoyo político con los recursos estatales para la mejora de los sectores subalternos? Serán estos interrogantes, líneas de investigaciones abiertas, para futuros estudios.

Terminado el almuerzo en el centro de rehabilitación, nuevamente los jóvenes que están designados para levantar la mesa y lavar los platos y ollas se dedican a estos quehaceres.

Decido retirarme para continuar con mis actividades laborales fuera del barrio Sueñito. Antes de irme saludo a cada integrante del hogar con un efusivo abrazo, despidiéndonos con un “hasta pronto”.

Salgo del barrio con el corazón rebosante de alegría por el momento vivido y el pensamiento reflexionando sobre el proceso de urbanización y su impacto en presente sector subalterno y en cómo personas decididas han podido concretar un sueño que era común en todos los habitantes antes del año 2.000. Hoy dos décadas después han podido concretar el sueño de una vida digna, como se expuso en la mencionada ponencia de la UNLP. “*la transformación del barrio fue posible porque hubo personas en instituciones que se animaron a soñar con un cambio*” (Navarro, 2016, 8).

➤ CONCLUSION

Al describir un día transcurrido, en el centro de rehabilitación de adicciones del barrio Sueñito en el distrito de La Matanza, se realizó el análisis de los referentes sociales que organizaron al sector subalterno y posibilitaron la concreción del proyecto de urbanización mediante la organización colectiva.

A partir de ello podemos responder al interrogante ¿cuáles fueron las *formas de legitimación* de los *mayores referentes* sociales que *impulsaron* la *organización colectiva*?

Podemos afirmar que:

Los referentes sociales son los que *organizan las demandas colectivas, lo cual les da legitimidad*, pues los restantes vecinos depositan en ellos el poder representarlos como barrio ante los organismos estatales para conseguir mejoras en la forma de habitar.

Los principales actores están *respaldados por una institución*, de las cuales son parte y se identifican. La pertenencia a una institución, tanto, con trayectoria barrial como la cooperativa de trabajo, o a la iglesia con presencia en la sociedad, les brinda a los referentes, legitimidad, lo cual a veces facilita la tarea, en la búsqueda de recursos para lograr la transformación del sector subalterno.

El discurso político de los referentes barriales se fundamenta en *la necesidad material, específicamente en la situación de hacinamiento que se estaba viviendo*. Lo cual los posiciona en un sitio difícil de refutar, porque si al gestionarse programas habitacionales se demuestra que hay una necesidad real, el discurso queda legitimado.

Los referentes barriales cuentan con una formación académica que los diferencia de sus pares, pueden realizar exposiciones políticamente correctas y llevar adelante actitudes pedagógicas para involucrar a terceros en la lucha por el acceso a la vivienda del presente sector subalterno.

Los mayores actores cuentan con un prestigio moral que legitima sus acciones, prestigio moral que se concreta en acciones cotidianas, cargadas de afecto.

Sintetizando lo que posibilitó en villa sueñito, el paso de ser una villa subalterna (2000) a un barrio modelo de urbanización para el distrito (2015) fue la *organización y movilización colectiva promovida por referentes barriales fuertes*. Referentes con las características de perseverancia, respaldo de una institución, un discurso político basado en la necesidad, una formación académica y sobre todo el prestigio moral, lo cual hizo posible concretar el sueño de lograr una vida digna para los pobladores.

➤ **BIBLIOGRAFIA**

CRAVINO, María Cristina – GONZÁLEZ CARAVAJAL, María Laura. 2012. “*Criterios de asignación de viviendas y construcción de legitimidades en la implementación de programas de urbanización de asentamientos en el Gran Buenos Aires*”. Artículo en Revista del área de estudios urbanos. www.biblioteca.clacso.edu.ar. (16 de septiembre de 2018).

El 1 digital, diario. 2015-04-09. “*Villa Palito está en la última parte de las obras de urbanización*”.

- FERRAUDI CURTO, María Cecilia. 2014. *“Ni punteros ni piqueteros. Urbanización en una villa del conurbano”*. Editorial Gorla.
- FORNI, Pablo, NARDONE, Mariana y CASTRONUOVO, Luciana. 2013. *“Capital social y organización comunitaria: la urbanización del barrio Almafuerte (partido de La Matanza) (2002-2012)”*. *Pilquen*, Volumen 16, número 2, Viedma.
- MANZANO, Virginia. 2003. *“Piqueteros y beneficiarios: modalidades de acción sociopolítica y proceso de construcción identitaria”*. En 6° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires 13al 16 de agosto de 2003. Por ASET: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo
- MORENO, Lucila. 2015. *“La producción social del acuerdo: acción política y el lenguaje de los (des)acuerdos en un programa de construcción de viviendas sociales en la zona norte del Gran Buenos Aires”*. *Identidades*. Núm. 8, Año 5 Junio 2015 pp. 172-195.
- NAVARRO, Hernán. 2017. *“Capacidad de ver más allá”*. Educadores urbanos en contexto de movimientos sociales que mediante una urbanización transformaron un sector popular en un barrio modelo. Partido de La Matanza, Gran Buenos Aires. (1997-2017). Ponencia en “XII RAM, Reunión de Antropología del Mercosur”, Posadas, Misiones, Argentina, 2017.
- NAVARRO, Hernán. 2016. *“Concretando sueños: Características de una organización social, que posibilitó pasar, de villa subalterna a un barrio modelo de urbanización. La Matanza. Últimas dos décadas”*. Expositor en las “IX Jornadas de sociología de la UNLP”. Organizadas por el Departamento de Sociología de la Facultad de humanidades y ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

La política que se milita: “Embarrarse las patas para ir a ‘El Galpón’”. Construcciones morales en torno a la “buena” y “mala” política en “El Bajo”⁵¹.

MERINO, Luis Francisco/ Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba)- franciscomerino84@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 21. Procesos de producción de política colectiva en sectores subalternos: aportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva etnográfica.

» *Palabras Clave:* Militancia política; moralidad; chisme; honor y vergüenza.

» **Resumen**

En el presente trabajo intentaremos dar cuenta de los sentidos y prácticas a partir de los cuales un grupo de mujeres que trabajan en el centro comunitario "El Galpón", de un barrio popular de la ciudad de Córdoba, definen y vivencian su participación "*militante*" en política. Tomando como punto de partida y foco de análisis la disputa por las elecciones del centro vecinal, presentaremos diferentes construcciones morales en torno a las cuales se define la "*buena*" y "*mala*" política en "*El Bajo*", como instancias de legitimación/deslegitimación de la asistencia e intervención social barrial.

En este sentido, presentaremos la circulación de chismes, que distinguen simbólicamente entre prácticas "*interesadas*" y "*vergonzosas*", por un lado, y "*virtuosas*", honorables y "*comprometidas*", por el otro, como una manera a partir de la cual se actualizan deudas y

51 Los nombres de las personas, centros comunitarios, comedores y agrupaciones políticas han sido modificados a fin de preservar su identidad.

Referiremos a "*El Bajo*" aludiendo al modo en que los pobladores nombran ese espacio como lugar practicado que en el encuentro con otros permitió conocer y objetivar cierta realidad comunal. En este sentido, en el presente artículo daremos cuenta exclusivamente del territorio construido a partir de redes que se tejen entre los integrantes de "El Galpón" y los vecinos de uno de los sectores del Barrio, desde el cual operan sentidos en torno a criterios dinámicos y plásticos de designación y división espacial. Este aspecto, construido en base a las representaciones territoriales de los agentes, es ordenado y jerarquizado a partir de la resignificación del espacio objetivo trazado por el Estado.

obligaciones que irrumpen y afectan la cotidianeidad de las relaciones vecinales al interior del barrio.

› **Introducción**

Numerosos estudios en torno al *clientelismo* en la década de 1990 estuvieron signados por una mirada peyorativa de la participación política en los sectores populares. Partiendo de un punto de vista escolástico, su mirada estuvo reducida a un intercambio meramente instrumental de bienes y servicios por votos, en el que la circulación de recursos a cambio de apoyo político era representada como el principio generador de la acción, su motivación. Partiendo del cálculo racional o siguiendo una norma casi universal de reciprocidad, los “pobres” darían su apoyo a políticos a cambio de favores que satisfagan sus necesidades inmediatas, poniendo el foco en el mero proceso electoral o acto político. El *clientelismo* era representado como la expresión de la política tradicional; como antinomia de la política moderna y republicana. Ya sea como forma de explicar los motivos por los cuales los “pobres” siguen a líderes autoritarios populistas o conservadores, como manifestación de la fragilidad democrática latinoamericana o expresión de la desigualdad y asimetría en las relaciones de poder, el *clientelismo* como institución informal era incompatible con el libre ejercicio del sufragio y la horizontalidad del compromiso cívico (Auyero, 1997 & 2001; Combes, 2011; Vommaro & Combes, 2016). En este marco de sentido, e inspiradas en “recetas” de asesores internacionales que migraban hacia el medio académico, el intervencionismo del Estado era asociado con las prácticas *clientelares*.

Intentando recuperar la complejidad cultural del *clientelismo*, o cómo la cultura política de los pobres urbanos está enraizada en las redes de resolución de problemas, consideramos que Javier Auyero (1997 & 2001) representa el primer antecedente etnográfico desde el cual se procura recuperar el punto de vista del actor. Problematicando las potencialidades y límites de la categoría de clientelismo, el autor en su trabajo “La política de los “pobres” (Auyero, 2001) intenta echar luz sobre las formas de resolución peronista de conflictos a través de la mediación política en contextos de privación material. En su crítica al instrumentalismo, señala la carencia en la reflexión de las razones simbólicas que motivan la acción de los actores, procurando romper con la idea de un electorado cautivo movido por

intereses meramente materiales. Para este autor, las tesis instrumentalistas de la política confunden el intercambio de las cosas con el principio generador de las acciones de los clientes. Poniendo el acento en las redes peronistas de distribución de recursos materiales como unidad de análisis, como así también en un sistema simbólico que dota de sentido a la experiencia de la pobreza y la participación política en un lugar y tiempo determinado, Auyero (2001) se focaliza en la dramatización del acto para la consolidación de redes informales, vínculos asiduos, memorias y proyectos que se reactualizan y (re) negocian durante esos encuentros.

Sin embargo, y pese a las contribuciones del autor en este campo de estudios, Auyero (1997 & 2001) no resuelve la contradicción entre retomar el punto de vista los actores y las motivaciones culturales del intercambio, por un lado, y el carácter irreflexivo de esquemas de dominación interiorizados por dichos actores, por el otro (Vommaro & Quirós, 2011). Consideramos que el estar atentos a los sentidos y representaciones desde los cuales las personas, que participan y se involucran en política, definen sus prácticas constituyen el punto de partida para comprender procesos a partir de los cuales se vivencia su participación e involucramiento en política. Por ello, concebimos la relevancia y potencialidad de la perspectiva etnográfica para observar en el campo lo que los actores definen históricamente como político, en su contexto local de emergencia.

En este sentido, el proyecto llevado adelante por el Núcleo de la Antropología de la Política (NuAP), de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, intenta romper con una definición fuertemente normativista de la política en sectores populares y la democracia desde la cual se la define peyorativamente como *clientelar*. Lejos de ser entendida como un mero intercambio mecánico e instrumental entre políticos y electores distante de prácticas republicanas, la antropología de la política busca indagar en el entramado de relaciones cotidianas a partir de las cuales se definen aspectos emparentados a la honra, las obligaciones recíprocas, y los criterios de distinción y reconocimiento social entre las partes intervinientes. En palabras de Kuschnir (2007) poner el acento en la interpretación de cómo los actores sociales comprenden y experimentan la política supone dos presupuestos básicos. En primer lugar, dar cuenta de que la sociedad es heterogénea, está formada por redes sociales cuyos actores tienen múltiples percepciones de la realidad. Además de ello, el mundo de la política no debe ser definido a priori por parte del investigador; sino que por el contrario, debe ser

precisado por el analista a la luz de formulaciones y comportamientos de las personas en contextos particulares.

Dar cuenta de pautas de reciprocidad específicas, inscriptas en un entramado de relaciones y representaciones históricamente singulares (Semán & Ferraudi Curto, 2013) debe ser definido a partir de la interpretación de lo que los actores hacen de las instituciones, relaciones y objetos en su cotidianeidad. Dicho posicionamiento implica un cambio respecto a la perspectiva analítica y epistemológica desde la cual el investigador se posiciona en el campo. Julieta Quirós (2011) nos insta a reflexionar acerca de la necesidad de romper con explicaciones teleológicas sobre *la política* en sectores populares que traen aparejado como hábito epistemológico en ciencias sociales, el pensar las prácticas políticas de manera binaria. Por un lado, la política beligerante, definida como la *buena política* emparentada a la lucha, el compromiso y la transformación social; y por el otro, la política partidaria o *mala política*, que alude a relaciones clientelares, el intercambio instrumental, interesado y la manipulación. Dicho efecto epistemológico impacta en las preguntas que el investigador se formula acerca de la naturaleza y especificidad de las prácticas políticas, dando lugar a una jerarquización de las dimensiones de la realidad en la que el analista busca dilucidar de fondo la dimensión *real* o *interesada* de la práctica. Detrás de la “ficción” de intercambios simétricos y afectivos, como verdad superficial que los actores pretenden mostrar, el investigador debería dar cuenta del trasfondo calculador y desigual que atraviesan las relaciones. Replantear el sentido común sociológico a partir del cual pensamos la política en sectores populares, nos insta a ver más allá de una posición instrumentalista (interesada) o culturalista (contenciosa) de la política. Es a partir de una antropología que restituya la capacidad reflexiva de los actores en situaciones de intercambio, como así también las negociaciones cotidianas desde las cuales se tejen y destejen vínculos, que podemos dar cuenta de cómo se (des)hacen y vivencian dichas prácticas por parte de los agentes involucrados. Los sentidos a partir de los cuales se definen los intercambios como justos/injustos, los repertorios morales que se emplean para desacreditar o legitimar determinadas formas de *hacer política*, constituyen un elemento de análisis etnográfico de mayúscula relevancia que procura no reducir la política a un carácter meramente instrumental (Quirós, 2011; Quirós & Vommaro, 2011).

A razón de lo mencionado anteriormente, en el presente artículo buscaremos dar cuenta de las representaciones y sentidos *morales*, de un grupo de mujeres “*militantes*”⁵² que trabajan en el Centro comunitario “El Galpón”, desde la cual definen y vivencian su participación en las elecciones por el centro vecinal de Barrio Bajo Pueyrredón. Para ello, el trabajo estará organizado de acuerdo a dos partes claramente demarcadas. En primer lugar, daremos cuenta de construcciones morales en torno a las cuales se define la “*buena*” y la “*mala*” política, como criterio de distinción y legitimación moral frente a otra de las listas opositoras de “*El Bajo*”, por las elecciones del centro vecinal, liderada por Amalia. En este sentido, pondremos el acento en el universo simbólico a partir del cual “*las chicas*” de “El Galpón” definen los intercambios como “*interesados*” y “*clientelares*”, o “*desinteresados*” y “*comprometidos*”. Entre la “*militancia*” y “*el aparato*”, como forma de involucrarse políticamente, iremos desandando la trama de *obligaciones* a partir de las cuales se tejen los vínculos entre vecinos en el barrio.

En segundo lugar, pondremos el eje en el chisme como dispositivo de desacreditación moral de las prácticas políticas llevadas a cabo durante el proceso. El chisme, como catalizador de las luchas simbólicas por conservar u ocluir moralmente a los integrantes y prácticas emprendidas por la lista opositora, nos permitirá distinguir entre prácticas “*vergonzosas*” u “*honorables*”, como criterio a partir del cual se pone en juego la reputación social en el espacio público (Bailey, 1971).

Sentidos y construcciones morales en torno a la “buena” y “mala” política en “El Bajo”.

Las jornadas previas a la elección dejaban entrever un clima de tensión y malestar entre algunos vecinos. Las emociones y expresiones de fastidio de los integrantes de “El Galpón” a flor de piel, tenían lugar en las reuniones grupales o espacios de sociabilidad al interior del centro comunitario, como así también en las calles de uno de los sectores de “*El Bajo*”. Pude percibir que la sensación de frustración y bronca que sentían “*las chicas*” tenía claramente que ver con que muchos vecinos les habían faltado en la *obligación de devolver*, como forma de reconocimiento por su trabajo y trayectoria en el barrio (Mauss, 2010). Aquellos días

52 Empleo comillas dobles y cursivas para enmarcar términos o frases breves empleados por las personas que fueron protagonistas de este trabajo; y palabras en cursiva para destacar aquellas categorías teóricas que considero significativas para comprender situaciones puntuales emparentadas a los objetivos del presente artículo.

cristalizaban situaciones históricas de deudas y obligaciones entre unos y otros, que alteraban y tensionaban la cotidianeidad de los vínculos de aquellos que, de una forma u otra, más o menos explícitamente, estaban involucrados en *política*. El ser “*una cara dura*” o un “*sin vergüenza*” eran expresiones recurrentes de parte de las integrantes de “El Galpón” hacia aquellos que no reconocían el trabajo que se venía haciendo a lo largo de los nueve años de existencia en el centro, y que habiendo participado en algún momento de alguna de las actividades que allí se desarrollaban, apoyaban abiertamente a la lista dos, “*la lista de la Amalia*”. El que “*les dieran la espalda*” en la devolución de los favores otorgados generaba impotencia y dolor en personas que transcurrían gran parte de su tiempo y sus vidas avocadas a diversas tareas en “El Galpón”. La contienda electoral dejaba entrever redes de lealtades y obligaciones entre vecinos y referentes comunitarios, a partir de los cuales “*las chicas*” organizaban los sentidos locales de la política. En contraposición a su trabajo “*comprometido con el vecino*”, los integrantes de la lista dos llevaban adelante prácticas “*sucias*”, siendo la finalidad última de la “política” que instrumentaban conseguir votos. Su trabajo por el contrario era permanente, “*en el territorio con el vecino*”, no circunscripto exclusivamente a una elección.

A lo largo de mi indagación de campo, los integrantes que más tiempo llevaban trabajando en “El Galpón”, y que por tanto concebían su labor como “*militante*”, remitían a estas dos formas de *hacer política*. De un lado la “*buena política*” o “*la política social*” que refería a un ideal fundado en el “*compromiso*” por la asistencia de aquel que estuviera atravesando por alguna *necesidad*; y del otro la “*mala política*”, sumida en intereses “*clientelares*”, que aparece en momentos exclusivamente electorales. *Resistencia* y *clientelismo* son dos repuestas alternativas legas y académicas en torno a la pregunta del *por qué* las personas participan de la política. De un lado, la principal fuente de explicación es un motivo legítimo que supone la adhesión a una movilización, un acto político o el trabajar en un centro comunitario por la convicción o compromiso con alguna causa; del lado del *clientelismo*, las razones son ilegítimas ya que la gente va por *interés*, manipulación y especulación de sus necesidades (Quirós, 2011). Ambas formas de representarse la política en sectores populares pos “crisis del 2001”⁵³ tienen a grandes rasgos dos artífices centrales. La primera, emprendida por

53 La crisis del 2001, es conocida en Argentina como un estallido económico, político e institucional que marca el fin de la convertibilidad, impulsada por el menemismo a lo largo de la década de 1990. El impulso, por parte de dicho gobierno, de políticas de flexibilización laboral, privatización del sector público y retracción

*“militantes”, involucraba un trabajo ininterrumpido “los 365 días del año, desinteresado, en el territorio codo a codo con el vecino”. En tanto, la “política clientelar”, o como muchas veces solían nominar como “política del aparato”, era impulsada por “punteros políticos” y “jefes de seccional” que respondían al peronismo provincial, liderado por “Unión por Córdoba” hacía más de 20 años. Bianca, una de las jóvenes que se desempeñaba como voluntaria en el centro comunitario, en una de las entrevistas que realicé sintetizaba la distinción entre un modo y otro de *hacer política* de la siguiente manera:*

“Bueno para mí, no se la política social es que haces política todo el año, que ayudas a la gente para mí es eso. Bueno yo me siento que yo hago política, pero yo hago una política social que se yo a través de una copa de leche, de ayudar a los chicos. Bueno con esto del Programa “El Sol”⁵⁴, ¿entendés? De ayudarlos, cosa que tiene que hacer un gobierno, y que no lo hace o si lo hace no lo hace todo el año si no cuando necesita su voto. Amalia es como un puntero político acá. Solamente agarra a la gente para llevarla a los actos o para cuando tenga que buscar un voto y nada más que eso, y después se borran, ¿entendés? Y hay un grupo de un comedor que todo el año está trabajando a través de copa de leche, de comedor, de apoyo escolar, de todo. Me parece que eso es una política social y que a veces el gobierno no sé si lo ve pero que tendrían que prestar más atención a eso”.

Para Bianca la *“política social”* remitía al trabajo *“comprometido, desde abajo con el vecino”*. La joven no dudaba en definir su trabajo desde el lugar de la *“militancia”*, como un criterio de distinción de prácticas *“clientelares”*. El centro comunitario “El Galpón” estaba apadrinado por “La Juana”, una agrupación partidaria Kirchnerista donde la *militancia* y la juventud⁵⁵ se

del rol de Estado trajo aparejado novedosas formas de protesta social como el “cacerolazo” y “el piquete”, de parte de sectores empobrecidos, ahorristas y desocupados.

54 El programa del Sol es una Asociación Civil sin fines de lucro que se desempeña en la ciudad y provincia de Córdoba, y persigue como objetivo el abordaje preventivo y asistencial del consumo problemático de drogas, a partir de una perspectiva situacional, dinámica y dialéctica que permita situar al sujeto y su problemática en su contexto social (familia, grupo, comunidad). Para mayor información: <https://www.programadelsol.com.ar/inicio.htm>

55 Cabe aclarar que los significados y usos de la categoría “militante” han ido mutando a lo largo de la historia argentina. En un primer momento, refiere a un sentido fuertemente estigmatizante emparentado con la violencia política cuyo correlato principal estuvo asociado al activismo revolucionario, durante la última dictadura militar. En los noventa, con el neoliberalismo, la utilización de la categoría militante estuvo

representaban como valores del involucramiento y participación política legítimos, frente a la “política del aparato”.

El mostrar una práctica como *desinteresada* o generosa, es decir en la que no se persigue un afán de lucro, resulta relevante como capital en determinados espacios donde prima una lógica ajustada a la economía de los bienes simbólicos como criterio a partir del cual se busca reconocimiento (Bourdieu, 1996). Tal como sostiene Ariel Wilkis (2010) los discursos y percepciones de personas que trabajan en circuitos de bienes de ayuda vinculados a la asistencia social, ya sea de origen estatal o ligados a las organizaciones no gubernamentales, tienden a auto percibirse y a percibir a los miembros de otros circuitos en actos y lenguajes asociados a la oposición entre el *interés* y el *desinterés*. A decir de Bourdieu (1997), el desinterés puede ser posible sociológicamente en microcosmos donde el mismo está recompensado. Espacios cuyas reglas de juego se constituyen a partir de la inversión de la ley fundamental del mundo económico, y en los que el interés económico está en suspenso. En las “visitas casa por casa”⁵⁶ a los vecinos más conocidos, “las chicas” remarcaban permanentemente: “que reciban los que les den de la lista dos pero que, adentro, el día de la elección, voten con el corazón por los que están todos los días en el barrio. Por aquellos que se embarran las patas para ir a ‘El Galpón’”. El pedido hacía explícita la *obligación* de devolver con el voto, como instancia de reconocimiento por el trabajo desinteresado en el territorio que emprendían cotidianamente desde el centro comunitario. Dejaba entrever la diferencia *moral*

fuertemente devaluada presentado dos representaciones principales: por un lado, reservada exclusivamente a las buenas prácticas políticas vinculadas a organismos no gubernamentales y movimientos sociales, que dio en llamarse militancia social, y por el otro, el militante político, cuya actividad estaba reservada a lo estrictamente partidario, reduciéndose a una lógica instrumental. Posteriormente, y de acuerdo a lo que se denominó en espacios académicos y mediáticos como crisis de representación política, y cuya manifestación inmediata tuvo lugar en el desprecio generalizado hacia la dirigencia política y los partidos en 2001, resultó en la creación de nuevas prácticas y espacios de constitución de un ethos militante. Virando en torno a la restitución y reivindicación del vínculo entre militancia y juventud; y por la vinculación del término militante a las ideas de creatividad y transformación, estos desplazamientos no han sido solo expresiones de la política contestataria, sino también de actores situados en el centro del Estado, como es el caso del kirchnerismo, haciendo de la militancia uno de sus valores distintivos (Quirós, 2014).

56 Las “visitas casa por casa” refieren a ir en forma presencial a la casa de diferentes vecinos entregando folletos y comentando las propuestas y principales candidatos de la lista que nuclea a los integrantes de “El Galpón”. Sin embargo, en los diferentes recorridos que acompañé a “las chicas” noté que la mayoría de las visitas se hacían a personas conocidas. Estos espacios eran representados como breves momentos de encuentro en los que se socializaba en torno a temas mundanos, relaciones familiares o vecinales como una forma de actualizar el vínculo y lograr un acercamiento. Quirós (2016) hace notar que el saber a quién *visitar* ya sea porque se lo conoce y tiene una relación previa; como el no “tocar la puerta” de algún vecino que adhiere a otro candidato, permite poner en juego el *interconocimiento* como tecnología política.

entre la instrumentalidad de las prácticas llevadas adelante por *“la lista de la Amalia”*, y el carácter *virtuoso* de su accionar.

Veremos en el próximo apartado, como en estos circuitos que se sostienen sobre una economía de los bienes simbólicos, el chisme constituye un dispositivo central para informar repertorios morales, que desprestigian las prácticas emprendidas por los integrantes de “El Galpón”, afectando su reputación.

Entre el honor y la vergüenza. El chisme como dispositivo de desacreditación moral de las prácticas políticas entre vecinos.

En reiteradas ocasiones cuando llegaba al Centro comunitario, me encontraba con la imagen de *“las chicas”* congregadas alrededor de la mesa revisando febrilmente los comentarios de Facebook que vecinos de *“El Bajo”* dejaban en el muro del grupo o subían desde sus propios perfiles. Pude notar, sobre todo los días previos a la elección, que su humor y estado de ánimo se veía mayormente afectado cuando alguien de la otra lista (ya sea candidato o seguidor de Amalia) había hecho algún comentario que *“las dejaba mal paradas”*, avergonzándolas y desprestigiándolas públicamente.

Euge, una de las jóvenes que más años llevaba trabajando en *“El Galpón”*, me había comentado que durante esos días se le había complicado tener que pedirles a los padres una fotocopia del documento de sus hijos para presentar en el ministerio, junto a los padrones por la *“Copa de leche”*. Cuando le pregunté acerca de los motivos, me dijo: *“Lo que pasa es que la gente desconfía, Fran. Se andan diciendo muchas cosas en el Barrio”*. Las elecciones del centro vecinal habían movilizado toda una serie de comentarios cargados de repertorios morales en torno al funcionamiento del centro y la gente que allí trabajaba. Muchos de estos chismes, que escuchaba por intermedio de *“las chicas”*, tenían que ver con que *“en el comedor se daba comida vencida”*, o que parte de *“la mercadería era repartida entre los que allí trabajaban o se vendía”*. También era común escucharlas mencionar comentarios de parte de sus adversarios políticos en torno a que se acomodaban para trabajar en el Centro solo los familiares y amigos de Fernanda, la referente del lugar.

El chisme en aquel sector de *“El Bajo”* tenía como finalidad informar acerca de la reputación de los habitantes del lugar, afianzando o perjudicando su imagen pública (Fonseca, 2004). El

que circulara que en “El Galpón” daban comida vencida, o el acto de robar y apropiarse o vender comida en vez de repartirla constituía una ofensa grave, en un contexto de extrema privación material. Como mencionamos anteriormente, en esta economía de los bienes simbólicos donde resulta central mostrar ante los otros la motivación de los actos como *desinteresados* o *antieconómicos*, el que se habló de la apropiación de un bien escaso por parte de “*las chicas*” remite a un acto socialmente reprochable, que desgasta públicamente la imagen moral de los integrantes del centro frente a los vecinos. Era fundamental cuidar la reputación de las “*malas lenguas*”. Semanas previas y posteriores a las elecciones, me encontré muchas veces con advertencias de parte de Fernanda en torno a “*tener algunos cuidados para que la gente no ande hablando*”. Recuerdo que en uno de los festejos por el día del niño, Fer me pidió que vaya a comprar mortadela y queso para armar algunos sándwiches para que podamos comer los que allí nos encontrábamos trabajando en la organización del evento. Afuera de “El Galpón” se había congregado una cantidad importante de gente que se ubicaba al frente de un escenario, que se había armado a unos metros del centro, para realizar sorteos y musicalizar la jornada. La indicación de la referente fue clara: “*Cuando vuelvas con las cosas vení por el pasillo de acá atrás para que no te vean. Falta que después anden diciendo....*”. Cada uno de los que estuvieran involucrados en *política* por aquellos días debían extremar los cuidados. El que la gente después hablara desprestigiando el accionar de alguno de los integrantes del centro no solo implicaba perder votos, sino por sobre todas las cosas tener que lidiar emocionalmente con lo que se pudiera llegar a decirse de la propia persona en el sector. Tal como refiere Fasano (2006), respecto al tenor social del chisme, el mismo está circunscripto a comunidades pequeñas en el que en mayor medida se conocen todos entre si y cuyas vidas están afectadas las unas a las otras por un pasado y presente en común. Es por ello que la circulación misma del chisme es la que marca los límites de la comunidad de sentido, en tanto y en cuanto pueda afectar a sus miembros: quién no pueda ser afectado por el chisme no pertenece a la comunidad. El chisme no opera independientemente de su contexto social de emergencia y circulación, sino por el contrario depende de las normas, creencias y relaciones comunitarias donde tiene lugar. En palabras de Radcliffe Brown (2010), la acción punitiva debe considerarse como la expresión directa del sentimiento público, sin necesariamente implicar una sanción penal, en forma de coerción moral en donde el individuo que ocasiona un

daño está sujeto a expresiones abiertas de reprobación o de burla por parte de sus conciudadanos, avergonzándolos.

Ya sea en contra de los “*compañeros de El Galpón*”, o los vecinos de la lista dos, el chisme apelaba a hacer sentir *vergüenza*, boicoteando las prácticas emprendidas en los diferentes circuitos de ayuda social en el barrio. “*Las chicas*” destinaban gran cantidad de tiempo y energía, antes de una reunión o de alguna actividad específica a desarrollar en “*El Bajo*”, a revisar lo que se había posteado en diversas redes sociales o lo que se estuviera “*chismoseando*” en el espacio público. El tránsito por las calles y pasillos de la villa visibilizaba muchas veces la sensación de incomodidad que sentían las personas que estaban involucradas en política, sujetas a la evaluación social de los vecinos y familiares. La *vergüenza* expresaba el miedo a la degradación social o a los gestos de superioridad de los otros, alcanzando su configuración específica en el hecho de que quién la padece está haciendo algo que lo obliga a incurrir en una contradicción con las personas con las que se encuentra unido de una u otra forma (Elias, 2009). Los momentos de encuentro social entre los suyos servían para canalizar la bronca, angustia e impotencia por “*las mentiras*” que estaban dando vuelta en aquel sector de “*El Bajo*”. El grupo operaba, muchas veces, como un espacio de contención para desmitificar los chismes que andaban circulando en su contra, como así también para reafirmar y reivindicar el trabajo *honrado* que se venía desarrollando desde el principio. En este sentido, el *honor*, como reverso de la *vergüenza*, representaba un aspecto simbólico clave como elemento aglutinador que define la identidad de los miembros del grupo. Pitt Rivers (1973) define el honor como un nexo entre los ideales de la sociedad y la reproducción de estos ideales en el individuo a través de su aspiración de personificarlos. Consideramos que la definición de este autor pone en foco dos elementos centrales para comprender la circulación de chismes en “*El Bajo*”. Por un lado, resalta el sentimiento individual, el orgullo personal, o sea, el esfuerzo de ennoblecer la propia imagen siguiendo las normas socialmente establecidas; y por el otro refiere a un código de honor, en tanto código social de interacción, donde el prestigio personal es negociado como un bien simbólico personal de cambio.

Una de las tardes fuimos con Fernanda a hablar con una vecina de Barranca Yaco, barrio aledaño a Bajo Pueyrredón, que había dado su apoyo a la lista de “*las chicas*” en las elecciones del centro. Según manifestó en aquella reunión se encontraba conflictuada porque los del

F.O.B.⁵⁷ habían “*endurecido*” los criterios de pertenencia a la organización, y temía que por algún vecino los dirigentes se enteraran que estaba apoyando una de las listas de “*El Bajo*”. En más de dos horas de conversación, me resultó sumamente llamativo que su problema no fuera que le pudieran llegar a quitar la beca, sino que le hicieran pasar “*vergüenza*” frente al resto de los vecinos. Según comentó, la semana anterior habían expulsado a alguien en una reunión general de la organización poniéndolo en evidencia públicamente. Su preocupación era que allí asistía mucha gente que conocía, por lo que no sabía si “*blanquear*” o no que estaba apoyando a la lista de “*El Galpón*” para evitar una posible represalia pública. A la salida de la reunión, nos dio comida que le habían donado mientras había estado “*cartoneando*”⁵⁸. Entre bolsas de tutucas, facturas, algo de verdura en estado de putrefacción y fiambres con un olor nauseabundo nos volvimos en el auto de Fernanda. De un momento a otro, la referente me pidió que abriéramos las ventanas porque no se podía respirar del hedor fétido que los fiambres rancios emanaban. Apenas llegamos a “*El Galpón*”, y antes de bajar las cosas, Fer empezó a vomitar. Una vez que se repuso, le pregunté que hacíamos con la mortadela congelada que nos habían dado. Fernanda fue determinante: “*Tírala a la mierda Francisco... pero acá no –refiriéndose a las cercanías del centro*⁵⁹-. *Anda allá, a la barranca para que no te vea nadie.*”

Tal como nos advirtiera Fonseca (2004), la noción de *honor* no existe fuera de la relación concreta ya que permite describir el modo de hacer de una persona en relación a la otra. El que la vieran a Fernanda, como referente de un centro comunitario, tirando comida era una acción moralmente reprochable que daría que hablar a las “*lengudas de El Bajo*”. Tal como referían “*las chicas*”, las “*malas lenguas*” eran las personas que “*llevan y traen*” afectando la reputación de las personas, rebajando su status públicamente. En este “*llevar y traer*” pude notar que mayoritariamente eran las mujeres las que actualizaban y hacían circular los chismes elogiosos o recriminatorios hacia los integrantes de “*El Galpón*”. Como un arma de dominio estrictamente femenino, el chisme como así también los valores emparentados al *honor* y la *vergüenza* que el mismo movilizaba (Fonseca, 2004), se definían figuraciones

57 Formada en 2006, la Federación de Organizaciones de Base (FOB) es un movimiento social y político de desocupados que abarca distintas organizaciones políticas barriales de toda Argentina.

58 El “cartoneo” refiere al oficio que consiste en recolectar cartón y otros derivados del papel, productos de los residuos urbanos, utilizados luego para el reciclaje.

59 Las cursivas son propias.

sociales específicas donde los miembros de las dos listas que representaban “*El Bajo*” disputaban la reputación moral de sus referentes y candidatos. En un contexto de pobreza urbana, el chisme constituye una herramienta al alcance de todos para participar en las luchas por la distribución del capital simbólico (Bourdieu, 1997), como recursopreciado para captar adhesiones y apoyo político.

› ***Reflexiones finales.***

En este trabajo intentamos mostrar cómo un grupo de personas que trabajan en el centro comunitario “El Galpón”, en un barrio popular de la ciudad de Córdoba, vivencian cotidianamente su participación en política. Adoptando un sentido crítico respecto a visiones instrumentalistas, que reducen la política en sectores populares a un intercambio material de recursos por votos, busqué indagar en trayectorias y sentidos a partir de los cuales un grupo de mujeres, autodefinidas como “*militantes*”, significan emocionalmente su involucramiento en las elecciones por el centro vecinal del barrio. Tomando como punto de partida y foco de análisis el conflicto que se suscitó entre dos listas de “*El Bajo*”, intenté poner el acento en la dimensión emotiva y experiencial con la que irrumpía el *tiempo de la política* (Kuschnir, 2000 & 2007) en uno de los sectores del asentamiento. En este sentido, se procuró mostrar la manera en la que la política barrial organiza y atraviesa la cotidianeidad de la vida social, afectando relaciones familiares y de amistad.

Fue a partir de este objetivo que en el primer apartado quisimos mostrar las tramas de sentido dentro de las cuales se enmarcan criterios de distinción moral en las formas de involucrarse y participar en *política*. Entre la “*buena*” y la “*mala*” política como criterio de legitimación y evaluación moral, procuramos dar cuenta del entramado de *obligaciones* y *deudas* a partir de los cuales se organizan los vínculos. Para ello, pusimos el acento en como “*las chicas*” (auto) definían su involucramiento en política, y la de sus contrincantes, a partir de la distinción en entre prácticas “*interesadas*” y *clientelares*, y “*desinteresadas*” y “*militantes*”. En este sentido, hicimos referencia al “*compromiso en el territorio*” y “*el trabajar codo a codo con el vecino*” como categorías nativas de relevancia a la hora de percibir y legitimar la política “*militante*” como práctica, en distinción a “*la política del aparato*”. Tal como se señaló, el

desinterés es posible sociológicamente solo en contextos donde el mismo está recompensado, encontrándose el interés instrumental en suspenso (Bourdieu, 1997). “*La política del aparato*” expresaba los intereses espurios del Estado para captar votos, al mismo tiempo que daba cuenta de la relación de asimetría en “*la bajada*” de recursos que recibía una y otra lista para dar pelea en la contienda electoral. Tomando como foco de análisis la circulación de chismes, mostré cómo las acusaciones que circulaban entre vecinos que integraban o adherían a la lista opositora, afectaban emocionalmente a “*las chicas*”, por no ser reconocidas en su labor diaria. En estos circuitos que se sostienen sobre la base de una economía de los bienes simbólicos (Bourdieu, 1997), describimos como la circulación de comentarios, constituía un dispositivo central para deslegitimar prácticas emprendidas por las integrantes de “El Galpón”, como así también sancionar públicamente su prestigio (Bailey, 1971). El chisme tenía como finalidad informar y actualizar acerca de las *obligaciones* morales entre unos y otros, afectando la reputación de los habitantes del lugar, consolidando o perjudicando su imagen pública (Fonseca, 2004). Aquellos que estuvieran afectados por el chisme, de una forma u otra compartían el *munus*, o el *deber hacia el otro* a partir del cual se definían los límites de la comunidad (Esposito, 2009). Es por ello, que consideramos que la disputa simbólica para “*las chicas*” estuvo centrada en la lista de Amalia, como la otra representante de “*El Bajo*”. Es posible que las otras dos listas que participaban en las elecciones de la parte de “*arriba*” del barrio no formaban parte de la comunidad de sentido ya que se encontraban eximidos de obligaciones y deudas. Como un catalizador de las relaciones sociales, el chisme buscaba avergonzar al otro, intentando rebajarlo, hacerlo sentir inferior en la escala de valores que el grupo dominante comparte (Elías & Scotson, 2016). Como reverso del honor, la *vergüenza* aparece representada como un valor humano condenable, anómico, donde se ubican aquellos que no se amoldan a los parámetros modélicos impuestos del desinterés y el “*compromiso*”.

Al interior de este marco de sentido, que define quien está adentro y afuera de la comunidad, dimos cuenta como la apropiación y los sentidos de la categoría “*militante*”, por parte de “*las chicas*” como forma de organizar la participación e involucramiento en política, estuvo íntimamente emparentada a la resignificación del término durante el Kirchnerismo. A partir de la filiación entre militancia, gobierno y Estado, el *auténtico militante* aparece representado

como aquel que está guiado por la convicción, la conciencia y la entrega desinteresada a una causa, en tanto que el *militante del aparato*, estaría movido por intereses mezquinos, o apartado del libre pensamiento y la voluntad transformadora (Quirós, 2014).

A partir de lo mencionado anteriormente, y a modo de cierre, consideramos que este trabajo contribuye a pensar procesos de diferenciación y desigualdad dentro de los universos sociales descriptos anteriormente. La manera en la que los agentes se involucran en política, y los modos a partir de los cuales se clasifican como personas moralmente “*buenas*” o “*malas*”, opera como un principio de división y jerarquización donde está en juego la legitimidad de la palabra y los actos. El descentrarse del movimiento, o la política en sectores populares como algo homogéneo, sin fisuras, permite romper con la separación analítica en la relación que se reproduce instrumentalmente entre los movimientos, los partidos políticos y el Estado, donde este último se ubica por fuera y en oposición a los primeros (Manzano, 2013a & 2013b). Lejos de reificar las funciones del Estado y los movimientos sociales como esferas autónomas desde las cuales se reproduce la política, fue necesario replantear y problematizar aquellos trabajos que reproducen una visión instrumentalista de la política, a partir de dicha separación analítica y taxativa. La antropología de la política permite restituir la trama de relaciones que los actores tejen histórica y culturalmente con el Estado, a contramano de entenderla como entidades separadas que entran en una relación instrumental (Gaztañaga, 2009). Una antropología capaz de restituir las relaciones y experiencias cotidianas vinculadas a procesos históricos y políticos más globales posibilita dar cuenta de diferentes modos de disputar, demandar y negociar con el Estado. En este sentido, a lo largo de mi trabajo de campo busque analizar cómo las personas miden, comparan y evalúan sus *virtudes morales*, como estrategia de reconocimiento social, en el hacer diario de la *política* en el barrio.

› **Referencias bibliográficas**

- AUYERO, Javier. 1997 “Estudios sobre el clientelismo político contemporáneo”. En: *¿Favores por votos? Estudios sobre clientelismo político contemporáneo*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 15-40
- AUYERO, Javier. 2001 *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires: Prometeo.

- BAILEY, Frederick. 1971. "Gifts and poison". In: *Gift and poison: the politics of reputation*. Oxford: Basil Blackwell. Pp 1-25.
- BOURDIEU, Pierre. 1996. "Marginalia. Algumas notas adicionais sobre o dom". *Mana Estudos de Antropología Social*, n° 2, pp. 7-20.
- BOURDIEU, Pierre. 1997. "La economía de los bienes simbólicos". En: *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. pp. 159-202.
- COMBES, Héléne. "¿Dónde estamos con el estudio del clientelismo?". *Desacatos*, n° 36. pp. 13-32.
- ELIAS, Norbert. 2009. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, Norbert. & SCOTSON, John. 2016. *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- ESPOSITO, Roberto. 2009. *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu
- FASANO, Patricia. 2006. *De boca en boca: el chisme de la trama social de la pobreza*. Buenos Aires: Antropofagia.
- FONSECA, Claudia. 2004. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- GAZTAÑAGA, Julieta. 2009. "La política como construcción social y un análisis comparativo de tres casos etnográficos". En BOIVIN, Mauricio; HEREDIA, Beatriz & ROSATO, Ana (comps) *Política, instituciones y gobierno: abordajes y perspectivas antropológicas sobre el hacer - política*. Antropofagia- Giaper. pp. 25-50
- KUSCHNIR, Karina. 2000. *O cotidiano da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- KUSCHNIR, Karina. 2007. *Antropologia da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- MANZANO, Virginia. 2013a. *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- MANZANO, Virginia. 2013b. "Tramitar y movilizar. Una etnografía de modalidades de acción política en el gran Buenos Aires (Argentina)". *Papeles de trabajo – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, n° 25, pp. 60-91
- MAUSS, Marcel. 2010. *Ensayo sobre el don, forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz Editores.
- PITT RIVERS, Julian. 1973. "Honra e posição social". In: PERISTIANY, J. G. (org.). *Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrânicas*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- QUIRÓS, Julieta. 2011. *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires: Antropofagia.
- QUIRÓS, Julieta. 2014. "Militante". En: Andreína Adelstein y Gabriel Vommaro (coord) *Diccionario del léxico corriente de la política argentina. Palabras en democracia (1983-2013)*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. pp. 251-254

- RADCLIFFE, B. 2010 (1940) Prefacio. En Meyer Fortes y E. E. Evans-Pritchard ed. *Sistemas políticos africanos*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Autónoma Metropolitana. Universidad Iberoamericana: México.
- SEMAN, Pablo & FERRAUDI CURTO, Cecilia. 2013. “La politicidad de los sectores populares desde la etnografía: ¿más acá del dualismo?”. *Laboratorio*, n° 25. Pp. 151 -165.
- VOMMARO, Gabriel & QUIRÓS, Julieta. 2011. “Usted vino por su propia decisión. Repensar el clientelismo en clave etnográfica”. *Desacatos*, n° 36, pp. 65 – 84.
- VOMMARO, Gabriel. & COMBES, Héléne. 2016. *El clientelismo político. Desde 1950 hasta nuestros días*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- WILKIS, Ariel. 2010. “El desinterés como regulación social: A propósito de prácticas militantes, voluntarias y manzaneras”. *Estudios de antropología social*, n° 1, pp. 50-68.

Una revolución por la vida: las acciones colectivas del movimiento estudiantil por los derechos humanos en Colombia [1985-1988]⁶⁰

ACEVEDO, Álvaro / Universidad Industrial de Santander - tarazona20@gmail.com

CORREA, Andrés / Universidad Industrial de Santander – andrescorrealugos@outlook.com

Grupo de Trabajo: 21. Procesos de producción de política colectiva en sectores subalternos: aportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva etnográfica.

» *Universidad; juventudes; política; acciones colectivas*

» **Resumen**

La segunda mitad de la década de 1980 es un reto para los movimientos estudiantiles colombianos y su consolidación como referentes cívicos. Las problemáticas internacionales derivadas de la crisis económica generalizada y el neoliberalismo, aunado internamente, con el auge del paramilitarismo, el narcotráfico y la violencia urbana, complejizan las relaciones entre el establishment y los movimientos sociales. La tensión entre estas realidades genera un incremento desmedido de asesinatos, detenciones y desapariciones a líderes y simpatizantes del movimiento estudiantil. Ante esta emergencia, el movimiento estudiantil evalúa su tradición antisistémica y reformula nuevas demandas que apuntan a una revolución que promueve el respeto por la vida y la integridad de las personas. De esta manera, el movimiento estudiantil se convierte en baluarte del humanismo, la cultura, los derechos por lo común y los cambios a partir de lo político.

Esta ponencia es fruto de una investigación que articula las memorias plurales de actores sociales partícipes del movimiento estudiantil en la década de 1980, con la producción periódica masiva en medios de comunicación como periódicos, panfletos y semanarios, con el objetivo de reflexionar el papel histórico y devenir del movimiento estudiantil como agente de

60 Esta ponencia es producto de investigación del proyecto titulado “Estado de excepción, conspiración y represión en Bucaramanga, 1978-1998: la máquina paranoica” financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander, Código 2400.

cambio en las representaciones políticas colombianas.

› *Obertura*

Cesar camina por las calles de Bucaramanga a las tres de la tarde. Debajo del brazo lleva tres libros, un cálculo de Larson y otros dos de lomo desgastado. Por sus ojeras y aspecto cansado se puede inferir que es universitario, tal vez de ingeniería. Antes de cruzar la calle es abordado por dos hombres que lo sujetan con fuerza y obligan a actuar con normalidad. Metros más adelante es subido a un taxi y arranca a toda velocidad con rumbo incierto. El pánico lo engeuece, cuando retoma el sentido siente como uno de los ocupantes le apunta con un revolver directamente en su entrepierna. En ese momento solo piensa en el cromo pulido en sus genitales y de fondo escucha una voz que le pregunta sobre guerrilleros dentro de la universidad. Nadie puede pensar con claridad cuando hay seis proyectiles dirigidos.

Por dos horas el taxi recorre la ciudad en un rumbo sin sentido. Afuera el mundo parece seguir con normalidad, la gente espera el bus, come helados y piensa en los resultados de la lotería. A medida que cae la noche y los edificios comienzan a desaparecer, pequeñas luces amarillas indican que están en predios de barrios populares. En estos momentos solo se puede pensar en la interrupción de la vida por parte de dos desconocidos: “Yo no conozco a nadie, manito” es lo único que el joven repite mientras se esfuerza por convencerse a sí mismo antes que a los demás. De repente se adentran en un terreno baldío, de esos en los que los muertos son encontrados tres días después sin ojos y con la nariz devorada por gallinazos. Los hombres bajan a rastras a Cesar y lo obligan a ponerse en pie, su corazón se acelera, piensa en su madre y la revolución que nunca llegó. Los hombres hablan entre sí y luego por la frecuencia entrecortada de un radioteléfono; lo miran una vez más y suben al taxi mientras se alejan a toda velocidad. Cesar queda expuesto en medio de la nada, vulnerado, sudoroso, pero al menos vivo⁶¹.

Experiencias similares se repiten a diario durante la década de 1980. Los móviles de asesinatos, desapariciones o heridos engrosan las estadísticas de violencia. Mecanismos de control como el Estatuto de Seguridad impulsado por el presidente Julio Cesar Turbay, tenía como objetivo “defender las instituciones democráticas” concediendo facultades especiales extrajudiciales a la policía y fuerzas militares. Con la excusa de combatir al enemigo interno, las vías de hecho derivaron en una violación de los derechos humanos de manera masiva[CITATION EIE08 \l 3082]. En 1982 el Estatuto es derogado. Sin embargo, no garantizó el fin de las violaciones a los derechos humanos, por el contrario, potenció una

61 Este relato está basado en la entrevista realizada a un exdirigente estudiantil de la Universidad Industrial de Santander de la década de 1970. Bucaramanga, 30 de enero de 2018.

guerra sucia encabezada por fuerzas paraestatales.

Ahora bien, el temor de un enemigo interno permeó las instituciones y la sociedad colombiana. Históricamente, la aversión hacia el comunismo estaba fundamentada en el conservadurismo y el pensamiento hermético y regional, sin embargo, a partir de 1948 el temor a la desestabilización institucional lleva a que se gobierne “democráticamente” bajos figuras de estado de excepción. En medio de esta dinámica, los sectores subalternos son reprimidos con detenciones arbitrarias, amenazas, persecuciones, allanamientos y desapariciones. La innovación en formas de reprimir bajo conceptos como “limpieza social” pone en la mira targets poblacionales como obreros sindicalizados, prostitutas, travestis y estudiantes universitarios.

A partir de 1982, los asesinatos sistemáticos contra grupos políticos de izquierda como la Unión Patriótica y movimientos cívicos como A Luchar, sumerge en el miedo cualquier accionar colectivo. Sin embargo, florecen nuevas alternativas que impulsan el derecho a la vida y el respeto por los derechos humanos. Esta nueva propuesta enmarcada en los nuevos movimientos sociales busca acercar a la población a una construcción cívica de la conciencia social.

› *Territorializando la universidad*

En la universidad había miedo, no se puede negar. Después de dos décadas de la utopía antisistémica (1960 y 1970) que granjeó la esperanza y compromiso de miles de estudiantes de universidades y colegios públicos en Colombia, el movimiento estudiantil entró en una fase de decadencia y agotamiento producto de la represión suscitada desde 1978 por las fuerzas estatales con la entrada en vigencia del Estatuto de Seguridad de Julio Cesar Turbay. La intervención estadounidense en América Latina, y en específico, en Colombia, estuvo presente. En el marco de la Guerra Fría, el apoyo político y económico a la contención militarista de la movilización social fue constante. La productividad científica de nuevas tecnologías moleculares y los medios electrónicos trascendieron fronteras geográficas y políticas, las tácticas no solo armamentistas sino también psicológicas llegaron en manuales de tortura.

El microcosmos de la universidad reflejó una crisis nacional de persecución y censura. El cierre de las residencias universitarias significó un acontecimiento traumático para el bienestar del estudiantado. Cuando el campus era no solo el lugar de estudios sino el lugar en el que se desarrollaban todas las esferas de la vida, desde la política hasta la recreativa, cerrar las residencias fue un atentado contra el concepto de universidad construido por décadas, una universidad con compromiso social, del pueblo y para el pueblo.

Los que hacemos parte de esta región, la Universidad del Valle es el centro de pensamiento más importante del suroccidente colombiano. Entonces, entrar a la universidad siendo de los estratos mas populares era como el gran premio, la universidad antes de entrar era el gran sueño, donde te podías formar, ser alguien en la vida; cuando uno entra se encuentra con que la universidad es mucho mas que eso, es una institución totalizante, construíis amigos, trabajo, alimento⁶²

La intromisión de las fuerzas militares en los campus vino de la mano de este suceso, en la confrontación de un estudiantado resistido a abandonar el lugar que servía de hogar y una institucionalidad convencida de que allí se fraguaban las más macabras estrategias guerrilleras, se dieron detenciones, allanamientos, torturas, e incluso muertes. Por ejemplo, en el periódico *El Mundo*, en 1988 se informa sobre la versión del estudiantado de la Universidad Nacional de la sede Medellín ante el allanamiento de las residencias universitarias:

El Comité Estudiantil de la Universidad Nacional, seccional Medellín, desmintió ayer las declaraciones formuladas el fin de semana pasado por el comandante de la Cuarta Brigada, Jaime Ruz Barrera, en las que señalaba que en el allanamiento efectuado la semana anterior en una de las residencias de esa institución, en el barrio Boston, habían encontrado abundante arsenal propio de organizaciones guerrilleras y que ese lugar era un “centro de instrucción y entrenamiento subversivo”.

El allanamiento se produjo en las residencias localizadas en la calle 54 No 43-19, en la mañana del miércoles pasado, y en ese mismo sitio fueron detenidos 25 estudiantes, entre hombres y mujeres, que en el momento se encuentra reclusos en las cárceles de Bellavista y el Buen Pastor a la espera de que las autoridades locales les resuelva la situación.

La colocación de esas alcancías, las reuniones celebradas por los estudiantes, y la explosión de dos petardos, hicieron que el ambiente vivido ayer fuera de extrema tensión, el cual se aumentó cuando se conoció la decisión tomada por 16 alumnos de no volver a dormir en las residencias llamadas “28 de febrero” situadas en la Paz con Cúcuta, debido a “ciertos movimientos sospechosos que se han presentado desde el sábado anterior” según dijo un vocero de los residentes.

Explicó que desde el año pasado se viene haciendo repetidas llamadas amenazantes contra la sede, las mismas que se han incrementado en las últimas semanas [CITATION Act171 \l 3082].

En el estudiantado el temor se fue tejiendo. Admitir abiertamente la militancia de alguna agrupación política era arriesgarse a recibir señalamientos y persecuciones. Una estrategia de los militares para identificar líderes y captar información de interés era infiltrar personal entrenado para hacerse pasar por estudiantes y lograr la confianza de muchos; a estos se les llamaban “tiras”. La paranoia era más que un estado de desequilibrio mental, una

62 Actor clave 1. Entrevista realizada el 21 de septiembre de 2017 en la Universidad del Valle, Cali.

necesidad; significaba vivir en alerta y con miedo constante ante cada palabra dicha o acción realizada. Pareciera que el estudiantado tuviera algo que ocultar cuando actuaba de este modo, pero en este periodo de crisis para la participación social, no se necesitaba ser delincuente para sentir que se podía ser culpable de algo y que la vida corría peligro.

De hecho, en los años ochenta las desapariciones y detenciones de estudiantes universitarios llega a niveles alarmantes, la mayoría son reflejadas por la prensa. Algunas personas pudieron retornar a la libertad y logran contar las formas en que fueron torturadas, otras fueron encontradas muertas, de otras no se supo más su paradero y nadie se atrevió a preguntar.

Había pedreas, para mí era una paranoia muy fuerte de la fuerza pública, decían que residencias era albergue de guerrilleros, de las armas, se escondían personas, eso era lo que rondaba a la fuerza pública y los estudiantes también vivían alerta, los compañeros no volvían a clase, los desaparecían (...) Entonces había muchos abusos de autoridad de la fuerza pública y había chicos que volvían otros que no, uno no preguntaba por miedo⁶³.

En 1982, el estudiante de medicina de la Universidad Industrial de Santander, Antonio Galvis Maldonado fue retenido por agentes del servicio secreto de la Quinta Brigada del Ejército bajo la sindicación de ser el cabecilla de una célula regional del Ejército de Liberación Nacional (ELN) [CITATION Van82 \l 3082]. En Popayán, en 1982, Guillermo Alberto Mendoza, estudiante de medicina de la Universidad del Cauca fue detenido de manera arbitraria frente a su esposa [CITATION Elp82 \l 3082]. En Bogotá, las movilizaciones juveniles y estudiantiles fueron disueltas con represión policial; en una ocasión en que la Juventud Comunista (Juco) acompañaba una acción colectiva organizada por concejales de la capital en 1988 varios jóvenes resultaron lesionados debido a los ataques con gases lacrimógenos y bolillo, catorce de ellos fueron arrestados bajo la acusación de ser terroristas, y un estudiante de bachillerato fue desaparecido la noche después de la movilización por un par de sujetos desconocidos que lo obligaron a subir a una camioneta [CITATION LaV88 \l 3082].

La arbitrariedad con la que fue tratado el movimiento estudiantil por criticar la realidad del país y la tradición bipartidista obligó a evaluar las reivindicaciones de la organización. Aunque la desigualdad y la injusticia social no se habían solucionado, la actitud beligerante del movimiento estudiantil estaba conduciendo muchas vidas y voces jóvenes al silenciamiento. El estudiantado debió hacerse un lado de la confrontación y dar prioridad a la resistencia para defender la vida y los derechos humanos. Según José Natanson, el *ethos* sacrificial de las décadas de 1960 y 1970, según el cual morir a causa de la revolución más que

63 Actor clave 2. Entrevista realizada el 22 de septiembre de 2017 en la Universidad del Valle, Cali.

tragedia debía ser visto como sinónimo de orgullo y valentía, en la década de 1980 dio un giro importante. La juventud entendió que las aspiraciones maximalistas de antaño no habían rendido frutos [CITATION Nat13 \l 3082], y al contrario, seguir luchando por ellas era seguir perdiendo a costa de nada, vidas valiosas que podrían aportar a la transformación social desde otras posibilidades. El inconformismo no se eliminó, siguió vigente, pero las acciones colectivas sufrieron una bifurcación.

Las peleas que se presentaban eran muy coyunturales, muy de coyuntura, muy cuando el movimiento estudiantil se veía muy afectado por aumento de cafetería, por aumento de matrícula, pero no era contra el Estado o contra una ley, como uno sabía que había sucedido antes, no, era que el transporte público aumento y por ahí por ese lado, pero de resto no, nunca⁶⁴.

A principios de los años ochenta, influenciados por el sandinismo de Nicaragua y la herencia revolucionaria de las décadas anteriores, el estudiantado confrontó el poder del Estado con mítines, marchas, e incluso, incorporó el uso de la capucha para proteger la identidad, pues con el Estatuto de Seguridad en pie, protestar podía conducir a un señalamiento grave de militancia guerrillera. “Cada vez estábamos más tapados, el miedo nos obligó a cubrirnos”⁶⁵. Según varias de las personas entrevistadas para esta investigación, la universidad fue el espacio ideal para captar adeptos y fraguar reuniones encaminadas a cumplir misiones guerrilleras.

Justamente en residencias universitarias se decía que existía representación de los diversos grupos armados de guerrilleros, digámoslo así; incluso existía el movimiento este peruano que no recuerdo como se llama, que pena, del Sendero Luminoso, que existía en la universidad, en residencias y diferentes grupos políticos, pero pues disidentes del sistema, entonces estaba Farc, M-19 y de las Farc había misiones muy marcadas y eso pues había también mucha discusión interna en las residencias⁶⁶.

Sin embargo, la existencia de grupos o células guerrilleras no era suficiente para estigmatizar al estudiantado como parte de esta dinámica. La violencia que se recrudeció contra todo líder social o estudiantil en señalamiento de una militancia criminal condujo a opacar los liderazgos y a minimizar el ritmo de las movilizaciones estudiantiles en la segunda parte de esta década. Muchas personas, a muy corta edad ya habían visto partir demasiados amigos y compañeros; el temor condujo a muchos a ver la política de lejos, a otros, los invitó a

64 Actor clave 3. Entrevista realizada el 20 de septiembre de 2017 en la Universidad del Valle, Cali.

65 Actor clave 2. Entrevista realizada el 22 de septiembre de 2017 en la Universidad del Valle, Cali

66 Actor clave 3. Entrevista realizada el 20 de septiembre de 2017 en la Universidad del Valle, Cali.

replantearla y seguir luchando.

Cuando pasan hechos de violencia los estudiantes tienen mas cuidado, sienten el peligro más cerca, hay mas desconfianza con todos los actores. En esa época de los 70's. 80's y comienzos de los 90's. la siguiente década se hacen tan evidentes los grupos de extrema derecha que también tienen mas respaldo de diferentes actores y eso hace que la gente tenga más cuidado⁶⁷.

El discurso se transformó, las reivindicaciones no cesaron, al contrario, se pedía pensar la universidad en condiciones más igualitarias, de una manera critica, que sirviera a la sociedad, que defendiera los derechos humanos, no que los atacara, que permitiera el diálogo de pensamientos de una manera democrática y participativa.

› *De las pasiones y emociones: inflexiones en los accionares colectivos*

Así como el mundo de las ciencias sociales se apartaron las emociones de los análisis científicos por un largo periodo de tiempo por ser consideradas como irracionales, hoy en día es necesario traerlas de vuelta para hablar de las acciones colectivas en un contexto de conflicto y represión contra la participación social.

Como se evidencia en los apartados anteriores, en la universidad colombiana de los años ochenta, liderar procesos de participación crítica no fue fácil. Si en las dos décadas anteriores el estudiantado encontró en la utopía una esperanza para lograr cambios profundos en el sistema social y económico predominante, y lo pudo expresar con la palabra y la práctica, en medios como los periódicos independientes, los murales, las canciones, los poemas, en la época álgida de la represión estas posibilidades se vieron limitadas. El miedo se apoderó del estudiantado, y las movilizaciones tomaron otro rumbo.

Martha Nusbaum [CITATION Nus08 \n \t \l 3082] dice que el ser humano, de modo individual o colectivo, ante eventos que llaman la atención, crean una lectura valorativa de los sucesos, para atribuir a ella una emoción y tomar decisiones sobre el actuar. Cuando el movimiento estudiantil se vio abocado a violaciones constantes de derechos humanos, los juicios de fondo, basados en el complejo moral del movimiento, así como los juicios de situación, desarrollados con cada hecho arbitrario de abuso de la autoridad, se mezclan para traer a sí una emocionalidad basada en el miedo. El miedo se infiltró en la acción colectiva, evocó así mismo nuevas valoraciones del entorno, conduciendo decisiones que transformaron la dinámica de la participación social. Y este mismo miedo se convirtió en el vehículo mediante

67 Actor clave 1. Entrevista realizada el 21 de septiembre de 2017 en la Universidad del Valle, Cali.

el cual el estudiantado se expresó. Albert Melucci afirma que es importante entender los movimientos sociales como “sistemas de acción que operan en un campo sistémico de posibilidades y límites” [CITATION Mel99 \p 37 \n \t \l 3082]. En un contexto en el cual la posibilidad de expresar descontento se vio atacada de manera expresa por hechos violentos, los colectivos se enfrentaron a procesos emotivos contradictorios; la esperanza se vio atravesada por el miedo; de allí surgieron nuevos deseos que garantizaron la continuidad de la movilización estudiantil transformada.

El filósofo contemporáneo Franco Berardi Bifo, dice que todo deseo encierra una contradicción, sitúa a las organizaciones ante antagonismos que deben ser sorteados para dar continuidad a sus objetivos y fines concretos. Aunque el movimiento estudiantil deseaba dar lugar a la profunda transformación de un sistema que critica por ser desigual, la necesidad de sortear una realidad apremiante interpuso un nuevo deseo de paz. El deseo es un campo en el que entran en confrontación constante las diferentes fuerzas decisivas en la formación de la mente colectiva[CITATION Ber07 \l 3082]. Por tanto, la resistencia se insertó en esta nueva etapa como el medio para transportar el miedo hacia el espectro público reivindicativo. Las demandas por los derechos humanos y en especial por el respeto a la vida y el pensamiento alternativo, recuperó las voces acalladas. Las emociones que fueron utilizadas para opacar una movilización tradicionalmente reaccionaria, se re direccionaron y sirvieron como motor para replantear la participación ciudadana y ganar nuevos espacios.

Como dice Martha Nussbaum [CITATION Nus08 \n \t \l 3082], estas se producen a partir de los juicios valorativos respecto de personas y situaciones; pasan por el cuerpo individual y colectivo, trascienden el ámbito privado e invitan a pensar los discursos y las prácticas, para exponerse nuevamente ante la sociedad. Las emociones sirven a los movimientos sociales porque hacen parte de la reconfiguración continua de sus acciones en la medida que los contextos lo exigen. En el caso del movimiento estudiantil, la paz y la vida se tomaron las nuevas prácticas, se entendió que era posible lograr cambios pero que era necesario cambiar las estrategias; se pasó de un deseo maximalista a un deseo minimalista. Así sobrevivió el movimiento estudiantil al siglo XX, renovándose para superar la confrontación y alcanzar relaciones de diálogo con su actor opuesto, el Estado.

➤ Conclusiones

Las derivaciones emocionales del movimiento estudiantil se han forjado a la par de las coyunturas del país. Lo sucedido en la década de 1980 significó un punto de quiebre para las acciones colectivas. El miedo obligó a reinventar los discursos. La paz se tomó la palabra, se

tomó las calles, e invitó no solo al estudiantado y personas de distintos sectores a unirse en solidaridad para detener el derramamiento de sangre.

Los actores armados llevaron a cabo métodos de tortura, desapariciones sistemáticas, detenciones arbitrarias con el único objetivo de forjar procesos emocionales basados en el miedo para opacar los liderazgos. Sin embargo, aunque esta estrategia funcionó hasta cierto punto, fue eso mismo lo que impulsó al estudiantado a recurrir a acciones de resistencia que permitieron dar continuidad a las acciones colectivas. El movimiento estudiantil se permitió sentir, valoró aquellas emociones que intentaron acallarlo y las utilizó a su favor. La resistencia se forjó como la alternativa que posibilitó sacar las emociones del espacio privado hacia el espectro público, y puso sobre la mesa la necesidad de hablar de las consecuencias del conflicto armado en la universidad.

› Referencias bibliográficas

BERARDI, Franco. 2007. *Generación post-alfa, patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires: Tinta limón.

EL ESPECTADOR. 2008. «Del Estatuto de Seguridad a la Seguridad Democrática.» *El Espectador*, 06 de septiembre: <https://www.elespectador.com/impreso/judicial/articuloimpreso-del-estatuto-de-seguridad-seguridad-democratica>.

EL MUNDO. 1988. «Estudiantes rechazan acusaciones de la IV Brigada.» *El Mundo*, 08 de marzo.

EL PAÍS. 1982. «Estudiante “secuestrado” está en poder de ejército.» *El país*, 11 de agosto.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. 1986. «El cataclismo de Damocles.» *El Espectador*, 06 de agosto: <https://www.elespectador.com/noticias/el-mundo/el-cataclismo-atómico-segun-garcia-marquez-articulo-813721>.

GMH. 2013. *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

LA VOZ. 1988. «Brutalidad policial y torturas.» *La Voz*, 15 de octubre.

MELUCCI, Albert. 1999. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, Centro de estudios sociológicos.

NATANSON, José. 2013. «El retorno de la juventud, movimientos de repolitización juvenil en nuevos contextos urbanos.» *Nueva Sociedad* (Nueva Sociedad) (243).

NUSSBAUM, Martha. 2008. *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

VANGUARDIA LIBERAL. 1982. «“Usted que pensaba ser médico, donde quiere que le

peguemos el tiro? (...)”.» *Vanguardia Liberal*, 21 de enero.

Procesos de movilización social y sujetos migrantes: Tendencias y desafíos para su abordaje

TÉLLEZ LUQUE, Ana María / Facultad de Filosofía y Letras UBA - anmatelu5@gmail.com

Grupo de Trabajo: 21

» *Palabras clave: Movilización social - migrantes - luchas migrantes*

» *Resumen*

La producción académica sobre la dimensión política de las migraciones ha sido prolifera. A lo largo del tiempo, dentro de las ciencias sociales, han sido múltiples y variadas las preocupaciones, los enfoques, las opciones teórico-metodológicas y los debates que se han propuesto abordar este fenómeno social que se encuentra en constante movimiento. En este escenario, emergen las preguntas que orientan el presente escrito reparando en una línea específica de este amplio campo de estudios: ¿Cuáles han sido las maneras en las que se ha aproximado la producción académica a los procesos de movilización social desarrollados por sujetos migrantes? ¿Cuáles han sido sus principales derroteros disciplinares y teóricos?

Al respecto, cabe decir que se propone reconocer al sujeto migrante como producto de interacciones sociales y de disputas de poder en contextos situados, más que como sujeto predefinido, homogéneo y estático. De este modo, se busca explorar cómo se ha venido configurando ese sujeto migrante y su acción política desde el lente de la producción académica, atendiendo a cómo se ha abordado dentro del saber de las ciencias sociales, y puntualmente antropológico, sus experiencias de organización, movilización colectiva, y configuración de demandas ante el estado y la sociedad.

» *Introducción*

La producción académica sobre los procesos de movilización social y acción política colectiva desarrollada por los sujetos migrantes tiene una amplia y diversa trayectoria, más desarrollada en el campo de los “estudios migratorios” que en aquel dedicado al estudio de la

movilización social. En este marco, resulta oportuno revisitar algunos estudios recuperando aportes y perspectivas hechas en este campo, sobre los modos de tratar y conceptualizar la producción política colectiva de sectores los subalternos⁶⁸.

A continuación, se propone entonces presentar una revisión de algunas de las producciones académicas que han nutrido y realizado aportes en este campo que involucra a las migraciones y la movilización social, destacando sus principales preocupaciones y enfoques teóricos y metodológicos. En este caso, el recorrido nos habla no sólo de las distintas formas de abordar la acción política colectiva, sino también delinea algunas formas de cómo se ha construido al sujeto migrante dentro del saber académico.

Para iniciar este recorrido y atendiendo a que inicialmente no encontré mucha información sobre el cruce específico entre movilización social y poblaciones migrantes, el primer paso consistió en rastrear estados del arte que tuvieran interrogantes e intereses cercanos o afines al tema. Fue así que encontré diversas reconstrucciones que trabajaban temas como la dimensión política de los procesos migratorios (Calderón Chelius, 2006), las prácticas políticas de los migrantes (Perissinotti, 2016), los procesos asociativos que desarrollan las poblaciones migrantes (Pizarro, 2009) y el análisis de las “políticas migratorias” (Domenech y Pereira, 2017). Como punto de encuentro entre estos diferentes trabajos, se reconoce el lugar preponderante que tienen las prácticas político-organizativas y colectivas desarrolladas por las personas migrantes en diferentes procesos sociales, aunque en escasas oportunidades sus focos de análisis giran sobre la idea, precisamente, de movilización social.

Así, (re)construir el campo de los estudios interesados por la movilización social de las poblaciones migrantes implica partir reconociendo que éste se nutre de los aportes de otros intereses y campos de estudio, abarcando, entre otros: el asociacionismo migrante, las políticas públicas -principalmente migratorias-, los debates sobre ciudadanía y derechos, entre otros que se interrogan por prácticas políticas y su relación con las producción de identidades/identificaciones y el espacio social. Estas corrientes de indagación resultan como antecedentes y/o tradiciones académicas en torno al tratamiento y abordaje de la temática.

A continuación, expongo algunos de los principales aportes de estas corrientes al campo que nos ocupa: movilización social y migración; y al finalizar, presento algunas conclusiones sobre lo encontrado.

68 El interés en este tema surge en el marco de la elaboración del mi tesis de maestría en antropología social, en la cual me propongo conocer los procesos de organización y movilización social de las poblaciones migrantes, en especial de las mujeres, desde un enfoque de la antropología política relacional (Grimberg, 2005; Manzano, 2013; Triguboff, 2015).

» ***Aportes desde el asociacionismo migrante***

Los estudios sobre asociacionismo son un primer acercamiento a la exploración de los procesos sobre movilización social de las poblaciones migrantes. Estos se constituyen como un amplio y tradicional campo de exploración dentro los estudios migratorios en Argentina como en otros países de la región.

Los procesos asociativos fueron objeto de interés de múltiples teorías migratorias, fundamentalmente. Inicialmente, las primeras producciones (Baily, 1982; Devoto, 1992) bajo un enfoque asimilacionista y desde perspectivas teóricas sistémico-funcionales o de la adaptación económica, tuvieron la preocupación central de problematizar el rol de las asociaciones, ya fuera como facilitadoras de la “integración” de los migrantes en las sociedades receptoras -incluyendo la inserción en los mercados laborales- o como espacios para el fortalecimiento de identidades étnico-nacionales (Gómez, 2006). Estos primeros estudios emergieron en Argentina durante los años 80s y estuvieron a cargo fundamentalmente de disciplinas como la historia y la demografía. Sus intereses y posicionamientos se enmarcaron más dentro de una perspectiva étnica, multiculturalista y holística, que desde el interés en problematizar los procesos de movilización social y las prácticas políticas de las poblaciones migrantes.

Posteriormente, a partir de los años 90s, el tema fue retomado por otras especialidades como la sociología y antropología, realizando aportes como la inclusión del método etnográfico (Maffia, 2010) recuperando “la voz de los asociados” (Gómez, 2006), es decir, emergieron estudios que buscaron restituir el lugar y la agencia de los sujetos (Mera, 1998; Benencia, 2000; Maffia, 2002). Estos estudios realizaron incorporaciones teóricas desde el marxismo y la perspectiva gramsciana propiciando otro tipo de preguntas y desarrollos, por ejemplo, colocando en valor interrogantes relacionados con los procesos hegemónicos -anclados en condiciones histórico-políticas específicas- y su vinculación con prácticas organizativas, políticas e identitarias de las poblaciones migrantes (Pizarro, 2009). Esto da cuenta de un salto entre los abordajes centrados en analizar la potencialidad de las asociaciones para analizar la “integración” (social, cultural, política, económica) de las poblaciones migrantes, a los abordajes que se interrogaron más por las condiciones y los contextos en los que estos procesos -asociativos e incluso migratorios- tenían lugar.

En términos generales, los estudios sobre el asociacionismo han logrado dar cuenta de procesos colectivos en torno a la defensa de los intereses de las poblaciones migrantes y los han reconocido como base para la acción colectiva (Garreta, 1998). También, han permitido conocer más a fondo las principales características de las asociaciones de migrantes, sus mecanismos de funcionamiento y relacionamiento interno y externo, objetivos y las vías para alcanzarlos, sus trayectorias temporales, las acciones y repertorios que desarrollan, y sólo en

los más recientes se incorporó el análisis del contexto en el cual surgen de manera más relacional y reflexiva (Gómez, 2007).

También resulta oportuno destacar que en alguna producción reciente, fundamentalmente española y algunos trabajos en Argentina, surgieron una serie de trabajos que se centraron en explorar los procesos asociativos pero incorporando una lectura atenta a las diferencias entre los géneros, recuperando el rol de las mujeres en las asociaciones o centrados directamente en conocer las dinámicas de las asociaciones *de* mujeres migrantes. En este caso desafiando la perspectiva más clásica de agrupación alrededor de una identidad étnico-nacional, problematizando las identificaciones y la acción organizativa desde el género (Sipi, 2000; Unzueta y Vicente, 2011; Pereyra, 2005; Gerbaudo y Sander, 2013). En estos trabajos principalmente se problematiza el lugar de las mujeres migrantes en los procesos de “integración” en tanto “reproductoras culturales” y se visibilizan las formas que tiene su acción colectiva en el contexto de configuración de políticas públicas. A su vez, se interpela la construcción del sujeto migrante⁶⁹, ubicándolas como parte activa en las reivindicaciones legales y de defensa de derechos civiles y sociales.

» *Aportes desde los estudios sobre políticas públicas*

Los trabajos sobre políticas públicas y, más puntualmente, de las “políticas migratorias” también abordaron el estudio de la movilización social y las prácticas políticas de las poblaciones migrantes.

En este caso, si bien el campo de indagación ha estado ampliamente dominado por una perspectiva estatocéntrica y un discurso académico sociojurídico que ha privilegiado el análisis de legislaciones y programas de gobierno, hay algunos desarrollos que cuestionan esta mirada proponiendo otras aristas de abordaje, por ejemplo, incorporando otros actores antes omitidos por la producción académica como lo son los sujetos migrantes y sus organizaciones en tanto constructores de dichas políticas (Domenech y Pereira, 2017); u ofreciendo una lectura alterna sobre las “políticas públicas”⁷⁰ recuperando su carácter conflictivo, ambiguo y desordenado, retomándolas como construcciones sociales, culturales y políticas (Shore, 2010).

De este modo, diversos estudios amplían la comprensión sobre los modos de elaboración de las políticas públicas y principalmente las “políticas migratorias” (Brumat y

69 Como expresión del proceso sociocultural, resultó la construcción de un sujeto migrante, supuestamente neutral, pero asociado a una determinada idea de masculinidad, en tanto gran parte de las oleadas migratorias han tenido motivaciones laborales. Así, las teorías migratorias fueron construidas, inicialmente, con base a la migración laboral, productiva y por ende masculina (Jiménez Juliá, 1998), por lo que las mujeres eran vistas como reagrupadas, inactivas económicamente y dependientes del migrante varón (Tapia Ladino, 2011).

70 Usualmente entendidas cómo productos de elaboraciones técnico-rationales que ocurren de “arriba hacia abajo”.

Torres, 2015; Pierini, 2014; Baradó, 2006; Correa, 2004, 2006), mostrando diversas perspectivas que permiten ubicarlas como elaboraciones históricas que se producen también “desde abajo”.

Las producciones realizadas en Argentina sobre este tema se centran en recuperar fundamentalmente la experiencia y los modos de participación de las organizaciones *de* y *para* migrantes⁷¹ a partir de la década de los 90s, ya sea en el marco de los procesos de contestación a políticas migratorias restrictivas y xenóforas o, más adelante, como actores claves en la transformación y gestión/implementación de las mismas. Con estos trabajos se puso en evidencia la participación de actores no estatales en la producción de políticas, su rol en la incorporación de intereses y demandas en la agenda pública y se problematizaron los modos en que se ha venido tejiendo la relación entre las organizaciones *de* migrantes, diversos actores encargados de la gestión de las políticas migratorias (ONGs, iglesia, entre otros) y el Estado, visibilizando tensiones y contradicciones.

El tema también ha sido abordado en otras latitudes y desde diferentes escalas. Algunos autores han realizado ejercicios comparativos entre los procesos de construcción de políticas migratorias en diferentes países de la región (Chiarello, 2011; 2013), dando cuenta de la diversidad y heterogeneidad de actores de la “sociedad civil” que han incidido y participado en estas políticas, así como de sus modos de actuación como tal. Otros académicos se han propuesto recuperar los modos en los que inciden y se articulan las políticas globales sobre migración en la producción de las políticas nacionales y locales, rescatando en esta (co)producción el lugar de diversas posiciones y expresiones organizativas de la “sociedad civil” (Domenech, 2008).

En general esta producción privilegió el desarrollo de lecturas cualitativas en el marco de las ciencias sociales, principalmente desde la antropología y la sociología, en algunos casos atendiendo a la “perspectiva del actor” y en otros centrándose en análisis estructurales, pero en ambos casos colocaron en valor el rol activo de las organizaciones *de* migrantes y de la “sociedad civil” en los debates actuales sobre la configuración de las políticas públicas migratorias, tanto a nivel local, nacional, regional como global.

De otro lado, podemos encontrar otros trabajos que a la vez que se interrogan por las políticas públicas, hacen su abordaje de una manera diferenciada ya no focalizados en “políticas migratorias” sino acercándose a otro tipo de políticas públicas. En este caso señalan la relevancia de avanzar en los análisis sobre políticas públicas que no sean estrictamente “migratorias”, debido a que éstas –las “no migratorias”- afectan también las condiciones de

71 Al respecto Sergio Caggiano (2011) enuncia una distinción sobre los procesos organizativos surgidos en torno a la temática migratoria, diferenciando las organizaciones *para* migrantes y las organizaciones *de* migrantes; las primeras son “aquellas que sin estar integradas o haber sido impulsadas por inmigrantes toman los derechos de éstos/as como su razón de ser o como una de sus áreas de acción prioritarias y las segundas, las que están conformadas por los/as propios/as inmigrantes” p.50.

vida de las poblaciones migrantes (Domenech y Pereira, 2017; Canelo, 2010). Ello ha planteado otro horizonte para conocer el modo en que se presenta la construcción social del “problema de la migración”, estas producciones han decidido indagar políticas públicas que regulan el uso de los espacios públicos (Canelo, 2010; 2016), así como las políticas de prevención y atención a la violencia de género (Gerbaudo et al; 2018). A partir de estos trabajos se han logrado visibilizar mecanismos de (re)producción de desigualdades que en las políticas públicas se configuran y, a su vez, han colocado de relieve diversas expresiones de la agencia de las poblaciones migrantes.

» *Aportes desde los debates en torno a la ciudadanía*

Entre los estudios que han nutrido el campo de análisis sobre los procesos de movilización social de las poblaciones migrantes, ha sido posible rastrear un cúmulo importante de producciones con una “visión abrumadoramente centrada en la ciudadanía” (Cordero y Cabrera, 2016: 37). Esta visión obedece, en gran medida, a la tensión que surge entre ciudadanía y migración, donde la condición de un sujeto como “migrante”/“extranjero” revela contradicciones inherentes al orden democrático liberal de los estados modernos, en el cual la ciudadanía, en su sentido más clásico⁷², se encuentra necesariamente vinculada a una pertenencia nacional. En este escenario resuenan los planteamientos de Suárez-Navas (2007) cuando expresa que “la mera existencia de los *“sin papeles”* como sujeto político implica reconocer, de alguna forma, que algunas de las más vergonzantes limitaciones de la ciudadanía ateniense siguen vigentes en la era de los derechos humanos” (p.16).

Esta perspectiva tradicional/liberal de la ciudadanía es interpelada a partir de una serie de producciones académicas centradas en el análisis de prácticas, formales e informales, que desarrollan los sujetos migrantes actuando *como si fueran ciudadanos* (Naranjo Giraldo, 2016). En estas producciones se recupera la dimensión vivida y subjetiva de la ciudadanía más allá de los reconocimientos formales/legales de la misma, partiendo del anclaje teórico-político del “derecho a tener derechos” (Arendt, 1973).

Si bien las discusiones sobre ciudadanía configuran un campo de conocimiento amplio y complejo, en este caso se ponen en valor aquellas producciones que reflexionan alrededor de dos elementos considerados relevantes frente al tema que nos ocupa: las llamadas “luchas migrantes” y las luchas por los derechos humanos; y la ciudadanía en relación con los modelos

⁷² Los elementos clásicos en la definición de ciudadanía son la referencia a la igualdad y la “membresía” y pertenencia a una comunidad política -que en la actualidad estaría representada por el estado-nación- (Marshall, 1959). Frente a la “membresía” hay dos elementos centrales: las leyes de ciudadanía y la normativa migratoria (Jelin, 2006). Esto implica dos sentidos paralelos de pertenencia: la membresía en la nación —dada por la nacionalidad— que denota el lugar en una “comunidad afectiva”, y la membresía en el estado que garantiza una serie de derechos y deberes (Pereyra, 2005).

de integración.

Las “luchas migrantes” y las luchas por los derechos humanos

Los estudios sobre “luchas migrantes” surgen inicialmente en Europa y EEUU, fundamentalmente en el campo de la sociología (Mezzadra, 2005; Naranjo Giraldo, 2016; Varela Huerta, 2015b; Suárez-Navas et al, 2007). Sus referentes empíricos se ubicaron en dichos lugares⁷³ durante la década de los 90’s y surgieron dentro de un contexto caracterizado por dos elementos: el incremento y endurecimiento de las políticas de control y seguridad coercitivas para los sujetos “no nacionales”; y el surgimiento de movimientos de la sociedad civil comprometidos con la defensa de los derechos humanos de los migrantes, explicando su emergencia, en ocasiones, en términos de reacción a las políticas migratorias restrictivas (Domenech, 2008). En este marco, la temática de la regularización migratoria y la lucha por “los papeles” adquirió un lugar preponderante como catalizador de la movilización social emprendida por diversos actores sociales, incluyendo a los sujetos migrantes.

La mayoría de estas producciones encuentra su fundamento teórico en la corriente de la autonomía de las migraciones, que se nutre de aportes provenientes de los estudios poscoloniales y el marxismo autonomista. Esta corriente discute y confronta las miradas economicistas y lineales sobre los procesos migratorios y otorga un lugar central a la acción y la producción de subjetividades migrantes, restituyendo la participación de estas poblaciones en la confrontación y conformación de las “políticas de la movilidad”, los regímenes laborales o el espacio de la ciudadanía (Mezzadra, 2012).

A partir de la discusión con los regímenes de movilidad migratoria se delinean y definen las llamadas “luchas migrantes” (De Genova, et al; 2015), las que en sus análisis empíricos y conceptualizaciones se nutren de las más diversas tradiciones sobre los estudios de la movilización social. Es así que Varela Huerta (2015a), por ejemplo, en sus producciones suscribe a los aportes realizados por la teoría de los nuevos movimientos sociales incorporando en sus análisis socio-históricos las coordenadas de “identidad-identificaciones”. Otras producciones se ubican desde la teoría de la acción colectiva, incorporando categorías como “estructura de oportunidades políticas” y “repertorios de acción” (Cordero y Cabrera, 2016; Laubenthal, 2005). También hay quienes proponen que el campo de las “luchas migrantes” se refiere a estrategias cotidianas a través de las cuales los migrantes promulgan su -disputada- presencia, aún sin que estas estén expresadas como batallas “políticas” que demanden algo en particular (Papadopoulos, Stephenson, y Tsianos, 2008).

73 Las revueltas de los *sans papiers*, que tuvieron lugar durante el año 1996 en Francia y posteriormente en distintos países de Europa, fueron un referente empírico crucial en estos estudios.

Si bien es diverso el abanico de vertientes teóricas sobre la movilización social que intentan conceptualizar las denominadas “luchas migrantes”, resulta evidente en todos los casos que la intención de estas producciones es reafirmar diferentes prácticas ciudadanas emprendidas por sujetos “no ciudadanos”. Estos estudios han contribuido a la problematización de los procesos de construcción de ciudadanía en tensión con las dinámicas de la globalización, el capitalismo contemporáneo y los regímenes migratorios; a la vez que, entre otros aportes, visibilizan diversas formas de praxis política y ciudadana ejercida por sujetos migrantes no vinculadas al estado-nación, incentivando la redefinición y un campo de disputa en torno a los sentidos de soberanía, lealtad, pertenencia y ciudadanía.

La perspectiva feminista fue otra corriente teórica desde donde se hicieron aportes a la reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía en relación con las demandas y las luchas de los sujetos migrantes, principalmente en Europa. Ésta se vio motorizada particularmente por indagaciones provenientes desde el campo de la antropología (Solé et al., 2013; Tudela Vázquez, 2015; Cherubini, 2010), con estudios centrados en una escala local pero sin perder los hilos con un contexto más amplio, cuestionando la idea de ciudadanía en tanto construcción hegemónica basada en estructuras de clase, raza, género y relaciones de poder. Sus reflexiones han permitido realizar un desplazamiento del concepto de “ciudadanía” como categoría analítica ahistórica y ubicarla, más bien, como práctica cotidiana situada, como construcción entre sujetos -atravesados por desigualdades de género, raza, clase- y el estado-nación.

Ahora bien, en el contexto latinoamericano y más específicamente argentino, los debates sobre ciudadanía y migración tienen otras particularidades y cuestionan, a partir de las diferencias contextuales, algunos elementos concernientes al sentido de “las luchas migrantes” provenientes de los países del norte.

En Argentina, en el marco del proceso de re-democratización de la sociedad iniciado en la década de los 80s con el fin de la última dictadura cívico-militar, la “cuestión migratoria” quedó en un segundo plano entre las preocupaciones estatales. Sin embargo, factores como la “reconstrucción renovadora” de las instituciones estatales, su apertura hacia las demandas ciudadanas y el énfasis en los derechos humanos como piedra fundacional de un nuevo orden constitucional (Jelin, 2006), abrieron las puertas para que el tema llegara en la década de los 90 a los espacios estatales en el marco de la crisis neoliberal de esta época, en donde la discriminación y los discursos xenófobos contra las poblaciones migrantes, especialmente limítrofes, se vieron exacerbados.

Enmarcados en este contexto, antes que hablar de “luchas migrantes”, en Argentina las preocupaciones académicas se centraron en las “luchas por los derechos” -ciudadanos- (Halpern, 2011; Caggiano, 2011, 2006, 2011; Vaccotti, 2014; Gallinati, 2015), revelando así cierta impronta brindada por el movimiento de los derechos humanos en el país. Estos

estudios, principalmente provenientes de la antropología y la sociología, se focalizaron en torno a las reivindicaciones y contenidos específicos de algunos derechos, por ejemplo, respecto del voto, la vivienda, la educación, entre otros, permitiendo recuperar la dimensión colectiva de la lucha por los derechos y la ciudadanía. También, a través de estas indagaciones se han mostrado los procesos de la construcción de demandas y brindado diferentes perspectivas sobre las maneras cómo se relacionan las poblaciones migrantes y el estado, o mejor dicho los estados, dado el carácter transnacional de algunas de sus luchas.

Adicionalmente, cabe señalar que unos pocos trabajos que vinculan la relación entre ciudadanía y luchas por los derechos han reparado en incluir una lectura diferenciada de la experiencia de las mujeres en estos procesos de disputa, visibilizando su rol en las luchas por el acceso a determinados derechos (Nejamkis, 2016).

En el contexto local, la categoría de “luchas migrantes” es más reciente y se inscribe a partir de algunos cuestionamientos, reconociendo elementos diferenciales frente al contexto europeo. Es así que algunos estudios la retoman pero mostrando cómo en este *otro* escenario geográfico las “luchas migrantes” exceden la problemática de la situación jurídica de sus protagonistas y la cuestión de “los papeles”, evidenciando otras disputas más vinculadas al acceso a la vivienda, la tierra y el trabajo (Perissinotti, 2016, 2016 b; Magliano et al, 2017).

La ciudadanía en relación con los modelos de integración

En este caso, resulta interesante resaltar en las producciones académicas nacionales la articulación que algunos autores han desarrollado entre la idea de ciudadanía y los modelos de integración de las poblaciones migrantes, a partir de los aportes brindados por las teorías de acción colectiva, en particular desde la categoría de “estructura de oportunidades políticas” (Gavazzo, 2008a, 2008b; Benencia, 2011; Benencia y Canevaro, 2017). En estos trabajos, son los contextos políticos y sus características los que en gran medida delinear y definen los modelos de integración de las poblaciones migrantes, encontrándose por tanto en estrecha relación con el componente de inclusión de la ciudadanía.

El foco teórico central de todas estas producciones se ubica en los aportes realizados por Koopmans y Statham (2000) quienes, por una parte, identifican al ejercicio de la ciudadanía en relación con “aquellas dimensiones del ambiente político que incentivan a la gente a iniciar acciones políticas al afectar sus expectativas de éxito o fracaso” (2000: 33) y, por otra parte, analizan la movilización de los inmigrantes planteando que el activismo político de estos agentes está condicionado por cierta estructura que afecta sus expectativas de éxito o fracaso.

En estos estudios -aunque resulta heterogénea la manera en la que realizan los recortes

sobre lo que se define como *contexto político* en algunos casos implementando una escala nacional y en otros casos una local-, en términos generales han permitido reconocer configuraciones institucionales, marcos legales, políticas públicas y discursos que moldean e inciden en la acción colectiva de las poblaciones migrantes, describiendo también, en cierta medida, la capacidad de los migrantes para convertirse en ciudadanos.

» *Aportes desde los estudios sobre identidades / identificaciones y espacio social*

En este apartado ubicamos algunos de los estudios que, encontrándose en estrecha relación con los apartados anteriores, tienen una preocupación específica en torno a las formas en que se presenta “lo político” y su relación tanto con los procesos de construcción de identidades-identificaciones (Grimson, 2006; Dodaro y Vázquez, 2008; Vázquez, 2008, 2011; Rodrigo, 2015) como con el espacio social en el que ello ocurre (Grimson, 2009; Rodrigo, 2016), incidiendo en los procesos organizativos de las poblaciones migrantes.

En estos trabajos toma un papel preponderante el análisis sobre las articulaciones diversas y cambiantes que ocurren entre las identificaciones de clase, etnicidad y, en algunos trabajos, de género. En ellos se exploran las maneras en las que es posible visibilizar las pertenencias étnicas y su vinculación con los límites impuestos a determinadas reivindicaciones y demandas de los grupos migrantes, al converger en otros procesos de movilización social ya no asociados a su condición migrante. Asimismo, en estos estudios se recuperan procesos de politización de la vida cotidiana, en tanto se comprende que la acción política no está determinada por la necesaria vinculación con la institucionalidad, sino que más bien tiene que ver con un escenario en donde permanentemente se (re)negocian y (re)apropian identidades/identificaciones a partir de la presencia de diversas relaciones de poder en contextos específicos y situados, (re)creándose de modo cotidiano demandas sociales y formas de socialización política.

Estos estudios tienen diversos marcos teóricos y perspectivas analíticas, algunos están encuadrados en el marco de los estudios culturales, conjugando elementos de la antropología y de la comunicación social. A nivel metodológico comparten la tendencia a centrar la exploración en la escala local, a través de aproximaciones etnográficas, con el fin de trazar y hacer visibles conexiones desde cada territorio con diversos lugares, dibujando novedosas geografías que configuran un mapa, nunca consolidado ni estático, de los procesos de movilización social en los que participan las poblaciones migrantes.

Finalmente para complementar las lecturas sobre la configuración de los espacios sociales y los aportes teóricos que le han dado forma a esa dimensión espacial/territorial de los procesos migratorios, incluyendo aquellos que tienen que ver con la movilización social, es

necesario destacar la influencia que ha tenido la perspectiva del transnacionalismo, en especial a partir de la década de los 90s. Esta perspectiva ha permitido comprender el espacio social y la construcción territorial con mayor amplitud y complejidad, al constatar y reconocer que las personas migrantes mantienen conexiones múltiples con sus lugares de origen y que su integración en destino no se traduce en una ruptura de sus vínculos con su lugar de procedencia (Unzueta, 2009). Este enfoque ha contribuido a visibilizar la acción social y política de los migrantes a través de múltiples fronteras y ha mostrado construcciones espaciales sociales, culturales y políticas que darían cuenta de una cierta globalización “desde abajo” (Cordero y Cabrera, 2016).

» Conclusiones

Luego de este recorrido por diversos estudios cuyas preocupaciones han nutrido el estudio de la movilización social de las poblaciones migrantes, es posible establecer que no existe un campo de estudios específico que se haya abocado puntualmente a esta temática en Argentina. No obstante, hace relativamente poco, algunos autores con asiento principalmente en el hemisferio norte, empezaron a definir lo que sería un nuevo campo de estudio para la sociología cuyo eje estaría puesto en “las luchas protagonizadas por migrantes -las cuales- son un *novísimo tipo de movimiento social* que nos muestran nuevas formas de performar la protesta social” (Varela Huerta, 2015a: 145). Este campo se delinea desde finales del siglo XX, principalmente en Europa y EEUU, pero es recién en las producciones de la segunda década del S.XXI que se lo reconoce como un campo de estudios particular en la sociología de los disensos (Varela Huerta, 2015a), aún incipiente en su desarrollo en Latinoamérica.

De todas formas, más allá de la existencia o no de un campo de estudios específico, en el documento presenté algunos aportes que nutren la producción de conocimiento sobre el tema. Identifiqué cuatro grupos que a través de sus preocupaciones y desarrollos acercan elementos claves para comprender y conocer lo que hasta el momento se sabe y se ha dicho sobre los procesos de movilización social de las poblaciones migrantes. Estos fueron los estudios sobre asociacionismo migrante, políticas públicas, ciudadanía y trabajos entorno a la identidad/identificaciones y los espacios sociales.

Respecto de los estudios sobre asociacionismo migrante, la relación entre movilización social y migraciones no se constituyó en un eje de indagación o preocupación específica; ello fue opacado por los debates en torno a la “cuestión de la integración” de las poblaciones migrantes, privilegiando la dimensión étnico-nacional en el análisis de los procesos político-organizativos. Así, bajo una mirada más endógena sobre estos procesos, a veces comprendidos como construcciones auto-contenidas y en su interior homogéneas por una identidad

generalmente étnico-nacional, estos estudios resultan un antecedente importante en tanto visibilizan la estrecha relación existente entre acciones colectivas, política y migración.

Los estudios sobre políticas públicas, en especial sobre políticas migratorias, permiten visibilizar la participación de los colectivos migrantes y su movilización en las maneras cómo se construyen e implementan dichas políticas. Esto aporta al conocimiento sobre las relaciones entre el estado y las personas migrantes, cuestiona las divisiones taxativas entre el estado y la “sociedad civil”; y muestra diferentes discursos y “rostros” del estado en relación con la migración y las personas migrantes. Si bien estos aportes resultan sugerentes, aún es posible profundizar en la complejidad de las relaciones que se establecen entre el estado y las poblaciones migrantes en otros escenarios diferentes al marco de las “políticas migratorias” y, a partir de allí, explorar con más detalle los modos en los que estas poblaciones configuran demandas y prácticas alrededor de múltiples escenarios de relación con “los diferentes rostros” del estado.

Como elemento que enlaza estos estudios con aquellos que tienen la preocupación por los procesos de construcción de ciudadanía, se puede entrever una tendencia a comprender los procesos de movilización social de las poblaciones migrantes como respuesta a condiciones dadas por el sistema político, ya sea en el marco de las políticas públicas y/o las limitaciones estructurales que tienen los aspectos formales de la ciudadanía.

También se analizó cómo los debates sobre “ciudadanía” resultan sumamente valiosos en tanto permiten problematizar la definición de dicha categoría, llamando la atención sobre la necesidad de historizarla y ubicarla como una producción social tensionada por prácticas y exigencias de las poblaciones migrantes. Varios estudios, al centrarse en el ejercicio “ciudadano” por parte de “no ciudadanos”, recuperan la acción política en tanto *producción de subjetividades* que se revelan y desafían los órdenes y las fronteras establecidas por el capitalismo contemporáneo. No obstante, estos estudios al buscar discutir fundamentalmente desde la idea de “regímenes globales de fronteras”, tienden en ocasiones a miradas estructurales amplias invisibilizando prácticas cotidianas, en momentos uniformizando a los sujetos, soslayando tensiones entre aspectos discursivos y prácticos de los procesos de movilización y organización migrante, e invisibilizando múltiples relaciones y contradicciones que hacen parte de los mismos. Esto ocurre a pesar de que diversos autores reconocen y le otorgan un especial valor a lo singular y cotidiano.

De igual forma, las “luchas migrantes” al centrarse en referentes empíricos catalogados como “movimientos sociales”, parten de ciertas lecturas homogenizantes de los procesos. Estos estudios aunque recogen en su desarrollo conceptual diferentes teorías sobre la movilización social y la acción colectiva para explicarlos, cabe decir que en algunas producciones o se sobrevaloran los elementos del contexto en tanto determinantes de las luchas migrantes, o tienden a una cierta reificación de la idea de “migrantes”, “no ciudadanos”,

“sin papeles” perdiendo de vista, por ejemplo, las trayectorias de los sujetos y sus experiencias singulares.

Finalmente, en los últimos estudios interesados por las identidades/identificaciones y los espacios sociales, se coloca en valor la crítica a las identidades como construcciones rígidas e invariables, y se focaliza en las maneras en las que los sujetos migrantes negocian y articulan demandas y procesos desde sus múltiples posiciones de clase, género, etnia, origen nacional, entre otros; colocando en el escenario la complejidad de sus procesos de organización y movilización social. El interés de estas producciones busca problematizar la construcción de “lo político” más allá de la institucionalidad; no obstante, en algunas de estas hay una focalización en los sujetos, permitiendo mostrar prácticas y discursos, negociaciones y conflictos, pero restando lugar a una perspectiva que articule relaciones, contextos e historia.

Así, luego de conocer algunos de los principales lentes desde los que se ha realizado un acercamiento al tema de la movilización social de los sujetos migrantes, resulta sugerente y, por qué no, pertinente, complementar esas perspectivas interesadas en los procesos de migración/movilidad, (re)producción de la alteridad y los mecanismos de inclusión/exclusión, con reflexiones orientadas hacia el análisis de la movilización social. Resulta interesante avanzar de producciones focalizadas en las formas organizativas hacia diversas articulaciones entre los procesos de dominación y resistencia gestados en la vida cotidiana de las poblaciones migrantes. Ello implica aproximarse a conocer los sentidos de las prácticas, las contradicciones en los procesos organizativos y, en general, reconstruir la trama de relaciones sociales y los campos de disputa en los que se inscriben dichas acciones de movilización (Fernández Álvarez *et al*, 2010). La perspectiva relacional de la antropología política (Manzano, 2013; Triguboff, 2015; Fernández Álvarez *et al*, 2010) retoma estos elementos, brinda la posibilidad de enlazar los procesos de resistencia y dominación, restituyendo y analizando el campo político y social dentro del cual ocurren las movilizaciones (Escobar, 1992; Edelman, 2001). Para ello, ubica la acción política vinculada a lo cotidiano, permite acercarse a las trayectorias de los sujetos y reconocer en la acción colectiva y la movilización social la impronta de las trayectorias de vida y la vida cotidiana, mostrando a su vez cómo la misma se encuentra atravesada por procesos de politización (Grimberg, 2005). En este sentido, se propone que los procesos de movilización social de las poblaciones migrantes sean recuperados desde los sujetos y, a su vez, desde las relaciones y los contextos situados e históricos, más que desde sus resultados, descripciones o motivaciones. Este enfoque se diferencia de aquellas miradas que focalizan en el análisis de la organización de la acción colectiva, por lo que vincula diferentes dimensiones de los procesos de movilización: su dimensión histórica, su carácter dinámico, así como las contradicciones, las disputas de poder y los conflictos presentes, posibilitando lecturas que trascienden las dicotomías entre

“dominantes” y “subalternos” (Gledhill, 2000).

» *Referencias bibliográficas*

- ARENDT, Hannah. 1961. *Los Orígenes del Totalitarismo*. New York: Harcour Brace Javanovich Inc.
- BAILY, Samuel. 1982. “Las sociedades de ayuda mutua y el desarrollo de una comunidad italiana en Buenos Aires (1858-1918)”. *Desarrollo Económico* Vol 21 (84): 485-514.
- BARADÓ, Máximo. 2006. “La conciencia y la ley: la cuestión migratoria en las prácticas de agencias estatales y organismos no gubernamentales en la Ciudad de Buenos Aires”. En: A. Grimson, y E. Jelin (Comps.): *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdades y derechos*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 207-236.
- BENENCIA, R. 2000. “Colectividades de extranjeros en Neuquen: génesis y trayectorias de sus organizaciones”. *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N°15, pp. 299-336.
- _____. 2011. “Los inmigrantes bolivianos, ¿sujetos de agenda política en la Argentina?”. En: B. Feldman-Bianco, L. Rivera Sánchez, C. Stefoni y MI Villa Martínez (Comps): *La construcción social del sujeto migrante en América Latina Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: FLACSO, pp. 283-308.
- BENENCIA, Roberto., y CANEVARO, Santiago. 2017. *Migración boliviana y negocios. De la discriminación a la aceptación. La salada como fenómeno social*. <http://www.redalyc.org/pdf/4070/407050842010.pdf> (19 de mayo de 2018).
- BRUMAT, Leiza y TORRES, Rayen. 2015. *La Ley de Migraciones 25.871: un caso de la democracia participativa en Argentina*. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/18781/20779177> (3 de junio de 2018).
- CAGGIANO, Sergio. 2011. *La cuestión migratoria: reconocimiento de derechos, identidades nacionales y (ausencias de) género*. https://www.academia.edu/24944923/Por_los_derechos._Mujeres_y_hombres_en_la_acci%C3%B3n_colectiva (18 de mayo de 2017).
- _____. 2006. “Fronteras de la ciudadanía. Inmigración y conflictos por los derechos en Jujuy”. En: A. Grimson, y E. Jelin (Comps.): *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdades y derechos*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 237-284.
- CALDERÓN CHELIUS, Leticia. 2006. *El estudio de la dimensión política dentro del proceso migratorio*. <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305024678003.pdf> (19 de mayo de 2018).
- CANELO, Brenda. 2010. *Políticas públicas y migración en perspectiva antropológica. El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ante usos del Cementerio de Flores por migrantes bolivianos*. <http://www.migrantropologia.com.ar/images/stories/PDF/Revista0/articulo1.pdf> (9 de Abril de 2018).

- _____. 2016. *Migración y políticas públicas desde el margen. Acciones y omisiones estatales en un parque de la Ciudad de Buenos Aires*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062016000100125 (5 de Mayo 2018).
- CORDERO DÍAZ, Blanca & CABRERA GARCÍA, Ada. 2016. *Aproximaciones críticas a las luchas de migrantes Latinoamericanos: Antagonismo, reproducción social de la vida y "excedencia" en arenas de confrontación global*. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082016000200003&lng=es&tlng=es. (21 de julio de 2018).
- CORREA, Violeta. 2004. "La nueva ley de migraciones y la participación de las organizaciones de la sociedad civil". En: R. Giustiniani (Comp). *Migración: un derecho humano*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 173-177.
- _____. 2006. *El Papel de la Sociedad Civil en los Derechos Humanos de los Migrantes*. <https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/correav.pdf> (5 de abril de 2018)
- CHERUBINI, Daniela. 2010. *Participación asociativa y negociaciones de la ciudadanía*. <http://biblioteca.hegoa.ehu.es/registros/19830> (3 de abril de 2018).
- CHIARELLO, Leonir. 2013. *Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina. Los casos de Bolivia, Chile, Paraguay y Perú*. <http://incami.cl/wp-content/uploads/2013/05/LIBRO-SIMN-POLITICASPUBLICASSOBREMIGRACIONESYLA SOCIEDADCIVILENAMERICLATINA-2013.pdf> (27 de Mayo de 2018).
- _____. 2011. *Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina. Los casos de Colombia, Brasil, Argentina y México*. <http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/LasPoliticPublicasSobreMigraciones.pdf> (27 de Mayo de 2018)
- DE GENOVA, Nicholas; MEZZADRA Sandro; y PICKLES John. 2015. "New Keywords: Migration and Borders". *Cultural Studies*, Vol. 29 (1), pp. 55-87.
- DEVOTO, Fernando. 1992. *Movimientos migratorios: historiografía y problemas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- DODARO, Chistian y VÁZQUEZ, Mauro. (2008). "Representaciones y resistencias sobre/en grupos migrantes. Política y visibilidad(es)". En: P. Alabarces y MG. Rodríguez (comps.): *Resistencia y Mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires: Paidós, pp. 139-164
- DOMENECH, Eduardo. 2008. *La ciudadanización de la política migratoria en la región sudamericana: vicisitudes de la agenda global*. <https://www.aacademica.org/eduardo.domenech/9.pdf> (19 de agosto de 2018).
- DOMENECH, Eduardo y PEREIRA, Andres. 2017. *Estudios migratorios e investigación académica sobre las políticas de migraciones internacionales en argentina* <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/2487> (19 de Noviembre de 2017).
- EDELMAN, Marc. 2001. *Social Movements: Charging paradigms and forms of politic*. https://www.jstor.org/stable/3069218?newaccount=true&read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents (12 de abril de 2018)

- ESCOBAR, Arturo. 1992. *Cultura, practice and politics. Anthropology and the study of social movements.* , <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0308275X9201200402?journalCode=coaa> (3 de diciembre de 2017)
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María Inés; MANZANO, Virginia; PAUTASSO, Marcelo y TRIGUBOFF, Matías. 2010. “Los estudios sobre la movilización social: tradiciones académicas y enfoques teóricos”. En: B. Pereyra. y P. Vommaro, (Comps). *Movimientos Sociales y Derechos Humanos en la Argentina Contemporánea: debates, estudios de caso y perspectivas.* Buenos Aires: Ciccus, pp. 131–156.
- GALLINATI, Carla. 2015. *Vivir en la villa y luchar por la vivienda. O sobre una de las formas de ser migrante en la ciudad de Buenos Aires.* <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/view/2268/1920> (1 de marzo de 2018).
- GARRETA, Jordi. 1998. *Minorías étnicas, asociacionismo e integración sociocultural.* Madrid: Anthropos.
- GAVAZZO, Natalia. 2008a. *Oportunidades políticas para la participación de los migrantes. El caso de las organizaciones de latinoamericanos en Argentina.* <http://campus.usal.es/~redgob/papers2008/gavazzo%20-%20redgob%202008.pdf> (3 Junio de 2017).
- _____. 2008b. *Formas de organización y participación social de los migrantes latinoamericanos en Argentina. Aportes del enfoque de las estructuras de oportunidades políticas.* <http://cdsa.aacademica.org/000-080/389.pdf> (3 de Junio de 2017)
- GERBAUDO, Debora y SANDER Joanna. 2013. *Migrantes y voluntari@s: asociacionismo y organización de demandas a partir de una experiencia de campo entre una asociación de mujeres migrantes.* <https://www.aacademica.org/000-063/102.pdf> (31 de Mayo).
- GERBAUDO, Debora; TÉLLEZ LUQUE Ana; HINOJOSA, Aliris. 2018. *Estudio sobre los avances en el abordaje de la violencia de género en las mujeres migrantes latinoamericanas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* Buenos Aires: Observatorio de Migración y Refugio. AMUMRA
- GLEDHILL, Jhon. 2000. *El Poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política.* Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- GÓMEZ, Silvina. 2006. *Las Asociaciones de Inmigrantes: enfoques desde la Historia y la Antropología. Un análisis preliminar.* <https://www.aacademica.org/silvina.gomez/21.pdf> (5 de Septiembre de 2017).
- _____. 2007. *Trayectorias Individuales a través de las Asociaciones de Inmigrantes. Estudio de casos en la colectividad Japonesa en Argentina.* <https://www.aacademica.org/silvina.gomez/11.pdf> (5 de Septiembre de 2018).
- GRIMBERG, Mabel. 2005. *Protesta Social y Resistencia o el problema de los límites de la hegemonía.* I Congreso Latinoamericano de Antropología, Rosario, Argentina

- GRIMSON, Alejandro. 2009. "Articulaciones cambiantes de clase y etnicidad: Una villa miseria de Buenos Aires". En: A. Grimson, MC Ferraudi y R. Segura (Comp). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- _____. 2006. "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas". En: A. Grimson y E. Jelin (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdades y derechos*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 69-97.
- HALPERN, Gerardo. 2011. "Migración y ciudadanía política. Debates victorias y derrotas". En: C. Pizarro (Coord). *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. Buenos Aires: CICCUS.
- JELIN, Elizabeth. 2006. "Migraciones y derechos: instituciones y prácticas sociales en la construcción de la igualdad y la diferencia". En: E. Jelin y A. Grimson (Comps), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- JIMÉNEZ JULIÁ, Eva. 1998. *Revisión crítica de las teorías migratorias desde la perspectiva de género*. <http://incedes.org.gt/Master/jimeneztreintanueve.pdf> (4 de Febrero de 2018).
- KOOPMANS, Ruud y Statham, Paul. 2000. "Migration and Ethnic Relations as a Field of Political Contention: An Opportunity Structure Approach". En: R. Koopmans y P. Statham (Eds), *Challenging Immigration and Ethnic Relations Politics: Comparative European Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, pp.13-56.
- LAUBENTHAL, Bárbara. 2005. "La emergencia de las protestas de migrantes sin papeles en España: el caso de la región de Murcia". En: A. Pedreño y M. Hernández (Coords), *La condición migrante*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 159-173.
- MAFFIA, Marta. 2010. *La Antropología Sociocultural en los estudios migratorios. Una mirada preliminar: Argentina 1970-2000* <http://www.migrantropologia.com.ar/images/stories/PDF/Revista0/articulo3.pdf>. (1 de Marzo de 2017).
- _____. 2002. *Dónde están los inmigrantes*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- MAGLIANO, María José; PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise. 2017. *Las luchas de la migración en contextos laborales: la experiencia de sindicalización de una trabajadora doméstica peruana en Córdoba, Argentina*. <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/28%20MAGLIANO%20et%20al%20domesticas%20migrantes.pdf> (10 de Mayo de 2018).
- MANZANO, Virginia. 2013. *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Rosario: Ediciones Prohistoria.
- MARSHALL, Thomas. 1959. *Citizenship and Social Class*. Cambridge: University Press.
- MERA, Carolina. 1998. *La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano*. Buenos Aires: Ed Eudeba.
- MEZZADRA, Sandro. 2012. *Capitalismo, migraciones y luchas sociales La mirada de la autonomía*. <http://nuso.org/articulo/capitalismo-migraciones-y-luchas-sociales-la-mirada-de-la-autonomia/> (3 de diciembre de 2017).

- _____. 2005. *Derecho de fuga: Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- NARANJO, Gloria. 2016. *Políticas del disenso y luchas migrantes: una aproximación a las prácticas emergentes de ciudadanías transfronterizas*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n88/n88a04.pdf> (7 de Octubre de 2017).
- NEJAMKIS, Lucila. 2016. *De criaditas a líderes políticas: mujeres paraguayas en Florencio Varela*. <http://revistamestiza.unaj.edu.ar/de-criaditas-a-lideres-politicas-mujeres-paraguayas-en-florencio-varela/> (3 de Mayo de 2018).
- PAPADOPOULOS, Dimitris, Stephenson, Niamh, & Tsianos Vassilis. 2008. *Escape Routes. Control and Subversion in the XXI Century*. http://www.elimeyerhoff.com/books/Escape_routes.pdf (3 de Julio de 2017).
- PEREYRA, Brenda. 2005. *¿La unión hace la fuerza? Ciudadanía y organizaciones en el contexto de la migración*. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/migraciones%20globalizacion%20y%20genero%20en%20arg%20y%20cl.pdf (5 de febrero de 2018).
- PERISSINOTTI, María Victoria. 2016. *Entre microcréditos, organizaciones y contactos. Migración, política y mujeres en un barrio de la ciudad de Córdoba*. http://cas.ides.org.ar/files/2017/05/EAS_V1N2NS_07_INV_peri.pdf (4 de Mayo de 2018).
- _____. 2016b. *Un lugar donde vivir. Las luchas migrantes por el acceso al espacio urbano en la ciudad de Córdoba (Argentina)*. <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v24n47/1980-8585-REMHU-24-47-059.pdf> (7 de Mayo de 2018).
- PIERINI, Clara. 2014. *Patria Grande” o el trabajo sacrificial. La labor de una asociación de mujeres en la implementación de un programa de regularización migratoria en Argentina*. <http://www.migrantropologia.com.ar/images/stories/PDF/Revista7/t07a03.pdf>
- PIZARRO, Cynthia. 2009. *Organizaciones de inmigrantes bolivianos en áreas periurbanas argentinas: Entre la demanda contra discriminación y la reproducción de la subalternidad*. Presentación al Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil.
- RODRIGO, Federico. 2016. *Migración y política: modulaciones identitarias en un comedor comunitario de la ciudad de La Plata, Argentina*. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ricd/article/view/2886/3624> (6 de Junio de 2018).
- _____. 2015. *Traducciones entre ‘paisanas’ y ‘compañeras’. Nacionalidad, clase y género en un comedor comunitario de la ciudad de La Plata*, <http://www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/etnocontemp/article/view/95/90>
- SIPI, Remei. 2000. *Las asociaciones de mujeres, ¿agentes de integración social?* <https://papers.uab.cat/ojs-papers/papers/article/view/v60-sipi> (3 de Mayo de 2018).
- SHORE, Chris. 2010. *La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas*. <http://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>

- SOLÉ, Carlota, & Serradell, Olga, & Sordé, Teresa. 2013. *Ciudadanía en femenino. Aportaciones de las mujeres inmigrantes marroquíes, ecuatorianas y rumanas en España*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2013000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=es (3 de Mayo de 2018).
- SUÁREZ-NAVAS Lililiana; Maciá Raquel; Moreno, Ángela. 2007. *Las luchas de los Sin papeles y la extensión de la ciudadanía. Perspectiva crítica desde Europa y Estado Unidos*. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/La%20lucha%20de%20los%20sin%20papeles-TdS.pdf> (2 de Junio de 2018).
- TAPIA LADINO, Marcela. 2011. *Género y migración: Trayectorias investigativas en Iberoamérica*. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-encrucijada-americana> (14 de enero de 2018).
- TRIGUBOFF, Matías. 2015. *Asambleas populares. Movilización social, trayectorias y prácticas políticas en Buenos Aires (2001-2006)*. Buenos Aires: Ed. Imago Mundi.
- TUDELA VÁZQUEZ, María del Pilar. 2015. *La organización de nosotras*. *Procesos de ciudadanía a partir de experiencias de "ilegalidad" en estados unidos. Aprendizajes con Mujeres Unidas y Activas*. Tesis doctorado Antropología Social, Universidad de Granada.
- UNZUETA, Amaia. 2009. *Asociacionismo de mujeres inmigrantes latinoamericanas y codesarrollo en el País Vasco: condicionantes y posibilidades*. http://www.red-redial.net/doc_adj/4883-mujeres-inmigrantes-latinoamericanas-pais-vasco.pdf (16 de enero de 2018).
- UNZUETA, Amaia y VICENTE, Trinidad. 2011. *Asociacionismo de mujeres inmigrantes en el País Vasco: actuaciones y desafíos*. <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Asociacionismo%20de%20mujeres%20inmigrantes.pdf> (14 de enero de 2018).
- VACCOTTI, Luciana. 2014. *Migraciones, espacio y política Perspectivas teóricas para el abordaje del rol del Estado en la "lucha por la vivienda" (Ciudad de Buenos Aires, 2001-presente)*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61890417.pdf> (17 de junio de 2018).
- VARELA, Amarela. 2015a. *"Luchas migrantes": un nuevo campo de estudio para la sociología de los disensos*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000200145 (17 de octubre de 2017).
- _____. 2015b. *Movimientos Sociales Protagonizados por Migrantes: Cuatro Postales desde México, España, Francia Y Estados Unidos*. <http://www.fronterismo.org/transfronterizos/wp-content/uploads/2015/08/amarela-varela-FORMATTED-1-ESP3.pdf> (17 de junio de 2018).
- VÁZQUEZ, Mauro. 2011. *El género, la clase y la nación en la(s) práctica(s) política(s) de mujeres bolivianas*. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/939>
- _____. 2008. *"El espacio político femenino: Entre la casa, la política y la comadre"*. En: J. Ojam y A. Causa (Comps). *Mujeres piqueteras. Trayectorias, identidades, participación y redes*. Buenos Aires: Ediciones Boabab.

GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

Coordinadoras/es

María Laura Fabrizio (ICA-UBA) marialaurafabrizio@gmail.com

María Eugenia Gómez (ICA-UBA) eugeniagomez_79@hotmail.com

Soledad Gallardo (ICA-UBA) soldelalma@hotmail.com

Laura López (ICA-UBA) lauralopez_85@yahoo.com.ar

Comentaristas

Laura Cerletti (ICA-UBA/ CONICET)

María Rosa Neufeld (ICA-UBA)

Horacio Paoletta (ICA-UBA)

Laura Santillán (ICA-UBA/CONICET)

Fundamentación

Este Grupo de Trabajo se propone reunir investigaciones sobre las experiencias escolares y/o educativas de niños, jóvenes y adultos en los contextos actuales de desigualdad y transformación social. Nos proponemos discutir los modos en que los procesos educativos y escolares se entrelazan con contextos sociales (barriales, familiares, rurales y urbanos) de desigualdad y diversidad sociocultural. Interesan los cambios recientes en las políticas estatales -tendientes a la precarización y el retraimiento de las garantías de derechos entre otras características del intento de consolidación del neoliberalismo-. Desde una perspectiva antropológica, que documenta las significaciones y prácticas cotidianas en procesos observados en su larga duración, interesa dar cuenta del modo en que se reconfiguran las presencias estatales en la vida cotidiana de las escuelas, de los niños, los jóvenes y las familias. También los modos en que los sujetos partícipes de los procesos escolares y educativos se apropian resisten e impugnan dichos procesos de cambio. Se promoverá la presentación y discusión de trabajos que aborden desde la reflexión teórica y etnográfica problemáticas referidas a: las nuevas presencias estatales y las reconfiguraciones de las políticas socioeducativas en su dimensión cotidiana; las significaciones que asumen en los contextos escolares los cambios en los modos de vida familiares y barriales; las relaciones entre las experiencias formativas y los procesos que actualizan la desigualdad y diversidad sociocultural; procesos de producción de conocimientos en distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje; las condiciones del trabajo docente y las acciones colectivas de resistencia; los proyectos colectivos de

educación en niños, jóvenes y adultos y su vinculación con movimientos sociales; las prácticas cotidianas desplegadas en los ámbitos domésticos, barriales y escolares en torno a la educación y escolarización de niños, jóvenes y adultos; la crianza y la socialización en contextos escolares y no escolares.

La escuela y su vínculo con el territorio. El lugar que ocupa la institución en la construcción de representaciones acerca del espacio. Primeras aproximaciones.

BIAGETTI, Lucas / CEACU-UNR - lucasbiagetti@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 22: Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave: construcción territorial – transformaciones urbanas - instituciones educativas*

» **Resumen**

En este resumen, nos proponemos aproximar el avance teórico-metodológico de una investigación en curso, sobre el rol que ocuparía una escuela de barrio Ludueña, Rosario, en la construcción de la representación del territorio. A su vez, se enmarca en el P.I.D. “políticas públicas y cotidianidad social. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en contextos urbanos y rurales” de la Universidad Nacional de Rosario.

En las últimas dos décadas, se han podido constatar transformaciones en las formas de apropiarse socialmente de los espacios, es decir, de construir los territorios, profundamente ligadas a cambios políticos, económicos y tecnológicos.

Tomando en consideración las conclusiones de Pérez Gómez (1995), que entiende que en las instituciones educativas se tensan distintas formas de apropiación cultural, y la metáfora de “frontera” elaborada por Duschatzky (1999), que sugiere pensar las escuelas como espacios donde circulan tanto los elementos culturales propios del territorio como los definidos curricularmente en las esferas del Estado; entendemos que los establecimientos educativos son lugares privilegiados para contrastar y poner en juego las representaciones de los territorios en las que se hallan inmersos.

Desde otro punto de vista, podemos decir que en las instituciones educativas el Estado deposita la responsabilidad de socializar a la juventud y formar ciudadanos. Esto no sucede

sino en una disputa histórica entre distintas instituciones públicas y privadas (escuelas, iglesias, clubes sociales, organizaciones políticas, medios de comunicación, mercado, etc.), en la que nos interesan las representaciones construidas por el mercado criminal organizado (Reguillo Cruz, 2000), especialmente el narcotráfico.

➤ *Introducción.*

A continuación presentaremos los primeros avances teórico-metodológicos de una investigación en curso. La misma forma parte del P.I.D. “Políticas públicas y cotidianeidad social. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en contextos urbanos y rurales”, dentro del Centro de estudios Antropológicos en Contextos Urbanos - CEACU, de la Universidad Nacional de Rosario.

La investigación a la que hacemos referencia tiene como propósito conocer las representaciones que jóvenes escolarizados expresan acerca del territorio que comparten, y posteriormente indagar acerca del posible vínculo entre éstas representaciones y determinados procesos relacionados a la presencia de distintas instituciones, donde son de particular interés para nosotros la escolarización y la conflictividad social ligada al tráfico de drogas. En esta presentación queremos dar cuenta del acervo y la perspectiva con que nos acercamos al campo.

A fin de poder compartir para su discusión estas primeras aproximaciones, este trabajo se encuentra estructurado en cuatro partes.

En un primer momento reconstruiremos un recorrido histórico poniendo el foco en cómo las formas hegemónicas de apropiarse de los espacios han estado atravesadas en las últimas tres décadas (al menos) por distintos cambios económicos, políticos y tecnológicos. Haremos una lectura también sobre la toma de protagonismo de distintas instituciones al momento de producir sentidos acerca de algunos territorios, que comparten características con el barrio en que se llevará adelante el trabajo de campo. Finalmente mencionaremos algunos aspectos acerca del territorio específico que nos ocupa.

Otro apartado tendrá como finalidad ubicar en este contexto a la escuela en que se llevará a cabo (al menos en un primer momento) nuestro trabajo de campo, y fundamentar la decisión de investigar la problemática desde ese espacio, profundizando un recorrido teórico que explicita desde qué perspectivas y de qué manera entendemos las instituciones educativas.

En “distintas miradas” haremos una leeremos en clave política la disputa de sentidos hacia la escuela y las instituciones educativas, ubicando algunas aristas en marcos más amplios, para entender de qué manera impactan en la realidad cotidiana. Se hará referencia

también a la aparición de nuevos actores disputando sentidos, y la relevancia que están adquiriendo.

Por último, intentaremos dar más profundidad a los interrogantes que nos acompañan desde el inicio de este proyecto de investigación, a fin de ponerlos en debate.

➤ *Apropiándonos de los espacios.*

En las últimas décadas distintos acontecimientos globales o de gran alcance han afectado la forma de apropiarse y habitar los espacios.

Entre estos acontecimientos, creemos importante destacar que con la crisis de los estados benefactores (Offe, 1990) y la implementación de políticas liberales y neoliberales iniciadas durante la última dictadura militar y profundizadas a fines del siglo XX, se da un desplazamiento discursivo que propone el individualismo como forma hegemónica de vida (Vergara, 1984).

Las distintas políticas llevadas adelante durante ese período, provocan un aumento del desempleo y la precarización laboral, pérdida del poder adquisitivo, y un traslado de responsabilidades desde el Estado a los individuos.

El correlato de estas políticas en las grandes metrópolis, impacta transformando los espacios mediante un aumento de los procesos migratorios desde ciudades (del interior del país y países limítrofes) con economías más rurales a las grandes ciudades, en búsqueda de mejores condiciones laborales y de subsistencia, instalándose en los márgenes de las mismas.

De esta manera, las periferias de las ciudades empiezan a ser pobladas por masas de trabajadoras y trabajadores (muchas veces pertenecientes a pueblos originarios) en condiciones de precariedad.

El territorio específico en que situamos nuestra investigación se encuentra en la periferia de Rosario, y se ha transformado expresando los acontecimientos que mencionamos anteriormente.

Se trata de uno de los barrios que ha sufrido el deterioro y estancamiento de la actividad ferroviaria (Marrone, 2011), en el mismo se encuentra gran cantidad de hogares en condiciones de vulnerabilidad social, y los vecinos del barrio han relevado las siguientes problemáticas: hacinamiento e irregularidades en materia de viviendas, escasez de iluminación pública, ausencia de servicios regulares de recolección de residuos, incremento del deterioro de las calles, y fundamentalmente las problemáticas de inseguridad que se vivencia en el barrio por la existencia de bandas organizadas que se disputan el territorio para su control (Pellegrini, 2014).

Como contracara necesaria a todo esto, también es un barrio donde con una gran

tradición de luchas y resistencias. Encontramos un compromiso importante de distintas instituciones (escuelas, comedor, clubes, iglesias), así como la militancia cotidiana de organizaciones sociales y comunidades eclesiales de base.

De todos modos, distintos docentes de la escuela en que realizamos nuestro trabajo de campo, coinciden en diagnosticar que algunas transformaciones en las últimas décadas, han producidos desplazamientos, donde pasó de ser un barrio de trabajadores humildes o precarios, a un barrio con gran número de desocupados, y un presente incierto donde “los códigos están cambiando” y aún no los entienden del todo (Hudson, 2015). Algunos ubican como momento de quiebre la muerte de Claudio “Pocho” Lepratti en 2001.

Creemos que interpelar y conocer la forma en que la juventud se apropia y habita el territorio puede ubicar lo que los docentes llaman “códigos” en un marco más amplio y elaborar formas de afrontarlos.

› *¿Por qué en la escuela?*

Nuestro trabajo de campo se situará (al menos en un primer momento) en una escuela muy inserta en el territorio, no sólo geográficamente, sino también mediante su participación activa en las dinámicas barriales, y su vínculo comprometido con otras instituciones (Hudson, 2015).

En un primer acercamiento a la misma, su director plantea el interés en el proyecto, y hace referencia al fracaso de una postura que la institución venía llevando adelante hace algunos años de “sacralizar la escuela” para que “los problemas de afuera no ingresen a la misma” y generar un clima al interior que permita el cumplimiento de la función educativa. Esto no quiere decir que el proyecto institucional haya sido en algún momento el de aislar la escuela de la problemática, sino que lo sostenían como un horizonte.

Es por ello que recibe con mucho agrado la idea de investigar a partir de preguntarnos qué rol está cumpliendo la escuela en la elaboración de miradas acerca del territorio, y cómo esas miradas también penetran los límites.

Creemos posible enmarcar teóricamente estos planteos entendiendo que el campo educativo en general y las escuelas en particular, son espacios fértiles para interpelar distintas problemáticas sociales ya que en las mismas se expresan y tensan las miradas de distintos agentes (Bourdieu, 2014).

Es en este mismo sentido que Pérez Gómez (1995), propone desmenuzar todos esos aprendizajes que forman parte del currículum oculto, entendiendo las escuelas como encrucijadas en las que se cruzan (no sin tensiones y disputas) distintas culturas:

“la cultura pública alojada en las disciplinas científicas, filosóficas y artísticas; las determinaciones de la cultura académica reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la cultura social constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura escolar presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica; y las características de la cultura privada, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.” Pérez Gómez, 1995.

Podemos entender también las escuelas de los márgenes como “fronteras” (Duschatzky, 1999) donde circulan tanto elementos culturales contruidos en el barrio, como elementos culturales producidos por el Estado, propios de la cultura hegemónica.

Desde estos aportes teóricos, lo que resulta de importancia para nuestro trabajo, es conceptualizar a la escuela como un territorio de interacción simbólica cotidiana entre distintos sujetos, que además constituyen en sí mismas experiencias formativas para los mismos.

› *Miradas en tensión.*

Para entender las distintas miradas que se ponen en juego acerca de la educación, y las instituciones educativas, es necesario recordar que para cualquier proyecto político la educación es un terreno estratégico de disputa.

Sabemos que la escolarización obligatoria aparece como una herramienta de los Estados Modernos para socializar nuevos ciudadanos y consolidar una identidad nacional más o menos homogénea. En los Estados latinoamericanos, herederos de una situación colonial, se le asigna además a las escuelas una misión civilizadora y aculturizadora, encarnada en nuestro país por el optimismo pedagógico de Sarmiento.

Recorriendo la historia de los sistemas educativos, podemos encontrar como distintos sectores (entre los que se destacan organismos financieros internacionales) se han dedicado a elaborar discursos sobre la educación logrando producir políticas de Estado más acordes a sus intereses (Echenique, 2003).

Sin embargo, estas políticas, nunca son implementadas linealmente, sino que, al atravesadas por procesos de resistencia y dinámicas propias de las instituciones, sufren distintas traducciones hasta materializarse en prácticas escolares cotidianas.

Es por ello que más arriba, veníamos diciendo que en las instituciones educativas confluyen, conviven, discuten y se tensan distintas miradas, incluso acerca de la escuela misma. Para nuestra investigación, resulta relevante conocer las miradas que se expresan acerca del territorio, y los elementos culturales que circulan en el mismo y le dan sentido.

La tensión histórica que constantemente se reedita, en la que empiezan a participar distintos actores, no es ni más ni menos que la discusión sobre el derecho a educar. En otras

palabras: lo que está en juego es quién socializa a los nuevos jóvenes (Reguillo Cruz, 2000).

La autora nos ubica en un contexto mundial y latinoamericano en que el mercado criminal organizado (dedicado al tráfico de drogas, venta ilegal de armas y trata de personas), que encarna la cara más perversa del mercado, está elaborando tácticas para dar ésta disputa.

La penetración de éstas instituciones en la vida cotidiana de las personas tiene dos aspectos fundamentales, el primero es el empobrecimiento de la población que obliga a niñas, niños y jóvenes a trabajar para sostenerse económicamente o colaborar con sus familias, pero es importante no perder de vista, que también ofrecen a los sujetos redes de sentidos que dan lugar a ciertas apropiaciones simbólicas en algunos territorios.

Entonces no es sólo la pérdida del poder adquisitivo el canal de ingreso de estas instituciones, sino también características propias de momentos políticos (con un perfil neoliberal), que desplazan el ejercicio de una ciudadanía estatal moderna, a una ciudadanía que se ejerce mediante el consumo (García Canclini, 1995).

En palabras de Bleichmar (2005):

“La sociedad argentina, atravesada por acontecimientos históricos aún no metabolizados y cuyo movimiento no garantiza que se encuentre en tránsito hacia lugar previsible alguno, no puede determinar el marco representacional en el cual se inserten las generaciones que transitan entre la infancia y la juventud. Los procesos de desidentificación de los adultos, obligados a reposicionarse cotidianamente para garantizar su inserción en la cadena productiva –si no en el proceso social en su conjunto– constituyen un obstáculo mayor para la elaboración de propuestas que no dejen a los adolescentes y jóvenes tempranos librados a la anomia.”

› *Reflexiones finales.*

Para Nuestra investigación se pregunta sobre el vínculo de la escuela con las representaciones acerca del espacio en que se encuentra inmersa.

Pensamos que para poder investigar seriamente la problemática es necesario reconstruir la pregunta de investigación con los sujetos que son parte de la misma, y enmarcarla en distintos contextos.

Es por ello que decidimos dar cuenta de la historia y conformación del barrio en que planeamos investigar, entendiendo que ponerlo en contexto permite no convertirlo en una descripción particular del mismo, pero sin negar procesos singulares que se viven allí.

También explicitamos que para esta investigación es importante comprender la escuela como un espacio de interacción simbólica, es decir que (todos) sus límites están en constante construcción y reconstrucción, operando como caja de resonancia de las dinámicas territoriales por momentos amplificándolas y por momentos silenciándolas, lo que complejiza

el vínculo entre esta y el territorio.

Finalmente ubicamos la conflictividad que nos ocupa en esta investigación en los marcos políticos que se desarrollan, con sus implicancias en la realidad social y construcción de subjetividad.

Este recorrido nos permite profundizar el alcance de nuestra pregunta inicial y plantear algunas anticipaciones hipotéticas, que nos permitan una mirada más aguda y focalizada en nuestro trabajo de campo.

Creemos que es importante indagar acerca de las construcciones de identidades dentro del territorio, y preguntarnos por qué para algunos sujetos puede ser legítimo y atractivo construir una identidad mediante elementos culturales producidos por el mercado criminal organizado. En esta clave, podemos preguntarnos por qué la escuela como institución del Estado está teniendo dificultades para ofrecer esos sentidos y construir una identidad.

Es importante poder despojarse un punto de vista moral sobre las apropiaciones culturales que hagan los sujetos, sobre la delincuencia como forma de subsistencia, y sobre todo acerca del consumo de drogas. También de una confianza ingenua en el Estado como constructor de identidades. Sino al contrario, es necesario plantear esta preocupación sobre los intereses subyacentes a las apropiaciones culturales, desde una perspectiva ética.

Sería interesante también, recuperar las distintas iniciativas que se toman desde ésta escuela puntual para dar esta disputa e intentar aproximar cuáles de ellas están teniendo los impactos esperados.

Por último, creemos importante caer a tierra y recordar que estos sentidos se ponen en juego en un espacio específico, y tomando la definición de territorio como apropiación social del espacio, cabe recuperar como horizonte qué hacemos desde las instituciones educativas que pueda incidir en la construcción de territorialidades sanas y justas.

› *Referencias bibliográficas*

- BLEICHMAR, Silvia. 2005. Identificarse en tiempos difíciles: Adolescencia en llamas. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-49121-2005-04-02.html> (25 de octubre de 2018).
- BOURDIE, Pierre, WACQUANT, Loïc. 2014. “La lógica de los campos”. En: Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 131-154.
- DUSCHATZKY, Silvia. 1999. “La escuela como frontera”. En: La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós. Pp 32-45

- ECHENIQUE, Mariano. 2003. La propuesta educativa neoliberal Argentina (1980-2000). Rosario: Homo Sapiens.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. 1995. “Introducción. Consumidores del siglo XXI, ciudadanos del siglo XVII” En: *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- HUDSON, Juan Pablo. 2015. Las partes vitales: Experiencias con jóvenes de las periferias. Buenos Aires: Tinta Limón Editora.
- MARRONE, Lucía. 2011. Pobreza ¿Cómo se la vive?. <https://www.buenastareas.com/ensayos/Ludue%C3%B1a/7180435.html> (25 de octubre de 2018).
- OFFE, Claus. 1990. Contradicciones del Estado del Bienestar. Madrid: Alianza Universidad.
- PELLEGRINI, Natalí. 2014. Otras violencias. Lic. En Ciencia Política, UNR
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. 1995. “La escuela, encrucijada de culturas” Revista Investigación en la Escuela, 26. 7-24.
- REGUILLO CRUZ, Rossana. 2000. “Pensar los jóvenes. Un debate necesario”. En: Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Colombia: Grupo Editorial Norma. pp. 19-48.
- ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa. 1983. “Escuela y clases subalternas” Cuadernos Políticos, 37.
- VERGARA, Jorge (1984). La contribución de Popper a la teoría neoliberal. . Buenos Aires: CLACSO.

“¡Chicos, para entrar a la escuela, se ponen el guardapolvo!” De huellas históricas y prácticas cotidianas

CABRAL, Gabriela / PAE, ICA, FFyL, UBA - gabrielavcabral@hotmail.com

**GRUPO DE TRABAJO 22- PROCESOS EDUCATIVOS, ESCOLARES Y DE ENSEÑANZA: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS COTIDIANAS
EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL**

» *Palabras clave: guardapolvo escolar- prácticas cotidianas- procesos de escolarización*

» **Resumen**

La presente ponencia se inscribe en el proceso de investigación de la tesis de grado⁷⁴. A partir del abordaje histórico- etnográfico de los usos del guardapolvo se propone dar cuenta de la trama compleja de relaciones sociales que se construyen en torno a procesos de escolarización en contextos de desigualdad social.

El punto de partida consiste en comprender a las escuelas como construcciones sociales que portan historia acumulada que se objetiva, se expresa y actualiza en el presente por procesos de reproducción, apropiación, negociación y resistencia. En este sentido los usos del guardapolvo portan huellas históricas, dado que comprenden prácticas cotidianas que se definen y redefinen en el movimiento histórico propio de la vida cotidiana. Entonces es a través de las fuentes documentales- reglamentos, digestos, fotografías, publicidad gráfica- que se propone deshilvanar algunos de los hilos que configuran la trama de relaciones y procesos sociales vinculados a los usos del guardapolvo blanco escolar. De modo de comprender los usos del guardapolvo blanco escolar registrados etnográficamente, entre el 2015 y el 2017, en una escuela primaria de gestión pública de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

» **Introducción**

74 “Niños y Niñas vestidos en guardapolvo blanco escolar. En las fuentes documentales históricas y la experiencia etnográfica en una escuela primaria pública de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires” agosto 2018, FFyL, UBA

“Construir un objeto científico significa, primero y ante todo, romper con el sentido común, es decir, con representaciones compartidas con todos, trátase de simples lugares comunes de la existencia ordinaria o de las representaciones oficiales, a menudo inscritas en instituciones”.

(Bourdieu y Wacquant 1995:177)

En esta ponencia la propuesta consiste en dar cuenta de ciertos usos del guardapolvo blanco escolar en la escuela primaria pública, en contextos de transformación y desigualdad social. En este sentido se trata de comprender al guardapolvo como algo más que una simple prenda de vestir o uniforme escolar. Como un objeto que existe en relación con sujetos, por tanto refleja y actualiza prácticas y sentidos del pasado y del presente (Cancino Salas 1999). Siguiendo a Neufeld y Petrelli (2017) la propuesta es pensar la materialidad, como condiciones vivas. Entonces pensar los usos del guardapolvo en tanto aquellas relaciones que los producen y que ellos a su vez producen, y prácticas sociales que se reactualizan, recrean y transforman en contextos de desigualdad social. Entonces se trata de explorar como en los usos se entretejen las historias individuales y locales con las historias de los propios objetos que se encuentran en la escuela, y como, tal como señala Rockwell (2011) es en ese entramado en el cual los sujetos pueden transformar los usos heredados e inventar usos nuevos.

› ***Lo preguntado abre la experiencia de seguir preguntando***

Este trabajo se enmarca en el trabajo de campo realizado entre los años 2015 y 2017 en una escuela de educación primaria y pública ubicada en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires⁷⁵. Es a partir de estar ahí, dentro del edificio escolar, en el patio, la biblioteca, el aula, los pasillos, de participar de clases, actividades ordinarias y extraordinarias, de compartir actos escolares, recorrer el barrio y participar de festivales y marchas junto a niños, niñas y docentes vestidos en guardapolvo blanco, de conversar formal e informalmente con maestras/os y directivos/as, que se fue abriendo la inquietante experiencia de la pregunta. Tal como señala Hans –Georg Gadamer (1993) es a través de la pregunta que lo preguntado es colocado

75 Trabajo de campo realizado en el marco del trabajo colectivo de investigación llevado a cabo junto al Proyecto de UBACyT (programación 2014–2017: “Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y “usos” de la diversidad en contextos de desigualdad.” Dirigido por María Rosa Neufeld, en el marco del Programa de Antropología y Educación, de la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires) y el programa UBANEX (convocatoria 2016/2017 y 2017/2018 “Experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de la CABA” a cargo de Maximiliano Rúa en el marco del Equipo de Educación y diversidad sociocultural del CIDAC (centro de innovación y desarrollo para la acción comunitaria)

bajo una determinada perspectiva, es cuestionado, es quebrado porque preguntar es abrir, es experimentar el arte de seguir preguntando.

“Aquello que no es raro, encontrándolo extraño. Lo que es habitual, hallarlo inexplicable. Que lo común os asombre.” (Bertolt Brecht en Agnes Heller 1987:15)

En este sentido, siguiendo a María Rosa Neufeld (2009) comprender los usos del guardapolvo involucró desde el comienzo adentrarse en la tarea de extrañamiento inherente a la antropología, descotidianizar lo que sucede en las escuelas *“por todo lo obvio y dado por sentado en el contexto educativo para mismos investigadores que hemos sido formados y seguimos perteneciendo a este ámbito, y que, en todos estos años, nos fuimos posicionando fuertemente en torno de la política educativa”* (Neufeld 2009).

Todos los que habitamos o en alguna oportunidad han visitado la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en algún momento del día han podido percatarse de la presencia de bandadas de niños y niñas vestidos con sus guardapolvos blancos caminando por la vereda viajando en el transporte público al momento de entrada y salida de la escuela, en el marco de la jornada escolar en el nivel primario. Los niños y niñas vestidos en guardapolvo blanco escolar aparecen y circulan por las calles y pasajes del barrio, en el marco de relaciones y procesos sociales que hacen a la configuración social y urbana de la ciudad.

En este sentido en la imagen 1 se observan niños y niñas vestidos en guardapolvo caminando por los pasajes internos del barrio. Caminan cada uno a su paso, conversando en silencio, algunos solitarios, otros abrazados en grupo riendo. A pesar de los 24° y de los albores de la primavera muchos llevan buzos de frisa sobre sus blancos guardapolvos. Se trata de una fotografía tomada a fines de noviembre del 2017 cuando acompañábamos a los cursos de séptimo grado de la escuela primaria en una visita a la escuela secundaria ubicada en el centro del barrio.

Los guardapolvos blancos escolares son parte de la trama social y urbana, están presentes como materia viva en la cotidianeidad de la ciudad como una presencia material y simbólica, muchas veces naturalizada, incuestionada y obvia. Durante el ciclo lectivo, de marzo a diciembre, diariamente niños y niñas en guardapolvo escolar irrumpen en los medios de transporte, las veredas, en los horarios de ingreso y egreso de la escuela. Los niños y niñas vestidos en guardapolvos blanco escolar caminan por las calles y veredas, ocupan y viven los espacios públicos. En este sentido, como sugiere Naranjo Flores (2011) la materialidad escolar condensa significados social, cultural e históricamente contruidos que median las prácticas sociales en la escuela, en los hogares, y en el barrio y la ciudad.

En este sentido la siguiente descripción etnográfica muestra como el guardapolvo se vuelve presente en la cotidianeidad de la ciudad, incluso un tarde de sábado.

Una tarde de sábado en el preámbulo del otoño, a poco de haber comenzado las clases, el Parque del barrio habría dado lugar a un festival por una “Infancia Digna”. Se va armando a modo de kermese, se distribuyen mesas con juegos de mesa, temperas y libros de lectura debajo de los frondosos y añosos árboles. También hay un retablo de títeres de guiñol. Se cuelgan guirnalda de colores, grullas de origami de las ramas de los árboles ambientando el espacio. Hay un escenario, suena música de moda (reggaetón, cumbia), a un costado la cancha de fútbol improvisada con dos arcos caños de pvc de plomería. Hay muchos niños y pocos adultos. Los bancos de la plaza, instalados a los lados del sendero que atraviesa el parque es lugar elegido por los adultos para descansar, tomar mate y vigilar a los niños desde cierta distancia. Hay algunos adultos jugando junto a los niños más pequeños. Las maestras visten sus guardapolvos blancos estilo poncho o pechera decorados con pintura de tela o apliques de tela estampada. Los maestros con el clásico guardapolvo blanco con cuello y puños en las mangas, martingala en la espalda, dos bolsillos al frente y los botones desabrochados. El blanco perdido por el tiempo en un color gastado y agrisado por el uso y el lavado.

Los docentes contribuyen al armado del espacio, a medida que llegan cuelgan sobre la reja del Parque láminas que expresan el trabajo realizado en las aulas junto a los niños y niñas: ¿qué es la infancia digna?, sobre los derechos del niños ... Entre dos docentes arman un muñeco entre los barrotes de dicha reja, casi a manera de espantapájaros, acomodan un guardapolvo blanco, con una cabeza de papel maché, y sujeto por dos prendedores con la escarapela argentina, atravesado por un cartel que enuncia “por una infancia digna”. Avanzada la tarde sobre el escenario, con voz apasionada y conmovida un maestro vestido con un guardapolvo blanco desabrochado enuncia *“Aquí estamos juntos, docentes, niños y familia, porque se puede hacer un festival, celebrar la infancia, hacer un barrio mejor, estamos aquí todos los días, incluso un sábado, los guardapolvos aquí en el festival y por el barrio.”* (Marzo 2016).

Fuera del edificio y la jornada escolar, el guardapolvo aparece sobre el cuerpo de los maestros y maestras, en el Parque del barrio en el marco del Festival por la “Infancia Digna” convocada por agrupaciones docentes, organizaciones sociales y las escuelas del barrio. Tal como muestra la imagen 2 el guardapolvo blanco aparece exhibido en la reja como materialidad que condensa significados producidos social, cultural e históricamente, que reactualizan, crean y redefinen las prácticas vinculados a los sentidos disputados en torno a lo que entienden por “docencia”, “infancia digna”, “escuela pública”. En este sentido se observa en la misma fotografía una lámina pegada sobre la reja junto al guardapolvo en la cual de la frase “infancia digna” se despliegan de manera vertical las siguientes palabras: libertad, felicidad, salud, paciencia, educación, amistad, amor, privacidad, juegos, protección, alimentación. El director de la escuela vecina con la cual comparten distintas actividades como la Maratón de Lectura⁷⁶, al finalizar la tarde vestido en guardapolvo blanco abierto (sin abotonar) toma el micrófono y con vigor enuncia: *“estamos presentes acá por una infancia digna, y una infancia digna no se puede si no hay vacantes, o si hay que mendigar a las líneas de colectivo para que los alcancen a la escuela a las siete y media de la mañana. Porque defendemos la escuela pública y la infancia digna, ni un pibx menos”*⁷⁷.

76 La Maratón Nacional de Lectura es la campaña anual de promoción de la lectura de Fundación Leer (maratón.leer.org). En el mes de setiembre, coincide con la Jornada de lectura escuela, familia y comunidad promovidas por el Consejo federal de educación en el marco de la resolución 188/12 (escuelayfamilia.edu.ar). El propósito consiste en promover la lectura en todos los rincones de la Argentina.

77 Hace referencia a los niños y niñas víctimas de gatillo fácil y de balas perdidas en zona liberadas por la policía y la prefectura.

> **Huellas históricas y prácticas sociales**

La plenitud y claridad de los signos visibles del tiempo en el espacio...y el carácter creativamente activo del tiempo- del pasado en el presente... (Bajtín 1982:234)

Partimos de comprender a las escuelas como construcciones históricas y sociales que muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo, es decir historia acumulada que se objetiva y apropia, que incluye y expresa convenciones, saberes, y usos que *“no reflejan de manera coherente la normatividad pedagógica vigente”* (Rockwell 2007:178). En este sentido resultó significativo pensar el Estado *“no en tanto instituciones y normativas, sino abordarlo en términos de procesos estatales, dejando de entenderlo como un ente unitario y coherente”* (Diez 2016:17). Procesos que se expresan y pueden ser registrables en las fuentes documentales y la experiencia etnográfica como prácticas y efectos de estado (Trouillot 2001). Los usos del guardapolvo se inscriben dentro de estas prácticas que condensan lo que se instituye, lo instituido y lo instituyente de la vida social. En este sentido Castoriadis (1975) plantea que esta pertenencia a la sociedad y a la historia, es una participación en algo que nos supera indefinidamente, porque lo social instituido siempre supone lo social instituyente.

En este sentido, comprender los usos del guardapolvo involucra identificar, describir y analizar prácticas sociales, en el marco de las constricciones propias de las instituciones, de las disposiciones duraderas social e históricamente construidas y sobretodo de sus posibilidades de apropiación, resistencia y subversión respecto a lo aparentemente dado, instituido y naturalizado dentro de la cotidianeidad escolar. Dado que cuando hablamos de usos, pensamos en comportamientos relacionales y que van transformándose, articulados siempre a los contextos materiales y desiguales en que se despliega la práctica social. (Neufeld y Thisted 1999, Petrelli y Neufeld 2017)

En este sentido uno de los objetivos ha consistido en registrar y analizar las prácticas observadas en el presente, tal como sostiene Rockwell (2007) poniendo atención a las huellas que provienen de cruces entre las trayectorias de vida de los docentes, los sucesivos flujos culturales y pedagógicos, formas codificadas por generaciones anteriores, y configuraciones políticos e ideológicos de cada momento histórico. En este sentido se ha tratado de *“de ubicar la huella en tanto huella, y analizar esa huella cuando todavía no era huella (es decir, como fenómeno –discurso, práctica, etc.) en otra temporalidad”*. (Cerletti y Santillán 2014:4)

El proceso de investigación involucró un amplio recorrido temporal, que comprende las últimas décadas del siglo XIX con los antecedentes de la sanción de la Ley de Educación Común 1420, hasta la actualidad. En este sentido se consultaron diversas fuentes documentales escritas y visuales: sesiones parlamentarias, leyes educativas y leyes orientadas

a la cuestión de la niñez, reglamentaciones, fotografías⁷⁸, la colección de la Revista “Billiken”⁷⁹ y la colección de la Revista “El Monitor de la Educación”⁸⁰. Los indicios hallados en las fuentes documentales oficiaron de disparadores para mirar en el presente ciertas prácticas y relaciones, al tiempo que los interrogantes formulados a través de la experiencia etnográfica de estar ahí y registrar la cotidianeidad en la escuela permitió ver aquellas huellas históricas cuando aún no eran huellas.

En esta línea, resultó fundamental *“entender el proceso de investigación como el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales”* (Achilli 2005 :17). Centrando la atención en comprender como lo social e histórico se materializa e instituye en *“la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace”* (Castoriadis 1975: 185).

› ***Entre la obligatoriedad escolar y la gratuidad***

La presentación del proyecto y sanción de la Ley N°1420 de Educación Común (8 de julio de 1884) en el Congreso Nacional, será la punta del ovillo de la cual nos serviremos para comenzar a desenmarañar el entramado complejo de relaciones en torno a los usos del guardapolvo blanco escolar. Dado que ciertas autoras referentes en el tema (Puigrós 1994, Carli 2011) refieren a este momento como el inicio del desarrollo de un campo de lucha entre tendencias políticas, educativas y pedagógicas, disputando su hegemonía y poder sobre aspectos fundamentales de la educación nacional. En este sentido en el marco de la presentación del proyecto de la Ley de Educación Común el diputado Leguizamón habría enunciado:

“La educación debe ser completamente obligatoria, necesariamente obligatoria, hasta las últimas consecuencias.(...)Su consecuencia natural es el otro principio, la educación debe ser gratuita- porque la educación obligatoria supone, como condición y especificación, la existencia de la escuela

78 Conservadas en el Archivo General de la Nación y publicadas en las Revistas consultadas.

79 Revista de los niños “Billiken” comienza a publicarse semanalmente sin interrupciones desde el 17 de noviembre de 1919. Sus ejemplares al estar orientados a la población infantil responden a una temporalidad marcada por el calendario escolar y las efemérides de fechas patrias nacionales.

80 El Monitor de la Educación Común es una publicación quincenal donde aparecen datos oficiales ofrecidos por el Ministerio de Educación, informes sobre el estado de situación de las escuelas, resúmenes de reuniones ministeriales, leyes y decretos, inspecciones y Congresos pedagógicos. Se publicó sin interrupciones desde 1881 hasta 1949, año en que el Consejo Nacional de educación se convirtió en Dirección nacional de Enseñanza Primaria, integrada al Ministerio de Educación. Luego reaparece por períodos breves y esporádicos, se publican algunos números de la revista entre los años 1959 y 1963, entre 1965 y 1976, entre 2000 y 2001, finalmente en el 2004 vuelve a reaparecer hasta su último número publicado en marzo del 2011.

gratuita al alcance de los niños a quienes se obliga a ser educados". (1883)⁸¹

La cuestión de la obligatoriedad ocupó una parte significativa de los debates parlamentarios entre 1882 y 1884. Las discusiones en torno a la obligatoriedad se llevaban a cabo entre otras cuestiones fundamentalmente alrededor de la cuestión de la gratuidad, de la existencia concreta de escuelas y del cumplimiento de inscribir a los niños y niñas en edad escolar en alguna institución educativa. En la misma sesión el diputado Leguizamón continuaría enunciando que:

"es necesario que el Estado sea consecuente y que ponga la escuela gratuita sin cargas y sin gabelas al alcance del niño, para que el niño vaya a la escuela."(1883)⁸²

Para hacer la educación obligatoria había que hacerla gratuita, al alcance de todos. En esta línea en el segundo artículo de la Ley de Educación Común N°1420, se establecía que "*la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene*".⁸³

Quizá en el comienzo del proceso de investigación la cuestión de la gratuidad no habría estado presente entre los primeros interrogantes. Otros autores habrían desarrollado cuestiones vinculadas al guardapolvo en torno a la "estética escolar" (Pineau 2014), a la "gramática escolar" (Dussel 2003), a la construcción de la niñez escolarizada (Carli 2012). Se habrían dedicado a buscar sus orígenes (Dussel 2005) entramando el uso del guardapolvo en una manera de comprender la experiencia escolar entre el orden y la disciplina (Dussel 2005 ; Milstein y Mendes 2017). Es a partir del relevamiento de las fuentes consultadas y el trabajo de campo realizado, que la gratuidad escolar fue asumiendo cierta centralidad en el análisis, para comprender los usos del guardapolvo escolar en contextos de desigualdad social.

Para hacer la instrucción primaria obligatoria, se volvía preciso garantizar su gratuidad. En este sentido la Ley 1420 contemplaba la creación de Consejos Escolares dependientes del Consejo nacional (artículo 42 de la Ley 1420), destinados a funcionar en una de las escuelas de cada distrito, bajo su propio reglamento, en cumplimiento de la misión de cuidar de la higiene, de la disciplina y la moralidad de las escuelas públicas del distrito. Su misión comprendía "*estimular por todos los medios a su alcance la concurrencia de los niños a las escuelas, proporcionando para ese objeto, vestido a los indigentes*".⁸⁴

Luego en diferentes decretos, reglamentos y resoluciones se continuaría redefiniendo

81 Diputado Leguizamón. Cámara de Diputados. Sesión del 4 de julio de 1883. Comentario vertido en razón de la presentación del proyecto de ley de educación común. P.p.479

82 Diputado Leguizamón. Cámara de Diputados. Sesión del 4 de julio de 1883. Comentario vertido en razón de la presentación del proyecto de ley de educación común. P.p.479

83 Principios generales sobre la enseñanza pública en las escuelas primarias. Capítulo I. Digesto de Instrucción Pública de 1937.pp.3

84 Ley 1420 de educación Común. (8 de junio de 1884). Digesto de Instrucción Pública de 1937.pp.8

aquello que se entiende por la gratuidad, como muestra el siguiente artículo de un decreto reglamentario:

Art. 5- la gratuidad de la enseñanza implica la obligación de proveer textos y útiles a los niños que no pueden costearse los.” (1885)⁸⁵

Entonces una cuestión que se volvía central, en torno al cumplimiento de la obligatoriedad consistía en ocuparse de proveer, de ser posible, con todo lo necesario- útiles, textos e incluso ropa. En este sentido en el Reglamento de Escuelas de Capital, colonias y territorios nacionales establecía:

“ARTÍCULO 1 -La presidencia del Consejo podrá autorizar a los Consejos Escolares para adquirir ropa, con fondos de matrícula, para aquellos alumnos que por carecer sus padres de recursos no puedan hacerlo, dejando por lo tanto de concurrir a la escuela.” (octubre 30 de 1919.exp. 9891.n°13)⁸⁶

En este sentido se crean “*Fondos de Beneficencia Escolar que serán administrados por los Consejos Escolares para ser invertidos exclusivamente en la compra de calzado, vestidos, etc para niños indigentes en edad escolar*”. (Noviembre 17 de 1919. Circular 521).⁸⁷

Al respecto Octavio C. Fernandez. Presidente Consejo Escolar XIII enunciaba para un artículo del “Monitor de la Educación”

“¿Cómo pues, atraer al niño a la escuela, si nos dejan perplejos sus respuestas de que no concurre a ella porque no tiene medios siquiera para alimentarse o para cubrirse? El primer impulso del sentimiento humanitario es poner en condición al niño que da tal respuesta para que pueda asistir a la escuela, pero el caso no es tan sencillo, pues constituyen una gran cantidad los que en esa circunstancia se encuentran, y más aun los que pudiendo concurrir, carecen de muchos medios necesarios para las necesidades más apremiantes de la vida. (...)Se trata, de la cooperación, es decir, de la concurrencia de la acción de factores de importancia, tales como, las asociaciones escolares, sociedades de beneficencia, sociedades de fomento, de socorros mutuos, periódicos.”(El Monitor de la Educación ,1917)⁸⁸.

La tarea de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar involucró una multiplicidad de sujetos y acciones. Incluso implicó la creación del Cuerpo Médico Escolar⁸⁹ (1886), la cooperación de asociaciones escolares, sociedades de beneficencia, sociedades de

85 Decreto reglamentario de la Ley de Educación Común (Julio 8 de 1885) a fin de reglamentar la Ley de Educación Común del 8 de Julio del año próximo pasado, en cumplimiento de lo dispuesto por el artículo 81 de la misma. Obligaciones y gratuidad de la enseñanza. Digesto de Instrucción Pública de 1937.pp.17

86 Digesto 1920.pp.220

87 Fondo de Beneficencia Escolar. Digesto de 1920. p 218

88 El Monitor de la Educación. Año 35. N°535.1917. Octavio C. Fernandez. Presidente Consejo Escolar XIII.

89 frente la incidencia de las epidemias de cólera (1886), difteria y viruela (1887) las escuelas se cerraron y despoplaron, truncando el año escolar y por tanto dificultando el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, desalentando a los padres a llevar a los niños a la escuela por considerarlas como centros de contagio de enfermedades (Bertoni 2001).

fomento, entre otros. También iniciativas que involucraban la creación de los Fondos de Beneficencia escolar, instituir la copa de leche (ver imagen 3), instalar cantinas y comedores escolares.

En un informe publicado en el Monitor de la Educación Común en 1920 respecto a las colonias de vacaciones se enunciaba la “necesidad de suministrar a cada niño: un sombrero de paja de anchas alas, un guardapolvo y un par de alpargatas. La miseria de algunos calzados fue tanta que el niño, el pobre niño, caminaba a pies desnudos”.⁹⁰ En este sentido la provisión gratuita de guardapolvos aparecía implementada a través de los reglamentos de “*las escuelas de niños débiles*”⁹¹ y “*las colonias de vacaciones*”⁹², así también en el Reglamento General de Escuelas de la Capital y Territorios Nacionales presentes en el Digesto de Instrucción Pública de 1920:

“Art. 28. Los Directores de las escuelas diurnas recomendarán a los alumnos el uso de delantales o guardapolvos mientras permanecieran en las mismas o tomaren parte en actos públicos fuera de ellas, pudiendo dichos Directores solicitar de las Asociaciones Cooperadoras la provisión de aquellas prendas a los alumnos que no se hallaran en condiciones de procurárselas.”⁹³

De modo de garantizar la gratuidad preveía la provisión de guardapolvos por parte de las Asociaciones Cooperadoras conformadas en principio como “*Asociación de Vecinos Cooperadores de la Educación*”. El Reglamento de Escuelas de Capital Federal disponía que “*el Director del establecimiento podrá convocar en el local de la escuela a los padres de los niños, los vecinos y las personas simpatizantes*”. (1932)⁹⁴

Entre sus tareas las Asociaciones Cooperadoras abarcaban la distribución de ropa, calzado, útiles y merienda y facilitar toda especie de ayuda a los alumnos necesitados y a sus familias y coordinar su acción con otras reparticiones e institucionales de asistencia social que pudieren contribuir al bienestar de los niños. Así también procurar por todos los medios la mejor asistencia de los alumnos a clase.⁹⁵ En esta línea fue convocada a través de la prensa gráfica, la Revista “*Billiken*”, la creación de Comités de niños para realizar eventos para reunir

90 El Monitor de la Educación. Año 38.Nº571. julio 31 de 1920.Colonia de vacaciones.pp26

91 Ley 1420 (1884) Art. 11º. Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente. Escuelas para Adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados. Escuelas ambulantes, en las campañas, donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.

92 Las colonias de vacaciones solo se deberán beneficiar los débiles cuyos padres no puedan proporcionarles una temporada campestre en los meses de verano. El Monitor de la Educación. Año 38.Nº571. julio 31 de 1920.Colonia de vacaciones.pp25

93 Digesto 1920 pág. 218; Digesto de Instrucción Pública 1937. Pp412

94 Digesto de Instrucción Pública. Título IX Reglamentos de Escuelas de Capital Federal. De las Asociaciones Cooperadoras de la Educación. Pp.317

95 Digesto de Instrucción Primaria 1937. Escuelas Capital Federal. Exp. 11203-P- 932, 20 junio 1932; Exp. 16480-P-932, 8 agosto 1932. Pp319

fondos para distribuir libros y guardapolvos a los “pobres” (Imagen 4).

“la tarea de la escuela no fue una empresa solitaria. Esa labor fue apoyada por una red de instituciones que contribuyeron con la asistencia de ropa, calzado, alimentos y cuidado de la salud de los niños pobres.”(Lionetti 2005)

Luego con la sanción en 1938 de la Ley 12558 de Protección de la niñez en edad escolar, se creó la Comisión Nacional de Ayuda Escolar que se encargó de ofrecer a los niños/as que concurrían a las escuelas nacionales alimentos, ropas, útiles y remedios . En esta el Senador Alfredo Palacios en una sesión parlamentaria habría enunciado que no se puede limitar la acción educacional del Estado a la creación de escuelas, sus esfuerzos deben extenderse a la acción social: *“A este respecto ha creado el Cuerpo Médico Escolar, ha instituido la copa de leche, los comedores escolares, y ha estimulado la provisión de vestidos a los niños indigentes; ha emprendido la lucha por la urbanidad y la moralización”*.⁹⁶ En este sentido advierte que *“la copa de leche o el panecillo que se proporciona a los niños les permite sobrellevar, sin mayor cansancio, las horas de clase, pero no substituye en manera alguna la deficiente alimentación que reciben en sus pobres hogares. (...) mi proyecto aspira a que en la patria no haya hijos y entenados.”*⁹⁷

En las fuentes documentales hallamos indicios que nos permiten interrogarnos acerca de cómo la tarea de la escuela desde su momento fundacional fue pedagógico, y sobre todo asistencial.

La escuela aparece como institución estratégica para la instrumentación de la asistencia pública por su amplia difusión, su contacto cotidiano con parte significativa de los sectores más afectados. (Thisted 2013)

Tal como señala Sofía Thisted hay marcas en la historia de la escuela que permiten pensar como dichas prácticas “asistenciales” han sido parte del repertorio escolar. Ello no lo convierte en inevitable o incuestionable, por el contrario exige ser analizado en el marco de los sentidos construidos en cada contexto socio-histórico (Thisted 2013). Dado que no es lo mismo pensar una política pública llevada adelante en término del “desvalimiento del otro para garantizarse por sus propios medios el sustento”, que en línea del derecho a la educación, la salud y la alimentación.

En tanto obligatoria la escuela debía ser gratuita para quien así lo necesitara. En este sentido el Estado con fondos propios o a través de la colaboración de la sociedad civil a través

96 Alfredo L. Palacios. Julio 28 de 1937. Congreso Nacional. Cámara de Senadores. 13° reunión. sesión extraordinaria. Acta de sesiones. Pp.605

97 Alfredo L. Palacios. Junio 24 de 1937. Congreso Nacional. Cámara de Senadores. 7° reunión. Cont. De la 3° sesión ordinaria. Acta de sesiones. Pp.277

de asociaciones escolares, asociaciones cooperadores, comités filantrópicos, fondos de beneficencia –estaba compelido a proveer de vestido para que pudieran concurrir a la escuela. Es decir que los usos del guardapolvo escolar aparecían asociados a prácticas de beneficencia, previsión social y caridad.

En la actualidad los guardapolvos según nos comenta en una entrevista el director de la escuela vecina- que conforma parte del complejo entramado de relaciones sociales, donde la escuela no puede ser solo enmarcada dentro de sus paredes sino en sus relaciones sociales, con el barrio, las familias y las organizaciones sociales- que los guardapolvos son entregados por los sindicatos gratuitamente. En este sentido, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, entre el período 2005 y 2015 aproximadamente, en el marco del programa “Promotores territoriales para el Cambio Social”⁹⁸, llevó a cabo la entrega de guardapolvos gratuitos confeccionados en cooperativas textiles como “La Patria Grande”, “27 de octubre”, “Nueva Generación”, entre otras.

El desafío respecto a garantizar la gratuidad para lograr el cumplimiento de la obligatoriedad escolar es una constante cuando se trata del uso obligatorio del guardapolvo escolar. En este sentido resulta significativo pensar esta relación entre gratuidad y obligatoriedad escolar en la normativa presente establecida para la provincia de Buenos Aires. Al tiempo que indica por decreto *“que los alumnos debían presentarse a clase con guardapolvo blanco”*. (Decreto 6013/58 derogado por Decreto 2299/11) y contempla bajo el título “Vestimenta escolar” se indica que *“la vestimenta no podrá convertirse en causa generadora del incumplimiento de la obligatoriedad escolar prescripta por la Legislación vigente.”* (Decreto 2299/11) Sin embargo, a principios del 2017 en el marco de la implementación del “boleto estudiantil gratuito”⁹⁹, se establece que los alumnos de escuelas primarias de dicha jurisdicción podrán viajar gratis usando el guardapolvo escolar. Al respecto, el secretario de Planeamiento Urbano y Desarrollo Económico, Gabriel Rouillet, explica que *“para los estudiantes de primaria el chofer del colectivo deberá dejarlos pasar al verlos con guardapolvo o uniforme escolar”*.¹⁰⁰

➤ ***“¡Chicos, para entrar a la escuela, se ponen el guardapolvo!”***

¿Para entrar a la escuela hay que ponerse el guardapolvo? ¿Para qué? ¿Quién y dónde lo

98 El Programa Promotores para el Cambio Social, del Ministerio de Desarrollo Social (2014), se propone fortalecer y acompañar los procesos de organización y participación comunitarios que articulan los distintos aspectos de promoción de las actuales políticas sociales.

99 <https://www.gba.gob.ar/boleto>

100 “Vestir guardapolvo blanco será suficiente para viajar gratis en La Plata”.

(29/07/2016) - La Nación (http://www.diarios-argentinos.com/titulares_del_dia.php?id_nota=1922990)

dice? A lo largo del presente trabajo se ha presentado parte del proceso de investigación que se propone ir desenredando el ovillo, indagando en las fuentes documentales históricas para comprender los usos del guardapolvo escolar en la actualidad en esta escuela primaria pública ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Rastrear en las fuentes documentales escritas producidas por el Ministerio de Educación, algún indicio que indicara o sugiriera el uso del guardapolvo blanco en los escolares, implicó poner la atención en resoluciones y circulares orientadas a los docentes y directivos, o dedicadas a la presentación, cuidados y apariencia física de los niños y niñas que asisten a la escuela primaria pública. En este sentido en 1913, en una circular del Consejo Nacional de Educación, recomienda que los alumnos debían vestir con sencillez, decencia, esmero y aseo. Luego en 1915, en otra circular, fue recomendado explícitamente el uso del guardapolvo para docentes y personal de la escuela en Capital Federal. En 1919 se declara *"uniforme característico del traje escolar"*, en dicha el Reglamento de Escuelas de Capital y Territorios nacionales se recomienda su uso para los alumnos de las escuelas mientras estén en ellas, al tiempo que prohíbe a los directores a *"obligar a los alumnos a que se presenten con trajes uniformes, cualquiera fuere el acto escolar a que concurrieren, o dirigirles la menor insinuación a este respecto, debiendo, por el contrario, impedir que lo hagan"*.¹⁰¹

En 1942 a través de una resolución del Consejo de Educación se establece el uso del guardapolvo blanco como obligatorio, para docentes y practicantes. Dicha resolución permanece vigente por poco menos de dos años que resulta derogada por una resolución dictada en abril de 1944 (Boletín n° 46 exp. 8257/P/944)¹⁰², que restablece la recomendación de 1915. Para luego en septiembre de 1944 en otra resolución del Consejo Nacional de Educación (Boletín N°104.res. 6)¹⁰³ establecer la obligatoriedad del uso del guardapolvo blanco para maestros, directores y personal de servicio en las escuelas, e incluso se extiende a los actos escolares llevados a cabo fuera de los establecimientos educativos.¹⁰⁴ En 1984, en una resolución Ministerial se establece:

“visto, la afligente situación económica por la que atraviesan numerosos hogares argentinos, que se ven obligados a realizar sacrificios para atender las exigencias propias de la actividad escolar, y considerando que es deber de las autoridades promover acciones para facilitar la concurrencia de los alumnos a los establecimientos educacionales. Entonces quedaba resuelto en el artículo primero:

101 De los derechos y obligaciones del personal directivo y docente. Digesto 1920 pág. 192 y 506 ; Digesto 1937 pág. 382

102 Suplemento de 1943 del Digesto de Instrucción Pública de 1937.pp 63

103 Suplemento de 1943 del Digesto de Instrucción Pública de 1937.pp 63

104 Cabe mencionar que el el Digesto de Instrucción Pública recopila decretos , reglamentos y resoluciones que complementan a la Ley 1420 hasta el año 1944. Inferimos que durante el “Proceso de Reorganización Nacional” en línea con la circular n°137 (1979) aplicable al nivel medio y superior respecto a “regulación de la cotidianeidad de los alumnos” que contemplaba la prescripción de como debían vestir varones y mujeres, se habría expandido al nivel primario y expresado en los usos del guardapolvo escolar (Pineau 2014).

establecer la no obligatoriedad del uso del uniforme en los establecimientos educacionales de jurisdicción de este Ministerio de nivel primario, medio y superior”.¹⁰⁵

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 cada provincia elabora su propia reglamentación al respecto. En esta línea el uso obligatorio del guardapolvo se establece en el Reglamento del sistema educativo de Gestión pública dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 82006), exclusivamente para docentes y practicantes.

Art. 63:- “es obligatorio durante la permanencia en el establecimiento de nivel primario, el uso de guardapolvo blanco o uniforme correspondiente, por parte del/la practicante, el cuidado de la correcta presentación personal “.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de la resolución N° 4776, sancionada el 28 de diciembre de 2006, en el artículo 50 del Reglamento Escolar para el Sistema Educativo de gestión oficial establece que las autoridades escolares no deberían exigir la marca o calidad del guardapolvo ni el uso de otro tipo de uniformes.

Obligatorio o no, el guardapolvo vistió, viste y continúa vistiendo a los niños, niñas, docentes y directivos en la escuela. En este sentido es significativo retomar la pregunta que formula Pierre Bourdieu (1996) respecto al sentido práctico: ¿cómo las prácticas pueden ser regladas sin ser producto de la obediencia de las reglas? ¿Cómo se producen prácticas regladas e históricamente constituidas que no refieren estrechamente a reglas explícitas, expresas, formuladas por escrito?

El siguiente fragmento de registro etnográfico muestra como algunas prácticas se despliegan en esta compleja relación entre lo instituido, lo instituyente, lo social e histórico de la vida cotidiana escolar:

“De repente se abren las puertas, son 12:30 hs, entra un grupo de chicos grandes, caminan vigorosos, entusiastas, confiados. La directora los mira, los sigue con la mirada, camina hacia ellos “nada de patio, se van al aula a esperar a la maestra”. Los sigue mirando, monitoreando la situación, sus voces irrumpen en el silencio del edificio vacío, alborotados, con sus pasos apresurados. “Para entrar a la escuela, se ponen los guardapolvos, dale, vos, puesto, no en la mano”. Estamos próximos al verano, son días cálidos. Los varones usan guardapolvos de manga larga arremangados hasta los codos. Las chicas usan delantales estilo poncho o camisola, sin mangas, con bolsillo canguro y algunos con volados, o detalles de cinta al bias estampada, similar al modelo de guardapolvo de las docentes. Un micro los espera afuera, fueron citados más temprano del horario habitual del inicio de la jornada tarde porque tienen una salida” (noviembre del 2016)

Tal como señala Ezpeleta y Rockwell (1983) la escuela como institución es historia acumulada, rearticulada, síntesis de prácticas y concepciones generadas en otros tiempos, en

105 Resolución Ministerial de la Secretaría de Estado N°69 del 23 de julio de 1984

distintos momentos del pasado. *“Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas huellas recibidas sin beneficio de inventario”* (Ezpeleta y Rockwell 1983:75). Lo escrito en los reglamentos y resoluciones resulta insuficiente para explicar como se constituyen y despliegan los usos del guardapolvo en el presente, es en los procesos de apropiación y en la reactualización de las huellas del pasado de prescripciones previas o usos que se imprimen en la cotidianeidad como algo dado, instituido e incuestionable. *“En las trayectorias recientes de las escuelas que observamos, se encuentran resistencias y cambios que son testimonios de un pasado no documentado que contiene la génesis social de la escuela”* (Ezpeleta y Rockwell 1983: 76). Como se muestra en el siguiente fragmento etnográfico:

“Nos sentamos en el fondo del aula para observar la clase, los chicos y chicas estaban ocupados, leyendo sus manuales, la maestra organizaba su escritorio y de vez en cuando levantaba la cabeza para responder las dudas de alguno de los chicos. Nuestras sillas estaban junto a la pared, y un armario de madera antiguo. Sobre esa pared yace colgado una lámina singular, un afiche color naranja, titulado “Reglamento”. Al respecto durante el recreo le consultamos a la maestra sobre como armaron dicho reglamento, si lo hicieron junto a los chicos, y porque aparece de manera prioritaria el uso obligatorio del guardapolvo. Ella nos cuenta: *es que nos gusta que lo usen, pero es un tema... hace unos años yo me resistía a usarlo y si lo usaba me lo dejaba abierto, a veces ni lo usaba... Hace un tiempo que no sé, quizá por ideología me gusta usarlo y me interesa que los chicos lo usen, como que pienso que en eso no hay que bajar los brazos.*” (agosto 2017)

Entre las cuestiones planteadas en aquel Reglamento del aula, aparecía como primer punto el “uso de guardapolvo obligatorio en todo momento”. Por ello este trabajo propone comprender como las prácticas y sentidos que se ponen en juego cotidianamente en la escuela integran elementos del pasado, del presente y del futuro, la potencialidad de lo que se prescribe, los procesos de apropiación y negociación, que de alguna manera reproducen y transforman la trama cotidiana escolar.

Las leyes, resoluciones, decretos y reglamentos plantean reglas del juego que sientan condiciones de posibilidad para la cotidianeidad escolar. Reglas de juego que enmarcan las experiencias de los sujetos, que involucra procesos de apropiación, resistencia, transformación y reproducción de estas condiciones en la vida cotidiana. En este sentido Rockwell señala que:

“La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro del orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en la dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana”. (Rockwell 1995:14).

› *Nuevos interrogantes*

A lo largo de este trabajo la propuesta ha sido comprender a los usos del guardapolvo en el marco de procesos más amplios. Como prácticas que prácticas que enmascaran otras prácticas que se vuelven invisibles a simple vista, dado que en cada dominio de prácticas existe siempre un polo más representativo de ese dominio que los otros, un polo en el que se piensa en forma más espontánea cuando se evoca el dominio y que por eso mismo impide ver el resto del dominio. (Lahire 2006:149) Cuando observamos niños y niñas vestidos en guardapolvo blanco se disparan una multiplicidad de sentidos atribuidos a su uso, tras prácticas que aparecen como igualatorias subyacen prácticas que reactualizan, reactivan y transforman relaciones de desigualdad social. Entonces indagar sobre los usos del guardapolvo escolar, involucró explorar ciertos regímenes de visibilidad que al tiempo que pretenden ocultar hacen emerger a sujetos, sus marcas sociales, y sus condiciones educativas, materiales y sociales desiguales.

“En el movimiento general de la reproducción social, los diversos sectores sociales, a través de prácticas contradictorias, realizan la continuidad histórica. Sin embargo, el contenido de ese proyecto no es idéntico uno para cada uno de ellos. Para el estado y las clases dominantes tratan de conservar y potenciar sus formas de dominación, incluida la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas. Para estas, en cambio, su desarrollo político orienta para aquel movimiento hacia obtener mejores condiciones de vida, hacia disputar el poder establecido o, alterando el proyecto de las clases dominantes, hacia la transformación de las relaciones sociales.” (Rockwell y Ezpeleta 1983:195)

En este sentido atribuir a los usos del guardapolvo una pretensión homogeneizadora soslaya por un lado la reproducción de un orden social desigual, y por otro lado, las prácticas sociales desplegadas por los sujetos, en su capacidad creativa de producirse a sí mismos como sujetos sociales, es decir produciendo sus propias posibilidades de acción y transformación. Como propone Roger Chartier (1990) el proceso de apropiación es multidireccional, relacional, colectivo y transformador. Los sujetos, los niños/as y docentes se apropian de los espacios, los tiempos, los saberes en la escuela, entonces crean y recrean usos nuevos del guardapolvo escolar. (Rockwell 2011) Los chicos y chicas están activamente disputando sentidos y usos, configurando tramas de relaciones complejas con los adultos, con las instituciones, con el Estado.

Entonces siguiendo a Gabriela Naranjo Flores, la materialidad (2011) condensa significados sociales, culturales e históricamente conformados que median las prácticas de los distintos actores institucionales “poniendo ciertos límites a la vez que abriendo posibilidades de participación” (Naranjo Flores 2011: 24). La materialidad es constitutiva de la vida cotidiana en los procesos socioculturales (Hirsch y Salerno 2017).

En este sentido el siguiente registro etnográfico es transcripto para abrir nuevos

interrogantes:

“Estábamos en la parada del colectivo cuando de repente nos sorprende una docente y no dice: mañana vienen de la televisión a hacernos una nota, vamos a contarles sobre lo que estamos haciendo en la escuela.

Unos días después, volvimos a la escuela y preguntamos cómo les había ido con eso de la televisión en la escuela. La directora me miró, y por un instante se detuvo, tomó su teléfono celular y me ofreció mirar la conversación que habría tenido con el productor del noticiero. Deslizó el dedo por la pantalla táctil, incómoda prefiero no leer, y prefiero que me la cuente ella.

D: acá está, me avisaron que no iban a venir, después me explicaron que desde el ministerio les bajaron que si querían hacer la nota la hicieran en otra escuela, en la parte noroeste de la ciudad, la nota salió ayer a la noche, se llamó “la cuna de los sueños”... ¿viste?, le preguntaban a los chicos con qué soñaban, como si los de esta escuela no tuvieran sueños, es como el otro lado del espejo, lo que quieren mostrar... la verdad es que menos mal, a mí ni me interesa que vengan a hacer una nota, el pibe de la producción, no paraba de dar explicaciones y disculpas, y yo que no me cuestan las palabras contesté... (me muestra el chat). ¿Ves? Decía algo así como que :espero que algún día se mire la realidad de todos los chicos y chicas, que ellos también tienen sueños...pero claro escuchar con que sueñan estos chicos implica ver la situación de las familias...- y se detuvo en un silencio profundo aunque duró instantes, y una mirada húmeda que decía más que mil palabras”. (octubre del 2017).

Tras el guardapolvo blanco escolar hay un niño o niña¹⁰⁶ con sueños, en la escuela donde se llevó a cabo el trabajo de campo como en cualquier otra escuela de la ciudad de Buenos Aires. Los niños y niñas de todas las escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires aún usan guardapolvo blanco. La aparente uniformidad de los blancos guardapolvos no parece enmascarar del todo las condiciones de desigualdad, no puede tapar aquello que los funcionarios estatales eligen que es preferible mostrar y aquello que es preferible no mostrar en un programa de televisión. En torno a los usos del guardapolvo escolar se pone en juego constantemente una multiplicidad de sentidos construidos social e históricamente, que se recuperan, reactualizan, se disputan, se recrean y transforman en el presente en el marco de procesos y relaciones sociales.

Como sostiene Achilli (2005) la investigación es un quehacer que se aprende investigando, al modo de los oficios. Por tanto es un proceso de construcción del objeto y de la escritura, un proceso de análisis simultáneo al trabajo de campo, en una recursividad mediada teóricamente. Espero en este punto haber logrado compartir parte de los avances de este proceso de investigación en torno a los usos del guardapolvo escolar.

106 Al final del presente trabajo hago la salvedad, en el marco de procesos de transformación de la retórica respecto a la identidad de género quizá aún parezca anacrónica la manera binaria de denominar a los que muchos ya comienzan a denominar los niñxs o chicxs.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, M. Elena. 2005. *Investigar en antropología social: desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- BOURDIEU, Pierre. [1987]1996. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre y Wacquant,Loïc. 1995.“Una duda radical“. En: *Respuestas por una antropología reflexiva* . México: Grijalbo.pp. 177-184.
- CANCINO SALAS, R. 1999. “Perspectivas sobre la cultura material“. *Anales de desclasificación* 1 (2): 1-20.
- CASTORIADIS, Cornelius. 1975. *La institución. Imaginaria de la. Sociedad 1*. Barcelona: Tusquets editores.
- CHARTIER, Roger. 1990. *Les origies culturelles de la Revolution Francaise*. Paris, Seuil.
- EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie . [1983]2018. “Escuelas y clases subalternas“. En: E. Rockwell. *Vivir entre las escuelas. Relatos y experiencias*. Buenos Aires: Clacso.pp. 57-76
- HIRSCH, Mercedes y SALERNO, Virginia. 2016. “Las problemáticas socioculturales y las relaciones sociales entre le pasado y el presente. Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología desde el enfoque socioantropológico“. En: L. Cerletti y M. Rúa. *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires. Pp. 101-120.
- LAHIRE, Bernard. 2007. “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples“. *Revista de Antropología Social* 16: 21-38. Madrid, Universidad Complutense.
- LIONETTI,Lucía. 2005. “La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en argentina a fines del siglo XIX.“ *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (27):1225-1255. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- MALINOWSKY, Bronislaw. [1966] 1986. *Crimen y Costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona, Planeta-Agostini
- NARANJO FLORES, Gabriela. 2011. “La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria“. *Revista de Investigación Educativa* 12: 2-27. Mexico, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- NEUFELD, M.R. y THISTED, A. 1999. 2007 (1999). “El “Crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía , exclusión y sufrimiento. En : Neufeld (comp.) . *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba. Pp. 49-74

- NEUFELD, María Rosa .2009.“Antropología y Educación en el contexto Argentino“. *VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Foro 6. Antropología y Educación*. Buenos Aires, Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
- NEUFELD, María Rosa y Petrelli, L. 2017. “La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias.“ *Cuadernos de Antropología Social* 45 : 133-145. Instituto de Ciencias Antropológicas- FFyL-UBA.
- ROCKWELL, Elsie. 1995. “Huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela“. En E. Rockwell(coord.). *La escuela cotidiana* . México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 13-57.
- 2007.“Huellas del pasado en las culturas escolares“. *Revista de antropología Social* 6: 175-212. Madrid, Universidad Complutense.
2011. “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?“. En M.R. Neufeld y G.Batallán. *Discusiones sobre la infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.pp. 27-52
- THISTED, Sofía. 2013. Pasado y presente de las políticas socioeducativas. *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas: 17-46*. Buenos Aires, Seminario Interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Anexo



Imagen 1¹⁰⁷



imagen 2¹⁰⁸



Imagen 4¹⁰⁹



imagen 5¹¹⁰

107 Registro fotográfico en marzo del 2016

108 Registro fotográfico tomado en noviembre del 2017

109 Cooperadoras escolares. La copa de Leche: “Un vaso de leche y un pancito para cada alumno renuevan las energías”. Archivo General de la Nación. Depto. Doc. Fotográficos. Buenos Aires. Argentina. Inventario 165348.

110 Revista Billiken. Año 1921. Fotografías de niños y niñas socios de los Comités de Billiken. (página sin numerar).

Jóvenes y educación técnica. Sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana [Rosario, Santa Fe]

DEBONIS, Florencia/ CeaCu, FHyA, UNR - flodebonis@hotmail.com

LÓPEZ FITTIPALDI, Marilín /CONICET - CeaCu, FHyA, UNR - marilinlopez@gmail.com

SACCONI, Mercedes / CONICET - CeaCu, FHyA, UNR – sacconimercedes@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencia y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave:* jóvenes -educación técnica -sentidos

» **Resumen**

En esta ponencia presentamos avances de un proceso de investigación enfocado en los sentidos acerca del trabajo que construyen jóvenes que asisten a escuelas secundarias técnicas públicas de gestión estatal en contextos de pobreza urbana en Rosario (Santa Fe) (NRU 212, FONIETP-AIE-2017). El mismo se articula a una investigación que llevamos adelante desde 2016, centrada en los sentidos acerca de la escolarización que construyen jóvenes que transitan experiencias socio-educativas diversas en la ciudad (PID- SeCyT UNR, 1HUM 520), ambos radicados en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu, FHyA, UNR). La perspectiva teórico-metodológica desde la cual orientamos nuestro trabajo es un enfoque socio-antropológico, que recupera la tradición etnográfica desde una mirada crítica, privilegiando el análisis de la cotidianidad social en su interrelación con distintas escalas (Achilli, 2005).

En esta oportunidad profundizaremos en la relación entre escuela y trabajo, más precisamente en los cruces entre las experiencias escolares y laborales de los y las jóvenes. Nos interesa abordar los sentidos sobre la escolarización y su vinculación con el trabajo desde la perspectiva de los y las jóvenes, así como las valoraciones que construyen respecto a la modalidad técnico profesional y los aprendizajes específicos.

Como anticipación hipotética sostenemos que los y las jóvenes llegan a la escuela por

diversos motivos, que no necesariamente están vinculados a la elección de la modalidad técnico-profesional, no obstante, el conocimiento y la valoración sobre dicha modalidad se va construyendo a lo largo del transcurrir la experiencia escolar y con sentidos heterogéneos.

› *Introducción*

En este escrito presentamos avances de un proyecto de investigación acerca de los sentidos del trabajo que construyen jóvenes que asisten a una escuela secundaria, de modalidad técnico profesional, y que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), considerándolos en la trama de sus experiencias de escolarización (proyecto AEI-FONIETP NRU 212, 2017-2018). Tal proyecto se desprende de una investigación centrada en los sentidos acerca de la escolarización que construyen jóvenes que transitan experiencias socio-educativas diversas en contextos de pobreza urbana en dicha ciudad (PID SeCyT UNR 1HUM 520, 2015-2019)¹¹¹.

El proceso de investigación se llevó adelante desde un enfoque socio-antropológico que pretende, desde un abordaje relacional, considerar “los procesos bajo estudio en el cruce de interrelaciones dialécticas, como parte de una totalidad concreta” (Kosik, 1967 en Nemcovsky y otros, 2017). El trabajo de campo, para el cual recurrimos a distintas estrategias de construcción de la información -tales como talleres, entrevistas grupales, observaciones y cuestionarios-, se desarrolló en una escuela técnica con orientación en administración y gestión ubicada en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario. A esta escuela asisten jóvenes, varones y mujeres, que habitan en barrios y villas cercanas, muchos de los cuales trabajan en condiciones precarias y tienen niños/as a cargo de su cuidado, condiciones estas que atraviesan el desenvolvimiento de sus experiencias escolares.

En el curso de esta investigación hemos construido tres ejes de análisis: 1) Jóvenes, trabajo y expectativas a futuro; 2) Jóvenes y grupos familiares en contextos de pobreza urbana y 3) Jóvenes, escuela y trabajo: entre apropiaciones, tensiones y experiencias. En esta ponencia retomaremos algunos de los avances del último eje mencionado. En particular, nos interesa profundizar en la descripción de sentidos que construyen los y las jóvenes en relación a la escuela y, específicamente, con respecto a la modalidad técnica, atendiendo a distintas dimensiones que se ponen en juego. Entendemos que dichos sentidos se producen, son apropiados y resignificados, en el entrecruzamiento de distintos procesos que remiten a las condiciones de vida de los/as jóvenes, las políticas educativas y las condiciones

111 Ambos proyectos se encuentran radicados en el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, bajo la dirección de Mariana Nemcovsky y la co-dirección de Gabriela Bernardi, en los cuales también participan Marina Santos, Mirna Calamari, Noelia Martínez, Mara Dobry y Eliana Maiolino.

institucionales.

Como anticipación hipotética sostenemos que los y las jóvenes llegan a esta escuela por diversos motivos, que no necesariamente están vinculados a la elección de la modalidad técnico profesional en administración y gestión, no obstante, el conocimiento y la valoración sobre la misma se va construyendo a lo largo del transcurrir la experiencia escolar con sentidos heterogéneos. Estos sentidos están atravesados fuertemente por el vínculo que se establece entre la educación y el trabajo en términos de posibilitar el acceso a mejores condiciones de vida.

➤ ***Los sentidos sobre la escolarización y su vinculación con el trabajo desde la perspectiva de los y las jóvenes***

Para describir los sentidos que los y las jóvenes construyen en torno a la escolarización, en primer lugar, retomaremos los motivos expresados por éstos/as acerca de cómo llegan a esta escuela. Los y las estudiantes manifiestan diversos motivos que no necesariamente están vinculados a la elección de la modalidad técnico profesional en administración y gestión. Sobresalen los argumentos que refieren a: la cercanía del hogar al establecimiento, relacionado, a su vez, a las dificultades para afrontar los gastos de transporte y las facilidades que supone para la organización del grupo doméstico; el conocimiento previo de la institución, a partir de la experiencia personal o a través de otros (familiares, amigos, entre otros); la asistencia de parientes a este establecimiento; el deseo más general de finalizar la escuela secundaria. En esta decisión, de acuerdo al relato de los y las jóvenes, pueden tener mayor o menor influencia los miembros de sus familias. Se trata de opciones constreñidas por sus condiciones materiales de vida y las de sus familias y por la limitada oferta de instituciones educativas del nivel en la zona en que habitan.

En cuanto a la cercanía del hogar al establecimiento, los y las jóvenes expresan: “Yo elegi [sic] esta escuela porque me queda mas cerca” (R9, 19/06/2017, T. V. 1er año). El motivo de la cercanía se vincula con diversas razones, tales como las dificultades para afrontar los gastos de transporte: “[antes] gastaba mucho en colectivo” (R10, 15/08/2017, T.V. 5to año); las facilidades que brinda tal cercanía para la organización del grupo doméstico, “es más fácil para mi hermana que ella trabaja cuestión de que me pueda retirar” (R9, 19/06/2017, T. V. 1er año), “al tener un bebé chiquito no podía estar mucho tiempo fuera de casa” (R10,15/08/2017, T. V. 5to año).

El conocimiento previo de la institución incide, dado que algunos cursaron en la escuela primaria con la que la secundaria comparte el edificio: “quise venir a esta escuela hice primario ahora secundaria” (R9, 19/06/2017, T. V. 1er año), y la asistencia de

parientes/amigos/vecinos a este establecimiento “Elegí porque ya vienen mis hermanos [sic]” (R9, 19/06/2017, T. V. 1er año), “La elegí porque ya la conocía por amigos [sic]” (R10, 09/08/2017, T. V. 3er año).

Según los y las jóvenes que “repitieron” algún año más de una vez en otras escuelas, esta institución es la “única que los acepta”: “Vine a esta escuela porque es la única escuela que me aceptaron porque venía repitiendo seguido en otras escuelas (...) [sic]” (R9, 19/06/2017, T. V. 1er año).

A su vez, las características de esta escuela -la posibilidad de cursar bajo la “opción pedagógica y didáctica” de la “Nocturnidad” en el turno vespertino, la relación con los profesores y preceptores, entre otras- favorecen el sostenimiento de la escolaridad, sobre todo para quienes trabajan. Así los y las jóvenes expresan: “Bueno yo lo deje el ante años pasado bueno por eso llegue aca pero me gusta por que los compañeros son muy buenos y los profe te comprenden por que yo trabajo y a veces llegue un poco tarde pero me entienden [sic]” (R10, 09/08/2017, T. V. 3er año).

Según los/as estudiantes, la elección de asistir a esta escuela a veces no tiene tanto que ver con el establecimiento en particular, sino con el deseo más general de finalizar la escuela secundaria “y tener mi título secundario” (R10, 15/08/2017, T. V. 4to año) y/o “tener un mejor trabajo” (R9, 19/06/2017, T. V. 1er año).

En esta decisión, a veces la familia tiene un lugar de relevancia y, otras, de acuerdo a los relatos de los/as estudiantes, no ocupa un lugar significativo. Entre aquellos/as jóvenes que expresan la importancia de la familia al respecto, hay quienes explican que fueron los padres o hermanos/as los que tomaron la decisión y los “anotaron” en este establecimiento: “la decisión la tomó mi papá y mi mamá fue la mejor decisión porque esta escuela me gusta mucho y pienso terminar acá [sic]” (R10, 15/08/2017, T. V. 4to año). Estos/as jóvenes destacan el “apoyo”, la “ayuda”, la “influencia” de distintos familiares en la elección de la escuela y en la construcción de una valoración positiva de la escolaridad.

Ao: Si la verdad que mi familia me ayuda mucho y siempre me apoyaron para que estudie y sea algo en la vida porque ello me dicen que ello no tuvieron las posibilidades de estudiar. Bueno por eso ahora este año me puse las pilas [sic] (R10, 09/08/2017, T. V. 3er año)

Por otro lado, aquellos/as que sostienen que las familias no inciden en la elección de la escuela explican que son ellos/as mismos/as quienes eligen esta institución: “La elegí yo [sic]” (R10, 15/08/2017, T. V. 4to año).

Todos estos aspectos se ven reforzados por la baja oferta educativa de nivel secundario en la zona. De hecho, el Distrito Oeste, en donde se ubica la escuela, es uno de los distritos de la ciudad con menor número de establecimientos educativos (9 escuelas secundarias), tanto

de gestión pública como privada, y con menor capacidad escolar por habitante para la franja etaria de 5 a 19 años (Instituto de Gestión de Ciudades, 2010:22).

Sentidos que los y las jóvenes construyen sobre los procesos de escolarización

En el apartado anterior puntualizamos cómo llegan a esta escuela los y las jóvenes a partir de describir las distintas motivaciones. En este apartado y en el siguiente desarrollaremos los sentidos que construyen, en el transcurrir de sus experiencias, con respecto a la escolarización en términos amplios y, particularmente, aquellos que refieren a la modalidad técnico profesional, prestando especial atención al modo en que los vinculan con el trabajo. Ello supone considerar que la experiencia es un “proceso activo por el cual un conjunto de elementos socio-culturales -prácticas, sentidos, valores- son apropiados por los jóvenes en los entornos inmediatos por los que transitan cotidianamente” (Proyecto FONIETP postulación 212, 2017:6). Así, el paso por la escuela va imprimiendo huellas que pueden dar lugar a procesos de construcción y resignificación de los sentidos sobre la escolaridad y la modalidad técnicoprofesional. Pero no debemos olvidar que, como toda experiencia, no se produce en forma autónoma sino “dentro de determinados límites”, “bajo condiciones que vienen dadas” (Thompson, 1981:19).

En términos amplios, los y las estudiantes construyen sentidos diferenciales en relación a la escolarización. Así, expresan su valoración de la escuela como espacio privilegiado para el aprendizaje y en relación con proyecciones de futuro (ya sea para continuar estudios posteriores o conseguir trabajo); pero también refieren asistir a la escuela sólo por “obligación”.

De este modo, construyen sentidos que refieren a la posibilidad que brinda la escuela de adquirir conocimientos que permitan “no ser un burro” (R1, 12/10/2016, T. M. 1er y 2do año), es decir, como distinción frente a aquellos que no conciben a la escuela como espacio privilegiado para el aprendizaje. La valorización de los aprendizajes se vincula a la idea de “ser alguien”: “Siempre me gusto mecánica retome este año porque sin la secundaria no sos nada” (R7, 22/06/2017, T. V. 3er año).

La valoración positiva de la escuela también aparece ligada a proyecciones de futuro, por su importancia para conseguir trabajo o para continuar estudios superiores. Sin embargo, en relación al trabajo, más que un énfasis en los conocimientos adquiridos, se destaca la relevancia que se le adjudica a la obtención del título, del “diploma para conseguir trabajo” (R10, 15/08/2017, T. V. 4to año). Esta valoración del título se desprende de las propias experiencias de búsqueda laboral de las y los jóvenes que en repetidas veces se presentan a entrevistas “pero no te llaman” (R12, 24/08/2017, T. V. 4to y 6to año).

A la vez, ligado a los proyectos de futuro, los sentidos sobre la escolarización giran en torno a la continuidad de los estudios en un nivel terciario y/o universitario. Algunos/as estudiantes afirman que desean continuar estudios vinculados a la terminalidad de la escuela (Administración y gestión) en la “facultad de ciencias económicas, contabilidad” o “administración de empresas” (R8, 22/06/2017, T. V. 5to año). Otros/as, se inclinan hacia carreras que no se vinculan necesariamente con la orientación, como el magisterio: “nosotras al principio dijimos para maestra jardinera, pero nos hablaron las profesoras y nos dijeron que es mejor de grado, tenemos más posibilidades de trabajo, y es el mismo estudio dijeron” (R12, 24/08/2017, T. V. 4to y 6to año). Identificamos ciertos indicios acerca del lugar destacado que cobran los/las docentes en los relatos de las y los jóvenes respecto de la influencia que pudieran tener a la hora de pensar/proyectar una carrera a futuro.

Una opción recurrente entre las y los jóvenes es la voluntad de continuar su formación para ingresar a las distintas fuerzas de seguridad, provinciales o federales (policía, prefectura, gendarmería): “yo de chiquita quería ser policía, nada que ver, con terminar una escuela que tenga 5to ya está (...) a mí no me gusta nada de economía, nada, nada, nada. Me gusta todo lo que es de la policía, gendarmería todo eso” (R12, 24/08/2017, T. V. 4to y 6to año). Estas valoraciones positivas nos permiten abrir interrogantes para profundizar en los sentidos contradictorios que circulan entre las y los jóvenes acerca de las fuerzas de seguridad y su presencia, a veces mediada por interacciones violentas y abusivas, en los barrios donde viven.

Por último, como señalamos, entre otros sentidos que emergen acerca de la escolarización sobresale la “obligación” de ir a la escuela, que a veces se refuerza en el ámbito familiar: “algunos vienen solo porque los padres los mandan”, “no me gusta venir a la escuela. Pero me obligan” (R2, 12/10/2016, T. M. 1er y 2do año). Sin embargo, se presentan algunas tensiones cuando las condiciones materiales de vida de los/as jóvenes y sus familias dificultan el sostenimiento de la escolarización, por ejemplo, no contar con los recursos económicos suficientes para afrontar el gasto del transporte. Ello puede incidir, como fue mencionado más arriba, tanto en la selección de la escuela como en la posibilidad de continuidad el cursado.

➤ *Sentidos sobre la modalidad técnico profesional y su relación con el trabajo*

En este apartado, describiremos los sentidos que construyen los y las jóvenes acerca de la modalidad técnico profesional de la escuela, así como respecto a las vinculaciones entre dicha modalidad y el trabajo, atendiendo a distintos procesos y relaciones que intervienen.

Desconocimiento y confusiones respecto a la modalidad técnico profesional

En parte, los sentidos sobre la escuela que construyen los y las jóvenes se configuran a partir de cierto desconocimiento/confusiones sobre la modalidad técnica y/o sobre algunos aspectos que ésta supone.

Distintos procesos pueden influir en este desconocimiento/confusiones respecto a la modalidad. En primer lugar, como ya mencionamos, los y las jóvenes llegan a esta escuela por otros motivos no asociados directamente a la elección de la modalidad técnica, lo que podría relacionarse con que ni siquiera consultan acerca de la modalidad que se imparte, y lo que ella supone, al anteponerse otras prioridades. Pero notamos que tal desconocimiento/confusiones también se produce entre estudiantes que se encuentran cursando. Aspectos básicos de la modalidad técnica, tales como la cantidad de años que supone el cursado (6 años en la provincia de Santa Fe), los espacios curriculares denominados “talleres” y las “prácticas profesionalizantes”, están atravesados por tal desconocimiento y confusiones.

E: ¿y les gusta que la escuela sea técnica entonces?

Ao1: sí

Ao2: sí me gusta, pero nunca di, profe [...] o sea nunca se da porque no viene la profe... igual tenía que venir

E: bueno, ahora tienen taller con esta profe

Ao2: pero taller de qué

Ao1: de Marketing

Ao2: o sea ¿la técnica de qué sería?

E: en Administración

Ao1: es como te ayuda a estar en una empresa (R15, 08/11/2017, T. V. 3er año)

Estas confusiones se vinculan, en parte, a las características y condiciones particulares que esta escuela posee, características que se fueron configurando históricamente en la trama de las políticas educativas y las transformaciones que estas propiciaron en la educación secundaria técnica. A partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), por lo general, las escuelas de educación media técnica se convirtieron en Polimodales. Con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), se vuelve a reconocer a la Educación Técnico Profesional como una de las modalidades para el sistema educativo nacional, modalidad que comienza a adoptarse localmente a partir del Decreto N° 2885/07 (2007). A nivel de las escuelas, este proceso de implementación de la modalidad se dio lentamente¹¹², por lo que recién en el año 2016 se gradúa la primera cohorte con el título secundario de “Técnico en Administración y Gestión” en esta escuela, incluso con algunos inconvenientes ya que, ante la ausencia de cargos

112 Mediante la Resolución 069/11 (2011) del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe se aprueba la estructura curricular y los contenidos correspondientes al “Primer Ciclo de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional” que se implementaría “a partir del Ciclo Lectivo 2012, en los 1° y 2° Años” (art. 1) y se establece que comenzaría “a partir del Ciclo Lectivo 2013 la aplicación gradual del Segundo Ciclo conforme la nueva estructura” (art. 5).

docentes suficientes, los talleres fueron impartándose parcialmente o incorporados tardíamente.

Aa1: ...materias, nos suman materias, nos sacan materias

E: ¿qué materia les sumaron?

Aa2: eh... ¿la última cuál es? (...) Recursos Humanos

E: ¿y cuándo empezaron? (...)

Aa2: hace un mes

Aa1: un mes, menos (R4, 12/10/2016, T. M. 3er, 4to y 5to año)

Además de las dificultades para impartir los talleres por la falta de cargos, pueden contribuir al desconocimiento/confusiones respecto a la modalidad las características que asumen las clases en esos espacios curriculares. A diferencia de las prácticas que pueden suponer los talleres en escuelas técnicas con otras orientaciones, en esta escuela el trabajo con conocimientos específicos de la orientación en administración y gestión -vinculados a los campos de las denominadas “ciencias empresariales” y el “marketing”, economía, contabilidad- presenta muchas similitudes con lo que se trabaja en las clases de las demás materias.

La incorporación gradual y reciente de las “prácticas profesionalizantes” (PP) establecidas como obligatorias para el 6to año en el nivel secundario de ETP provincial (Decreto N° 1446/11, 2011), también plantea dificultades para su concreción que pueden contribuir a generar ciertas confusiones respecto a las mismas. Algunos/as jóvenes no están al tanto de su existencia o del modo en que se están llevando adelante.

E: porque esta es una escuela técnica y tiene que tener prácticas ¿sabían eso ustedes?

Aa: ¿qué son las prácticas?

E: son prácticas profesionales, ustedes tienen que ir a una empresa o algo a aprender haciendo

Aa1: supuestamente es en 5to (R4, 12/10/2016, T. M. 3ro, 4to y 5to año)

En esta escuela, los docentes a cargo del espacio curricular de las PP destacan algunas dificultades para realizar las prácticas en empresas o dependencias estatales por fuera del ámbito escolar (por trabas burocráticas en el establecimiento de acuerdos marco, porque las actividades asignadas a los/las jóvenes en las organizaciones/empresas no cumplirían con los objetivos pedagógicos establecidos), optando por recurrir a otras estrategias (cursos de formación en espacios laborales, creación de “empresas simuladas” en la escuela, otros).

A la vez, en el turno vespertino la escuela ofrece la ya mencionada opción de cursado denominada “Nocturnidad”. Se trata de una “opción pedagógica y didáctica mediada por

materiales didácticos y por las tecnologías de la información y la comunicación”, aprobada formalmente en 2016, que se está desarrollando en el turno vespertino de escuelas secundarias técnicas de la provincia de Santa Fe (Res. 440/2016, Ministerio de Educación de Santa Fe).

En la documentación que la reglamenta se parte de considerar que la carga horaria que supone la modalidad técnico profesional (6.552 horas para la orientación en Administración y Gestión) “resulta impracticable concretarla para el turno noche”, fundamentalmente por “el horario de salida de la actividad laboral de los alumnos” que suelen cursarlo (Documento “Material para entregar a las escuelas”, Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014). Por ello, se propone la combinación del cursado presencial cuatro días de la semana (del 100% de las materias de Formación Técnica Específica y Científico Tecnológica) y el mediado por TICs el día restante -denominado “día santafesino” o “día de la nocturnidad”- (preferentemente para las materias de Formación General) para poder mantener el título de modalidad técnica (Documento “Presentación Nocturnidad”, Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016).

La aplicación de la Nocturnidad implicó la concentración del cursado presencial en la franja horaria de 17.30 a 22.30 horas, lo que se debería completar con trabajo a través de una plataforma virtual. Sin embargo, ello se dificulta por las condiciones materiales de la escuela y las transformaciones que se produjeron en el Plan Conectar Igualdad luego del cambio de gobierno a nivel nacional en 2015. Como señalaba al respecto quien se desempeñaba como vicedirectora en 2017:

Justo vino este muchacho del Ministerio (...) vino a hablar de la Nocturnidad y no estamos en las mejores condiciones para implementarlo. Se necesitan computadoras y las que tenemos del Plan Conectar no se pueden usar. Están bloqueadas y no queremos tener problemas, como estaban asignadas a estudiantes que dejaron la escuela, están bloqueadas (Vicedirectora, R11, 09/08/2017).

Consideramos importante atender, a la vez, a las condiciones edilicias del establecimiento, que asumen un deterioro significativo; ello, en tanto consideramos que las condiciones materiales, producto de la historia de cada escuela, permeada siempre por procesos más generales, estructuran el ámbito en que trabajan y conviven docentes y estudiantes, a la vez que “obligan a ciertas prácticas, posibilitan ciertas relaciones y delimitan el horizonte de lo cotidiano en cada escuela” (Rockwell, 1987:36).

Sentidos sobre el título secundario de modalidad técnico profesional y su relación con el trabajo

Entre los sentidos que construyen los y las jóvenes se destacan aquellos configurados a

partir de la asociación del título de la secundaria de modalidad técnico profesional con el trabajo. Aunque tal relación es significada de modo heterogéneo. Algunos/as jóvenes valoran positivamente el título de la escuela secundaria técnica en relación a la cantidad de años de duración que supone el plan de estudios y se plantea como “mejor” que otras opciones (como la escuela secundaria orientada de 5 años de duración o la educación media para adultos de carácter intensiva) a la hora de conseguir trabajo. El título también es valorado positivamente en tanto certifica un cursado que supone una carga horaria mayor a partir del doble turno, a la que ofrecen otras modalidades, argumentando que “(...) si vos vas a pedir trabajo yo creo que van a considerar más una persona que hace el doble turno, que está acostumbrada a ir todo el día en un lugar, a cumplir un horario, que a una persona que fue, qué sé yo, tres veces por semana dos horas, supongamos” (Ao, R14, 24/08/2017, T. V. 3er año).

No obstante, esa valoración positiva de la cantidad de años de cursado es tensionada por algunos/as estudiantes al contraponer otros aspectos, tales como la edad aproximada con la que finalizarían el nivel secundario en caso de continuar cursando en la educación secundaria técnica, a diferencia de las propuestas educativas de menor duración. No debemos olvidar, que muchos/as de los y las jóvenes que concurren a esta escuela poseen experiencias escolares marcadas por interrupciones temporales de la escolaridad y/o la repetición de algún/os año/s de cursado. A su vez, esta tensión aparece asociada, por un lado, a ciertos trabajos/opciones formativas que no requieren necesariamente de un título de secundaria en la modalidad y, por otro, a la proyección familiar.

Otra cuestión importante que debemos considerar es que la apropiación de sentidos se produce en “las relaciones constituidas entre los diferentes actores significativos que intervienen en una situación o proceso determinado” (Menéndez, 2010:26) y en las “interconexiones contradictorias y complejas en que se articulan y constituyen las biografías particulares” de los y las jóvenes en tanto generación (Sánchez, 2005). De este modo, vemos que, en parte, los sentidos que valoran positivamente el título de la modalidad como habilitador para conseguir un “mejor trabajo”, se construyen en los intercambios con los pares y, fundamentalmente, con “las generaciones más viejas”, “que cumplen siempre la educación de los jóvenes” en sentido amplio (Gramsci, 2004). Los y las jóvenes suelen remarcar la influencia que sus docentes tienen en algunas decisiones que toman respecto a la escuela y, especialmente, en la valoración positiva del título de la modalidad técnico profesional.

E: ¿ustedes tienen idea de esto en concreto? Es decir, ¿conocen personas que terminaron en la escuela con un título de técnica, medio?

Aa: Si, además siempre nos dicen, nos hablan los profesores, la directora, yo una vez me quise cambiar, el año pasado creo que era porque no quería hacer un año más hasta 6to y él me habló, me dijo que me quede, me dijo que es mejor (R12, 24/10/2017, T. V., 6to año)

Valoración de los aprendizajes escolares específicos de la orientación en administración y gestión en relación al trabajo

En cuanto a los conocimientos específicos que supone la modalidad técnico profesional con orientación en administración y gestión en relación al trabajo, también se construyen sentidos diversos. Hay jóvenes que consideran que dichos conocimientos se vinculan y les resultan útiles en relación a los trabajos que poseen actualmente. Plantean que los conocimientos escolares les sirven para las tareas específicas que realizan, sobre todo entre quienes trabajan en la construcción, “porque tenés que hacer mucho cálculo con la matemática” (R14, 24/08/2017, T. V. 3er año). También reconocen que los aprendizajes que realizan en el ámbito laboral facilitan los aprendizajes escolares, dando cuenta de la influencia mutua de estos campos (laboral y educativo). Aunque tal relación se construye con los trabajos presentes -generalmente caracterizados por condiciones de precariedad, informalidad e inestabilidad-, trabajos que no suelen ser los deseados por ellos.

Los aprendizajes escolares -los específicos de la modalidad, pero también los vinculados a los espacios curriculares de formación general- también son valorados positivamente por algunos/as de los y las jóvenes en términos más generales, para otros aspectos de la vida, no sólo en relación al trabajo. Consideran que en la escuela “aprendo más... un poco más de lo que sé” (R14, 24/08/2017, T. V. 3er año).

Ao1: (...) ¿a lo que aprendemos? A mí me sirve una re banda, porque yo a veces lo uso sin estar acá

E: ¿qué cosas por ejemplo?

Ao1: por ejemplo las matemáticas yo a veces las uso sin estar acá y cuando yo escribo, ¿vía que yo escribo?

E: sí

Ao1: uso la materia Lengua para hacer mis historias (R15, 08/11/2017, T. V. 3er año)

Además, como venimos analizando, entre los y las jóvenes prevalece el sentido sobre la escuela como posibilitadora para acceder a mejores inserciones laborales. Así, algunos/as jóvenes consideran que los aprendizajes específicos que ofrece la escuela técnica con orientación en administración y gestión les facilitaría la inserción laboral o educativa futura en el área contable, aunque también hay jóvenes que destacan algunos de los aprendizajes escolares específicos de la orientación por su relevancia para inserciones laborales futuras que no necesariamente se vinculan al área en cuestión.

E: ¿Y algún otro piensa que le puede llegar a servir? (...)

Ao: Y porque si llegás a primera [división del fútbol argentino], tenés que tener algún, algo que te haga plata, son fábricas y esas cosas, y después te ayudan

E: Claro, para saber administrarte

Ao: Claro, todo eso

E: Claro, para saber administrarte con los sponsors

Ao: Para saber también, porque nos enseñaron..." (R13, 24/10/2017, T. V. 5to año)

Aunque, como podemos advertir, son múltiples las relaciones que los y las estudiantes establecen entre los aprendizajes específicos de la orientación y el trabajo, otros/as jóvenes consideran que tal relación no existe. Dicho planteo aparece en relación a la disociación que encuentran entre los trabajos deseados y la orientación de la escuela (como el trabajo en las fuerzas de seguridad, opción recurrente entre estos jóvenes).

› *A modo de cierre*

En este escrito profundizamos en el análisis de los sentidos sobre la relación entre escuela y trabajo que construyen jóvenes que asisten a una escuela técnica, atendiendo a los sentidos sobre la escolarización, por una parte, y a las valoraciones respecto a la modalidad técnico profesional, por otra, ambas en su vinculación con el trabajo.

A partir del análisis presentado, sostenemos que los y las jóvenes llegan a esta escuela por diversos motivos que no necesariamente están vinculados a la elección de la modalidad técnico profesional en administración y gestión. Se trata de opciones constreñidas por las condiciones materiales de vida de los y las jóvenes y sus familias y por la limitada oferta de instituciones educativas del nivel en la zona en que habitan.

No obstante, como pudimos dar cuenta a lo largo de este recorrido, la valoración sobre la escuela y su modalidad se va construyendo al transcurrir la experiencia escolar.

En términos amplios, los y las estudiantes construyen sentidos diferenciales en relación a la escolarización. Así, expresan su valoración de la escuela como espacio privilegiado para el aprendizaje y en relación con proyecciones de futuro (ya sea para continuar estudios posteriores o conseguir trabajo), pero también refieren a asistir a la escuela solo por "obligación". Estos sentidos están atravesados fuertemente por el vínculo que se establece entre la educación y el trabajo, entendiendo a la escolaridad como posibilitadora del acceso a mejores condiciones de vida.

Respecto a los sentidos sobre la modalidad técnico profesional identificamos la intervención de diferentes procesos. En primer lugar, estos sentidos se configuran a partir de cierto desconocimiento/confusiones sobre la modalidad técnica. Otros sentidos sobre la modalidad asocian el título técnico con la posibilidad de conseguir un "mejor" trabajo, aunque esta valoración es tensionada por otros aspectos, tales como la edad aproximada con la que finalizarían la escuela técnica. En la construcción de estos sentidos juegan un papel relevante

las relaciones intra e intergeneracionales, siendo destacada por los y las jóvenes la relación con los docentes. Respecto a los conocimientos específicos que supone la orientación en administración y gestión, algunos/as los consideran relevantes para sus trabajos actuales (aunque no sean los deseados) o los esperables a futuro, mientras otros/as no encuentran una relación directa.

Ahora bien, para comprender el modo en que se teje la relación entre educación y trabajo y los sentidos en torno a ella, fue necesario no perder de vista los múltiples condicionamientos que atraviesan la construcción de las experiencias de los y las jóvenes, tales como las condiciones de vida de éstos y sus familias, aspectos institucionales y de las políticas educativas que imprimen particularidades a la vida cotidiana escolar, así como las múltiples relaciones que se establecen entre los distintos sujetos que participan de la misma.

› *Fuentes documentales*

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. 2011. *Decreto N° 1446/11*.
<http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Decreto-N%C2%BA-1446-11-R%C3%A9gimen-de-Pr%C3%A1cticas-Profesionalizantes.pdf>. (22 de mayo de 2018).

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. 2007. *Decreto N° 2885/07*.
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/.../DECRETO%20N>. (22 de mayo de 2018).

Ley de Educación Nacional N° 26.206.
 2006.http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. (22 de mayo de 2018).

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. 2005.
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf. (22 de mayo de 2018).

Ley Federal de Educación N° 24.195. 1993.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf>. (22 de mayo de 2018).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. 2011. *Resolución N° 69/11*.<http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Resoluci%C3%B3n-N%C2%BA-69-11-Estructura-curricula-Prov.-SFe1.pdf>. (22 de mayo de 2018).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. 2016. *Resolución N° 440/16 Nocturnidad*.
<http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Resoluci%C3%B3n-N%C2%BA-440-16-Nocturnidad.pdf>. (22 de mayo de 2018).

› **Referencias bibliográficas**

- INSTITUTO DE GESTIÓN DE CIUDADES. 2010. *Situación de las infancias en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario. Diagnóstico participativo*. Rosario: Instituto de Gestión de las Ciudades-Municipalidad de Rosario. Recuperado a partir de <http://www.igc.org.ar/Situacion-de-las-infancias-Distrito-Oeste-Rosario.pdf> (22 de mayo de 2018).
- GONZÁLEZ, Federico. 2018. “Volver a la escuela” para alcanzar el “buen trabajo”. El ingreso a las fuerzas policiales y de seguridad como articulador de futuros laborales posibles en jóvenes varones estudiantes del Plan FinEs2 en Argentina”. *Revista Última Década*, vol. 26, nro. 48. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362018000100169 (22 de mayo de 2018).
- GRAMSCI, Antonio. 2004. *Antología [Traducción de Manuel Sacristán]*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- MENÉNDEZ, Eduardo. 2010. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- NEMCOVSKY, Mariana y otras. 2017. *Proyecto: “Jóvenes y Educación Técnica. Un estudio antropológico de los sentidos acerca del trabajo en la escuela técnica”*, FONIETP-AEI (NRU 212).
- SÁNCHEZ, Silvana (Comp.). 2005. *El mundo de los jóvenes en la ciudad*. Rosario: Ceacu-Laborde Eds.
- THOMPSON, Edward Palmer. 2012 [1963]. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Ed. Capitan Swing.

La construcción social de las “prácticas de resolución” en una escuela primaria de adultos

VASSALLO, Vanesa / FFyL, UBA – vanesavassallo@gmail.com

Grupo de Trabajo: 22

» *Palabras clave: prácticas de resolución-trayectorias-conocimiento*

» **Resumen**

En este trabajo nos proponemos analizar las “prácticas de resolución” desplegadas por los sujetos en su cotidianeidad escolar. Para ello, analizamos las prácticas observadas en los salones de clase en una escuela primaria de adultos estatal en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el año 2015. A partir de las observaciones reflexionamos en torno a cómo los sujetos articulan las propuestas de clase con experiencias que remiten tanto a situaciones escolares previas o a otras prácticas desplegadas en su cotidianeidad. Las “prácticas de resolución” articulan las trayectorias formativas de los sujetos permitiendo dotar de sentido a aquello que se está proponiendo en la cotidianeidad escolar. Asimismo, las clases observadas también nos permitieron trazar vínculos con las valoraciones diferenciales en torno a los usos de las “prácticas de resolución” de acuerdo al lugar y momento donde sean desplegadas.

Introducción

La siguiente ponencia pretende introducir algunos avances correspondientes al trabajo que vengo desarrollando en mi tesis de licenciatura¹¹³. En la misma se indagó en torno a las prácticas que despliegan los estudiantes en sus contextos de escolarización y fuera de ellos al momento de construir conocimiento. Específicamente nos centraremos en lo que denominamos como “prácticas de resolución”.

113 FFyL, UBA dirigida por Maximiliano Rúa, en proceso de escritura.

El trabajo de campo se desarrolló en una escuela primaria de adultos¹¹⁴ de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2015 e incluyó observación participante, entrevistas y charlas informales con docentes y estudiantes. El curso estaba compuesto por varios adultos de entre 40 y 70 años, y un joven de 14 años.

Como se dijo previamente aquí se reflexionará en torno a cómo los sujetos articulan las actividades¹¹⁵ de clase con sus trayectorias formativas¹¹⁶. En este sentido, dar cuenta de estas trayectorias formativas implica, según Rockwell, pensar en las “huellas” que deja la escolarización y que no se puede definir previamente en tanto que “cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (Rockwell; 1995: 16). Esto nos permite reflexionar en torno a la cotidianeidad escolar y los procesos que se llevan a cabo durante las clases.

Prácticas de resolución y trayectoria de los sujetos

Al interior de la disciplina antropológica autores como Rockwell (2007) han definido a la educación como “un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal.”

Consideramos que las trayectorias de los estudiantes que cursan esta primaria de adultos están en relación con la forma en que se apropian y construyen conocimiento. Durante las clases al momento de “resolver” una actividad planteada por los docentes se despliegan relaciones que exceden los procesos de “enseñanza” y que articulan experiencias escolares y extraescolares de los sujetos. Estas prácticas son las que, entre otras, caracterizamos como “prácticas de resolución” que “desdibujan los límites entre las “prácticas educativas” y las “prácticas escolares” estableciendo puentes que las integran, las articulan o las enfrentan”. (Rúa 2014:55).

Estas “actividades” son lo que comúnmente se denominan “actividades escolares” es decir, tareas y deberes, resolución de ejercicios, lecturas de libros, escritura, etcétera. Dichas “actividades” tienen un carácter mediador en tanto articulan las experiencias propias de cada

114 Las Escuelas Primarias para Adultos son instituciones de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, funcionan en escuelas del nivel primario “tradicional” durante el turno vespertino. Están divididos en tres ciclos con dos horas reloj diarias de cursada de lunes a viernes, por lo general el horario es de 18 a 21.45 hs. y sus destinatarios son adolescentes mayores de 14 años y adultos sin límite de edad. Una vez finalizado el tercer ciclo reciben el certificado de terminación de los estudios primarios

115 Hacemos referencia al conjunto de herramientas empleadas por los docentes destinadas al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la currícula oficial. Estas actividades escolares pueden ser: lectura, escritura, tareas, deberes, entre otras.

116 Dentro del campo antropológico autores como Paoletta (2010,2014) y García (2013) trabajan temáticas vinculadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

sujeto con las experiencias formativas propuestas por la escuela. (Rúa 2014).

Ahora bien, mediante el análisis y reflexión de los registros de campo comenzamos a vislumbrar que no todas las “prácticas de resolución” desplegadas por los estudiantes eran valoradas de la misma manera. Incluso existían prácticas que eran referidas como propias del ámbito escolar, por ejemplo, la utilización del lenguaje escrito sin errores de ortografía o la correcta utilización de los símbolos de puntuación.

A partir de esto podríamos pensar que, en el espacio escolar, existen prácticas que son privilegiadas por sobre otras e incluso son valorados de manera diferencial de acuerdo al contexto donde deben ser utilizadas. De este modo, encontramos que en las aulas lo que implica “resolver” presupone determinados “procedimientos” que inclusive son los que están legitimados como válidos.

Lo que se pretende dejar en claro y que será analizado a partir de algunos registros es que la escuela reivindica y presenta determinadas “prácticas de resolución” por sobre otras que no necesariamente coinciden con las que los estudiantes despliegan al resolver las actividades propuestas por los docentes. Esto algunas veces genera contradicciones, otras no tanto, puesto que si bien los estudiantes utilizan de manera diferencial estas “prácticas de resolución” valoran y quieren adquirir aquellas “prácticas de resolución” establecidas como “escolares”.

Al momento de llevar a cabo una “actividad” las docentes suelen apelar a los saberes¹¹⁷ previos de los estudiantes y esperan que estos desplieguen “prácticas escolares” asociadas con los contenidos¹¹⁸ para “resolver” la actividad. Ahora bien, los estudiantes suelen desplegar “prácticas de resolución” que apelan a su cotidianeidad y no a los “contenidos”. Es durante estos momentos donde se generan las tensiones puesto que “saberes” y “contenidos” responden a ámbitos y valorizaciones diferentes.

Si bien es inevitable que el conocimiento¹¹⁹ cotidiano se introduzca en el aula, la interacción entre docentes y estudiantes tiende a establecer límites entre el contenido que se trabaja en el aula y los saberes extraescolares que tienen los estudiantes. Veamos algunas notas del trabajo de campo:

Volvemos al clima de clase, la profesora se para y vuelve a dibujar las mismas figuras geométricas que había dibujado la clase anterior. De manera muy cuidadosa dibuja un cuadrado

117 Los “saberes” remiten al ámbito de lo social, de la experiencia no escolar, del saber hacer. En este sentido, podríamos decir que el “saber” remite a un ámbito colectivo, pero no es plausible de convertirse en “contenido” puesto que no se apoya en los consensos sociales sobre lo “valorado” a ser transmitido

118 Remiten sobre todo a una dimensión valorativa, es decir, esta “selección valorativa” de los contenidos involucra políticas educativas que, apropiadas por los sujetos, son visibilizados en situaciones cotidianas e institucionales que seleccionan y jerarquizan ciertas prácticas sobre otras (Rúa 2014). En este sentido, lo que se realiza es una selección y descontextualización de un conocimiento para transformarlo en un objeto a transmitir.

119 Alude a una selección de los datos, un proceso de construcción que nos permite definir y orientar nuestras prácticas

y dos líneas que se interceptan entre sí formando como una letra L.

María y Olivia¹²⁰ abren sus carpetas y se ponen a escribir, Mario y Antonia no.

En el pizarrón la maestra escribe: "Polígonos" y debajo dibuja un cuadrado al cual le remarca los 4 vértices que conforman ángulos. Por debajo del dibujo escribe: "4 lados" y debajo de esto escribe: "4 ángulos"

Les pregunta a María y Olivia sobre cuáles son consideradas polígonos, les dice que miren el cuadernillo que les dio y que recuerden lo que estuvieron hablando las clases anteriores. María dice que ella no lo vió, Olivia recuerda un poco más y comienza a contestarle a la maestra.

La docente retoma lo visto en clases anteriores en relación a los polígonos, les explica que para que una figura sea un polígono es necesario que tenga la misma cantidad de lados y de ángulos.

Luego de explicarles las características que debe tener una figura para ser considerada un polígono les pide que abran el cuadernillo en una página determinada, es la misma página con la que trabajaron Mario y Antonia la clase anterior. La maestra le pide a María que lea, esta lo hace de manera pausada, casi silabeando las palabras.

La docente les explica a estas dos estudiantes que no estuvieron la clase pasada, qué es el perímetro de un lugar y nos propone a todos, incluyéndome, calcular la longitud del aula. Cada uno de nosotros incluyendo a la otra profesora que tomaba nota sentada en el escritorio del docente, vamos diciendo cuántos metros creemos que tiene el aula. Las medidas van desde 5 metros hasta 10 metros. La profesora para comprobarlo, mide con una regla la cantidad de baldosas que tiene el aula. Luego lo escribe en el pizarrón. Eran 20 baldosas

El único estudiante que acertó la medida exacta del aula fue Mario. El dijo que el aula tenía 8 metros. Todos lo miramos asombrados.

La profesora le preguntó cómo había llegado a eso y el respondió que sabía que cada baldosa mide aproximadamente 40 cm y que en el aula había veinte, así que por eso se dio cuenta de cuanto era el perímetro.

La profesora lo felicita y luego propone una escala determinada para poder representar en el pizarrón el aula, propone que 2 cm van a representar un metro. Entonces les pregunta a sus estudiantes cuanto vendrían a representar 3cm.

Olivia es la primera que lo dice correctamente, (1,5 m). María le dice que es una genia. Una genia absoluta remarca la profesora.

Mario mira con desconfianza.

La profesora le pide a Olivia que le explique a María, ella lo hace mientras todos escuchan atentamente su explicación.

Le dice: "Y mirá si 2cm son un metro. Entonces 3 cm es un poco más que uno, pero no

120 Todos los nombres fueron cambiados

llega a 4cm que serían 2 metros, entonces 3 está en la mitad.”

María la escucha atentamente pero no logra entenderlo. La profesora le dice que ahora la va ayudar y les pide a los demás estudiantes que hagan un ejercicio determinado de la página 5 del cuadernillo. En este ejercicio se les pide determinar el perímetro de una determinada figura. (Registro N° 3)

En esta clase la propuesta era poder llevar adelante una práctica que permita conocer el contenido escolar de perímetro para ello se propone en primer lugar “*calcular la longitud del aula. Y luego representarlo en el pizarrón a través de una escala.*”

A partir del registro podemos ver como se da esta relación entre las “prácticas de resolución” y los “contenidos” propuestos en la actividad escolar. En primer lugar, Mario despliega una “práctica de resolución” asociada a su experiencia o sea a sus “saberes”. Este estudiante es albañil y plomero, por lo tanto, en su cotidianeidad debe realizar mediciones, cálculos, etc. Al mismo tiempo, la docente espera una “práctica de resolución” asociada también a su experiencia docente la cual implica esperar que Mario utilice “contenidos” y no “saberes”. Entonces, la tensión aparece cuando la docente recupera “saberes previos” y al mismo tiempo enseña “contenidos” ya que ambos- saberes previos y contenidos- responden a diferentes procesos de valoración o legitimación.

Consideramos que los sujetos al momento de entrar en contacto con los diversos contenidos propuestos en clase generan vinculaciones con experiencias propias, sean estas experiencias escolares previas o bien experiencias que remiten a su cotidianeidad. En esta clase se pone en escena la relación que Mario establece entre calcular la superficie de una habitación y el cálculo de un perímetro. Aquí la “práctica de resolución” asociada a su experiencia es la de calcular la longitud del aula a partir de saber cuántas baldosas hay y cuanto mide cada una. A pesar de este manejo de las medidas, Mario desconoce cuál es la “práctica escolar de resolución” para estimar un perímetro en base a una escala, ni tampoco sabe cómo representar una escala, él puede calcular cuánto mide una superficie, pero no puede expresarlo como “contenido”.

Estos saberes que son propios de la experiencia de Mario como albañil y que son retomados por él al momento de calcular la superficie del aula remiten a su experiencia, las demás personas que estábamos junto a él no pudimos apelar a dichos saberes porque no forman parte de nuestra experiencia

Veamos otro extracto de campo para poder seguir dando cuenta de esta relación que planteamos:

Todos los viernes estaban dedicados a la lectura de un cuento, esto según las maestras tiene como finalidad que los estudiantes puedan comenzar a expresarse, a empezar a hablar.

Uno de los viernes se relató el cuento “A la deriva” de Horacio Quiroga.

Antes de comenzar a relatar, la maestra nos pide que nos pongamos de forma circular para poder escuchar el cuento. En ese momento la clase estaba compuesta por: las dos maestras que forman parte del tercer ciclo, la maestra relatora del primer ciclo, tres estudiantes del tercer ciclo -Marta, Mario y Matías- la profesora de inglés de un curso que se dicta en la escuela; sus dos estudiantes, y yo.

Nos dispusimos de manera circular. Los estudiantes, la profesora de inglés, sus dos estudiantes y yo quedamos frente a ellas formando un semicírculo.

La maestra de humanidades del tercer ciclo escribe en el pizarrón en cursiva prolija: “A la deriva. Horacio Quiroga” y en el renglón de abajo escribe: “Cuentos de amor, locura y muerte. Horacio Quiroga”.

Comienza el relato del cuento, la maestra lo hace de manera muy elocuente, gesticulando, moviéndose de un lado al otro del aula. Esto ayuda a mantener la atención sobre ella y el relato. El cuento es breve pero la forma en que lo cuenta lo torna apasionante.

Transcribimos algunos extractos del cuento que nos ayudaran a comprender mejor el desenlace de este apartado:

El hombre pisó algo blancuzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yaracacusú que, arrollada sobre sí misma, esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.(...)

Llegó por fin al rancho y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.

-¡Dorotea! -alcanzó a lanzar en un estertor-. ¡Dame caña1!

Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.

Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentose en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú. (...)

El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbotones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.

El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.

El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú.

El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón mister Dougald, y al recibidor del obraje.

Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbotón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.

De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho.

¿Qué sería? Y la respiración...

Al recibidor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves...

El hombre estiró lentamente los dedos de la mano.

-Un jueves...

Y cesó de respirar.

(Registro N° 2, relato del cuento de Horacio Quiroga: "A la deriva")

Una vez finalizado el relato, comienzan a charlar sobre el mismo. Marta, cuenta las experiencias de su infancia, relata que donde ella vivía cuando era chica había muchas víboras venenosas que si te picaban tenías que succionar el veneno. Todos la escuchan y prestan atención en torno a su consejo de succionar el veneno de la herida, siempre y cuando no tengamos alguna lastimadura, porque de esa forma nos entraría el veneno en el cuerpo. Los otros dos estudiantes - Mario y Matías- cuentan que por suerte ellos nunca tuvieron que enfrentarse con una serpiente, que no sabrían cómo hacerlo. Las estudiantes del curso de inglés junto con la profesora ya se habían retirado a sus salones. (Registro N°2)

A partir del relato del cuento, las docentes les preguntan que les pareció y los estudiantes comienzan a relacionarlo con sus experiencias, es decir, despliegan una “práctica de resolución” que remite a sus experiencias o “saberes previos” en torno a la picadura de una víbora que es lo relatado en el cuento.

Una vez que terminaron de contar sus experiencias, la misma maestra que relataba se para frente al pizarrón y les explica que a continuación van a tener que ayudarla a escribir en el pizarrón cómo se fue dando el cuento. Para eso les recuerda que van a tener que ayudarla a describir el inicio, el nudo y el desenlace del cuento.

Todos abren sus carpetas y cartucheras. Luego, la misma docente que relataba escribe en el pizarrón, en cursiva:

Actividades:

Inicio: ¿Dónde se desarrolla? Paraná.

¿Dónde ocurren estos hechos? En la selva. El protagonista es mordido por una víbora.

Este ¿qué decide? Pide ayuda ¿a quién? ¿Qué le da?

Nudo/ Conflicto

Desenlace/final

(Registro N°2)

En la charla posterior al relato algunos estudiantes relacionan el cuento con sus experiencias, otros escuchan atentamente. Lo destacable es que el relato del cuento despierta en ellos una relación entre sus experiencias personales y lo narrado. En este sentido, el “resolver” *cómo se fue dando el cuento* para ellos es vincularon con su cotidianeidad, es por esto que decimos que la “práctica de resolución” que llevan a cabo responde a sus experiencias. Es así que Marta lo relaciona con su infancia en el monte, sus conocimientos sobre las víboras y cómo proceder en caso de ser picada, mientras que, Mario y Matías al no tener esa experiencia con víboras no establecen esta relación.

A pesar de ello, la actividad propuesta por la maestra para analizar el cuento focaliza en otros aspectos, no recae en las experiencias de cada uno, si no en la posibilidad de reconocer y segmentar el cuento en inicio, nudo y desenlace para conocer la estructura de los cuentos. Si bien la maestra parte de una recuperación de los “saberes” de los estudiantes, espera que ellos puedan “resolver” la actividad a partir de los “contenidos” y no de sus “saberes”.

Sigamos con otro registro de la misma clase:

Antes de que la maestra terminara de escribir en el pizarrón Mario y Marta, ya habían abierto sus carpetas y le preguntan si tienen que copiar. La maestra asiente con la cabeza sin

dejar de escribir y ellos comienzan a copiar.

Matías, no abrió la carpeta ni tiene la cartuchera sobre la mesa, la otra maestra que estaba completando el libro de temas, se acerca y le dice que se ponga a copiar. Después de un tiempo, abre la carpeta y copia.

Mientras la maestra escribe, les va preguntando a sus estudiantes sobre el cuento, dónde surge, qué pasa. Esto parece generar irritación entre ellos, les cuesta escribir y al mismo tiempo poder responderle.

Mario y Marta se miran entre ellos, parecen no comprender la pregunta de la maestra. Marta, como siempre, escribe y vuelve a borrar, una y otra vez, resopla. Se pone nerviosa al querer copiar y responderle a la maestra.

Una vez que se llegó a la parte de completar el final, la maestra vuelve a pedirles ayuda. Se da vuelta y se pone de costado al pizarrón. Señala el ítem que dice nudo y desenlace. Los estudiantes la miran expectantes, luego ella comienza a relatar mientras escribe: “Pese a buscar ayuda no consigue”. Les pregunta a sus estudiantes: “¿Qué sigue? ¿Qué escribo?”.

Marta y Mario, vuelven a mirarse, Marta encoge los hombros y sonríe. Se lleva la lapicera a la boca, me miran a mí. Mario se queda callado mirando el pizarrón.

La maestra al no obtener respuesta, termina por completarlo ella y les pregunta: “¿Cómo lo continúo?”

La docente espera que sus estudiantes- que ya escucharon el cuento- puedan completar la parte del cuento que corresponde al desenlace y al final, los ayuda escribiendo “pese a buscar ayuda, no consigue”, haciendo referencia a una parte en particular del relato. Sin embargo, no obtiene respuesta alguna.

Ella espera que le puedan decir qué ocurre en el cuento una vez que el hombre no consigue ayuda, a pesar de sus varios intentos, sus estudiantes no logran darle ninguna respuesta.

Luego de unos minutos de silencio, en el cual todos se miraban entre sí, el estudiante más chico le dice: “Después de un tiempo”. La maestra sonríe, lo felicita y lo escribe en el pizarrón continuando con el relato. Todos asienten y lo felicitan.

Luego, la maestra le agrega: “el hombre deja de respirar.” El nudo/desenlace quedó desarrollado de la siguiente manera en el pizarrón: “Pese a buscar ayuda no consigue. Después de un tiempo, el hombre dejó de respirar”.

Con esta “actividad escolar” la docente no solo pretende poner en escena la estructura de un cuento, sino que al mismo tiempo plantea un conjunto de prácticas escolares que son las de: escuchar, prestar atención, copiar del pizarrón, reconocer, segmentar y diferenciar y que, a su vez proponen una manera determinada de aprenderlos. Entonces, podemos decir que “la escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no

siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí influye en ellos” (Rockwell,1995:37).

Al resolver las actividades escolares los sujetos despliegan un conjunto de prácticas que suponen experiencias diferenciales sobre el “resolver”. Puesto que apelan a conocimientos diferentes: las maestras apelan al conocimiento en forma de “contenido” escolar y los estudiantes al conocimiento en forma de “saber”. Es así que, en un primer momento, los estudiantes vinculan el cuento con sus experiencias cercanas sobre las víboras, luego cuando la actividad escolar propuesta es que se analice la estructura del cuento en inicio-nudo-desenlace, algunos quedan en silencio y otros- el estudiante menor- responde de manera precisa la pregunta de la maestra.

En esta “actividad escolar” la docente propone implícitamente a los estudiantes que desplieguen este conjunto de “prácticas de resolución” para comprender la estructura de un cuento, es decir que la docente espera que apelen al conocimiento en forma de “contenido”. Estas prácticas de segmentación, diferenciación, reconocimiento, entre otras, suponen una experiencia particular sobre los cuentos que no remiten necesariamente a la cotidianeidad de los sujetos.

Es en sentido que decimos que estas prácticas son “prácticas escolares de resolución” aceptadas por la institución puesto que adquieren sentido dentro del marco de una actividad escolar. De este modo, la propuesta de relatar un cuento y luego segmentarlo y deshilarlo para reconocer un inicio, un nudo y un desenlace plantea una forma determinada- “escolar”- de acercarse a la literatura.

A diferencia de los adultos, el estudiante más chico tiene una experiencia diferente a la de los demás con la escuela, nunca ha dejado de cursar, si bien ha transitado por la primaria “tradicional” y por la primaria de adultos, conoce y logra reconocer las “prácticas” que deben desplegarse y se esperan en el aula. Es decir, conoce cómo debe manejarse en cada situación áulica y por ello es el que mejor comprende lo que la maestra esperaba.

Si bien tampoco podríamos decir que el estudiante piensa de forma segmentada su vida, reconoce el modo en que se construye conocimiento escolar. De este modo, puede distinguir en qué contexto debe llevar adelante determinada “práctica de resolución” y cuando usar otra. Además, los “saberes previos” a los cuales apela son escolares puesto que tiene experiencias más cercanas con lo escolar. Esta segmentación de las historias y relatos en inicio, nudo y desenlace es algo cotidiano, algo con lo que se encuentra familiarizado porque es una práctica que viene llevando a cabo a lo largo de su escolarización. Así, distingue como debe “resolver” la actividad escolar. Es por ello que reconoce cual es la “práctica escolar de resolución” que se debe utilizar para esta actividad.

El estudiante menor tiene incorporadas estas “prácticas escolares de resolución”. En el existe un reconocimiento del “contexto” por el cual determinadas prácticas cobran sentido.

Lo que se intenta destacar con la inclusión de esta clase, es poner en escena la manera diferencial en que unos y otros resuelven la actividad propuesta por la docente. Al mismo tiempo reflexionar sobre la contradicción que propone la Educación de Jóvenes y Adultos con la recuperación de los “saberes previos” de sus estudiantes y enseñar “contenidos”. En este sentido nos preguntamos: ¿qué ocurre cuando estos “saberes previos” entran en contradicción con los “conocimientos escolares”?

A diferencia de los demás adultos, Matías comprendía las “prácticas escolares de resolución” que las maestras pretendían que siguieran todos sus estudiantes. Podemos pensar que su continua escolaridad hizo que supiera cual era la respuesta a la consigna planteada por la docente.

Este estudiante reconoce que dentro del ámbito escolar cuando se les pide a los estudiantes segmentar un texto se espera que los mismos reconozcan el inicio, el nudo y el desenlace. Asimismo, podríamos plantear que dicha segmentación está en estrecha relación con su trayectoria escolar, es decir, hay una incorporación de “determinadas formas de hacer” o lo que llamamos “prácticas escolares de resolución” que son aprendidas en la escuela y su uso cobra sentido dentro del ámbito escolar.

A modo de cierre

En este trabajo hemos presentado algunos extractos de clases para comenzar a esbozar la interrelación entre las trayectorias de cada sujeto y las formas en que estas se articulan con las experiencias formativas escolares y extraescolares. Cada sujeto despliega diferentes prácticas de resolución de actividades en base a sus experiencias personales.

En este sentido nos parece importante destacar que los sujetos tienen determinados saberes, formas de hacer y actuar que incorporaron en sus diversas experiencias con la escuela y en su cotidianeidad. Al mismo tiempo tienen determinadas maneras de apropiarse y conocer – lo que denominamos “prácticas de resolución”- el mundo que les son propias de sus experiencias cotidianas. Estas dos formas de conocer y apropiarse de lo que conocen no son excluyentes, sino que son complementarias, en tanto y en cuanto les permiten a los sujetos desenvolverse cotidianamente y construir conocimiento.

Así, Mario articula la propuesta de la clase de matemática de calcular el perímetro del aula a partir de contar la cantidad de baldosas que tiene el aula. Esta experiencia de contar baldosas y conocer el tamaño de las mismas está relacionado con su cotidianeidad, él es albañil y recurre constantemente a estos procedimientos en su trabajo. De este modo, a partir de una “actividad escolar” que pretende la apropiación de un determinado contenido podemos comenzar a vislumbrar aquellos intersticios por los cuales se generan articulaciones

entre lo dado en el aula y las diversas experiencias escolares y extraescolares de los sujetos.

Por su parte Matías, el estudiante menor, logra desplegar aquella “práctica” que se corresponde con la “actividad escolar” propuesta para analizar un cuento. Consideramos que su continua escolarización y su experiencia cercana con la escuela le permite llevar adelante la “práctica escolar” de reconocer un inicio-nudo y desenlace en un cuento.

También hay que remarcar que las “prácticas de resolución” desarrolladas al interior del aula no solo hacen referencia a un contenido en particular sino también al modo en que este debe ser presentado y aprendido. Aquí es donde se pone en juego la utilización diferencial de las “prácticas de resolución” propuestas, por ejemplo, el poder identificar la segmentación de una historia. Esta práctica era la que se esperaba desde el lugar de las maestras, a pesar de ello los adultos dentro de sus marcos de referencias de experiencias previas escolares y extraescolares no lograban reconocer el uso particular que se proponía en la clase. Asimismo, la docente presenta a través del reconocimiento de diversas figuras geométricas y de operaciones matemáticas el modo de calcular un perímetro.

Estas diferentes “actividades escolares” planteadas a través de los registros nos permitieron poder dar cuenta de la diversidad de prácticas de resolución que se despliegan al interior del aula al momento de construir conocimiento entre docentes y estudiantes y al mismo tiempo poder trazar vínculos entre dichas “prácticas” y las experiencias formativas escolares y extraescolares a la que apelaban los sujetos. Además, se procuró poner en escena la contradicción a la que se apela desde el mismo sistema cuando se propone enseñar un “contenido” escolar mediante la recuperación de saberes previos pero al mismo tiempo se espera que los estudiantes desplieguen prácticas de resolución que apelen a los conocimientos en términos de “contenido” y no de sus “saberes previos”.

BIBLIOGRAFIA.

- BEILLEROT, J, BLAMCHARD-LAVILLE C y MOSCONI N. 1998. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCIA, Javier. 2013. “Autogestión de los aprendizajes en “bachilleratos populares”: aportes de la etnografía para el estudio de un espacio dinámico, complejo y heterogéneo”. Trabajo presentado en X RAM, Córdoba, julio 2013.
- PAOLETTA, Horacio. 2010. *Cursar la primaria de Adultos: reflexiones en torno a procesos de escolarización en contextos de desigualdad*. VI Jornadas de investigación en Antropología Social, FFyL, UBA.
- PAOLETTA, Horacio. 2014. “Jóvenes” y “Adultos” en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): Reflexiones desde un enfoque relacional. Trabajo presentado en XI Congreso de Antropología Social, Rosario.
- ROCKWELL, Elsie. 1995. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROCKWELL, Elsie. 2007. “Huellas del pasado en las culturas escolares”. *Revista de Antropología Social Universidad Complutense de Madrid*, V (16),pp 175-212.
- RUA, Maximiliano. 2014. *Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense*. Tesis de Maestría, FfyL, UBA.
- RUA, Maximiliano. 2016. *Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento*. Runa, 37(1),105-121. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282016000100007&lng=es&tlng=es. Recuperado en 10 de noviembre de 2018

¿Por qué la Antropología? Reflexiones sobre el quehacer docente

COPPOLA, Virginia / CEfhaE – FHUMyAR. Universidad Nacional de Rosario - vir coppola@gmail.com

PONTELLI, María Lola / FHUMyAR. Universidad Nacional de Rosario - lolipontelli@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave:* quehacer docente - caja de Herramientas - antropología por demanda

» **Resumen**

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de los aportes que la Antropología tiene para ofrecer al calor de los debates sobre conflictos sociales que se generan en las aulas. Esta inquietud surge, por un lado, de nuestra participación en un taller extracurricular sobre pueblos indígenas, organizado por un instituto de formación docente de la ciudad de Rosario, cuya finalidad es aportar herramientas teóricas para el análisis de estos conflictos, que adquirieron notoriedad a partir del caso de desaparición forzada de Santiago Maldonado. Por otro lado, esta preocupación la arrastramos de nuestro paso como residentes en escuelas secundarias durante el 2017, contexto en el cual el caso adquiere relevancia nacional y llega a las aulas.

Según nuestro relevamiento de campo durante la residencia, advertimos que el tratamiento de este caso fue demandado en su mayoría por los mismos estudiantes, frente a esto observamos respuestas disímiles de parte de los docentes. ¿Acaso pertenecer a disciplinas ajenas a las ciencias sociales, habilita un quehacer docente desconocedor y desentendido de la coyuntura social y política? Abordar el caso de Santiago Maldonado escindido de la problemática del pueblo mapuche, sus reivindicaciones y luchas por las tierras da cuenta de una mirada fragmentada que soslaya el conflicto de fondo. Por esta razón elegimos posicionarnos desde la antropología por demanda. Nuestro abordaje pretende rescatar y ofrecer la “caja de herramientas” propia de la disciplina antropológica para desarmar el complejo entramado de significados que se dieron en torno al caso.

Presentación

A través de esta exposición proponemos problematizar la antropología y su pertinencia como disciplina para el análisis de los conflictos sociales coyunturales que atraviesan a la sociedad y por la tanto también a las aulas.

Como docentes recién recibidas en el profesorado en antropología de la Universidad Nacional de Rosario transitamos durante el año 2017 la instancia práctica de residencia. A partir del relevamiento etnográfico que realizamos en distintas escuelas secundarias junto con otros/as siete compañeros/as, pudimos advertir en todas las aulas la demanda de los/las estudiantes, en distintos espacios curriculares por comprender el caso de Santiago Maldonado. A estas inquietudes hubo respuestas disímiles: en algunos casos, los/las docentes quisieron evitar dar respuestas, diciendo que no era un tema de la materia, en otros, que el tema era “político” y que la escuela no debía meterse. En otras ocasiones se habló superficialmente, o se centró en la desaparición forzada de Santiago Maldonado, desde el tratamiento de los Derechos Humanos, escindido del conflicto mapuche por la tierra.¹²¹ ¿Qué hay detrás de esas respuestas esquivas o incompletas?

Esta experiencia compartida, nos disparó una serie de inquietudes: ¿Acaso pertenecer a disciplinas ajenas a las ciencias sociales, habilita un quehacer docente desconocedor y desentendido de la coyuntura social y política? ¿Debe un docente estar al tanto de todos los conflictos sociales del país? ¿Qué tiene la Antropología para ofrecer de su caja de herramientas para iluminar estas problemáticas?

Estas preguntas nos llevaron a participar de un taller extracurricular sobre “Pueblos Originarios” organizado y coordinado por una docente de historia de un profesorado de formación docente de la ciudad de Rosario. Este taller surge en el año 2017 a partir de una demanda de los/las estudiantes de dicha institución, al calor de la polémica que suscitó el tratamiento de este caso en las escuelas.

Nos sentimos convocadas a sumarnos a este proyecto, pensando que podíamos vehicular las preocupaciones que traíamos de nuestro paso por residencia.

Acerca del taller de pueblos originarios

En este espacio participaron en su mayoría estudiantes de historia del mismo profesorado, docentes que se desempeñan en dos escuelas interculturales bilingües tanto en nivel primario como secundario¹²² y nosotras recién egresadas del profesorado en antropología. Pensamos que es pertinente destacar que la composición heterogénea del taller

¹²¹ Notas de campo, agosto y septiembre de 2017

¹²² Notas de campo, abril de 2018

da cuenta de la demanda que existe por parte de docentes y futuros docentes por interiorizarse en la problemática de los pueblos indígenas, y a su vez, pone de manifiesto la ausencia de la antropología en la formación docente en nuestra provincia. La propuesta del taller consistía, en una primera instancia, en el acercamiento a autores/as y lecturas sobre los pueblos indígenas propuestos por la coordinadora, mayoritariamente desde autores/as provenientes del campo de la historia, para luego debatirlos grupalmente, y en un segundo momento planificar alguna actividad que surja de las mismas inquietudes de todo el grupo.

Esta experiencia reforzó las inquietudes que traíamos de nuestra residencia y nos sumó otras: ¿Cómo pensamos a los otros que habitan la misma ciudad o la escuela? ¿Qué aportes diferenciales puede ofrecer la antropología para ello? ¿Con qué instancias cuentan los/las docentes en su formación para el tratamiento de estos temas? ¿En qué medida está presente la antropología dentro de la formación docente de los niveles terciarios de nuestra provincia?

Teniendo en cuenta esto propusimos la inclusión de trabajos de antropólogos y antropólogas especializados/as en las temáticas que se estaban abordando en el taller. A medida que avanzábamos en estas lecturas, emergían cuestiones relacionadas a distintos posicionamientos epistemológicos, principalmente alrededor de las categorías que la antropología utiliza y que observamos, eran desconocidas por la mayoría.

La mirada esencialista

Una de las primeras discusiones que surgieron fue sobre el nombre asignado al taller¹²³, propuesto por la docente como “Taller de Pueblos Originarios”, a lo cual propusimos su reemplazo por Pueblos Indígenas, luego de plantear la problematización que el campo antropológico latinoamericano realizó sobre esta categoría. Por un lado, contextualizamos el ámbito de surgimiento del término “originarios” dentro del marco denominado “políticas de identidades globalizadas” (Segato, 2007). Las mismas se constituyeron como una retórica estratégica del multiculturalismo de los noventa acompañando las políticas de “universalización de los Derechos Humanos” (Segato, 2013) impulsadas por los organismos internacionales y sus agentes locales. Por otro lado, quisimos acentuar su aspecto esencializante, “la noción de “origen” nos remite a un pasado que se imagina quieto, estático y arcaico” (Rivera Cusicanqui, 2010:59). En este sentido, los pueblos son convertidos en minorías destinatarias de políticas específicas que, bajo el relato del respeto a la diversidad, niegan su contemporaneidad y pulsión descolonizadora. Por eso rescatamos la definición de indio o indígena para reafirmar que esa categoría supraétnica se inscribe a partir de la situación de dominio colonial, como afirma Bonfil Batalla (1993) “el indio nace cuando Colón

123 Nota de Campo, abril 2018.

toma posesión de la isla Hispaniola a nombre de los Reyes Católicos” (pág. 30). Desde esta lógica podemos comprender que se trata es de un proceso colonial que como aún perdura, se contrapone a pensar estos pueblos de forma estática.

En otro encuentro, una profesora que trabaja en una de las escuelas interculturales bilingües, al tratar la discriminación (Bigot, 2010) que sufre la población que acude a la escuela dijo: “yo quiero que ellos se reafirmen como tobas y sientan orgullo de su identidad”¹²⁴. Encontramos que este enunciado evidencia un entramado de significaciones en torno a distintos “criterios estereotipados de autenticidad” (Lenton, 1999) que variaron a lo largo de la historia en torno a los pueblos indígenas. En esa trama, advertimos sesgos esencialista y paternalistas, donde un yo-agente del estado, tutelo a ese otro-interno que no puede responsabilizarse de su propio destino. Esto nos llevó a compartir con el grupo los debates políticos y epistemológicos que, en torno a la misma categoría de identidad, se dieron al interior de nuestro campo disciplinar, donde se cuestionó su connotación fija e invariable. En palabras de Segato (2013):

Soltamos así las amarras que sustentan la identidad, sin dispensarla, pero refiriéndola a la noción de pueblo, como vector histórico, como agente colectivo de un proyecto histórico, que se percibe viniendo de un pasado común y construyendo un futuro también común, a través de una trama interna que no dispensa del conflicto de intereses y el antagonismo de las sensibilidades éticas y posturas políticas, pero que comparte una historia. (pág. 75)

La antropología en los planes de estudio de los profesorados provinciales

En la provincia de Santa Fe no existe la antropología como espacio curricular en el nivel medio, con excepción de la orientación en turismo. Revisando el diseño curricular jurisdiccional de escuelas medias (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014), encontramos que en la fundamentación, la interculturalidad aparece como uno de sus principios básicos, y el enfoque antropológico en las fundamentaciones de algunas materias.

Por otro lado en los profesorados provinciales sólo está incluida en geografía¹²⁵, historia¹²⁶, música¹²⁷, artes visuales¹²⁸ y ciencias de la educación¹²⁹, ocupando el espacio curricular de una sola materia en toda la formación. Según nuestro relevamiento de campo, en la mayoría de los casos se circunscribe a un solo semestre que comparte con sociología, durante el cual se abordan las corrientes clásicas antropológicas pero no así las categorías que nuestra

124 Nota de Campo, mayo 2018

125 Plan de Estudios: <https://isp16-sfe.infed.edu.ar/sitio/plan-de-estudios-2/>

126 Plan de Estudios <http://iesoc.edu.ar/documentos/planHistoria.pdf>

127 Plan de Estudios: <https://ispm-sfe.infed.edu.ar/sitio/plan-de-estudios/>

128 Plan de Estudios: http://artesvisualesrosario.com/assets/pdf/programa_pav_2014.pdf

129 Plan de Estudios <http://iesoc.edu.ar/documentos/planCsEducacion.pdf>

disciplina produjo y produce. Esto nos hace pensar que la antropología parece haber quedado sujeta a la comprensión de lo exótico, alejada en tiempo y en espacio, no pudiendo percibirse sus aportes para la comprensión de la vida social contemporánea.

No pretendemos aquí realizar una crítica del armado de los nuevos diseños curriculares de terciarios, que por otro lado se encuentran en período de aplicación en nuestra provincia. Lo que proponemos es pensar la presencia o no de la antropología dentro de los mismos. ¿Qué incidencia tuvo la comunidad antropológica de la provincia en las nuevas propuestas curriculares para el nivel terciario? ¿Qué tipo de desafíos enfrenta la antropología que le y nos impiden, como trabajadores/as de la educación, ocupar mayores espacios en estos niveles educativos? ¿Qué modos podemos encontrar para que estos niveles educativos consideren a la antropología como una disciplina que permite reflexionar sobre los problemas sociales actuales?

Palabras finales

En el presente trabajo intentamos dar cuenta de un proceso que recién está dando sus primeros pasos, pero que nos genera muchas expectativas para los próximos años. Dado el creciente contexto de conflictividad y aumento de la crudeza en la violencia estatal, particularmente hacia los pueblos indígenas de nuestro país, consideramos impostergable atender a la demanda existente en distintos ámbitos educativos por comprender estos procesos.

La persistencia de miradas y percepciones romanticistas que apelan a una especie de “pureza”, obturan la posibilidad de caracterizar y comprender en su dinámica a estos pueblos y también impiden analizar el actual escenario en donde éstos deciden dar su lucha. En este sentido, entendemos que la antropología cuenta en su “caja de herramientas” con palabras y enfoques posibilitantes de responder a los debates de este tiempo.

> Referencias bibliográficas

Libros

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. 2010. *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón

SEGATO, Rita. 2007. *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo Libros

-----, 2013. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Capítulos de libros o partes de libros

BONFIL BATALLA, Guillermo. 1993. “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”. En: *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Buenos Aires: Fondo Editorial del CEHASS. pp. 25-48

SEGATO, Rita. 2013. “Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad”. En: *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros. Pp. 69-100.

Artículo en revista

BIGOT, Margot. 2010. “Discriminación indígena. Los indígenas qom de los Pumitas”. *Papeles de trabajo – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolinguística y Antropología Socio-cultural*,(19)

LENTON, Diana. 1999. “Los dilemas de la ciudadanía y los indios argentinos: 1880 - 1950”. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año 7(8). pp 7-29.

Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Algunos núcleos teóricos empíricos

PAVESIO, María Victoria/ Conicet- CeaCu- vickypavesio@hotmail.com; VERA, Myriam Raquel/
CeaCu- mraquervera@hotmail.com; ACHILLI, Elena Libia/ Investigadora del CIUNR- CeaCu-
eachilli@tower.com.ar

Grupo de Trabajo: 22 Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas
en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave:* Trabajo docente; Pobreza urbana; Taller de Educadores

» **Resumen**

La presente ponencia deriva de un proyecto mayor centrado en el análisis de las experiencias formativas intergeneracionales en diferentes ámbitos y contextos urbanos y rurales. Uno de esos ámbitos, refiere a procesos de co-investigación en Taller de Educadores (Vera, 1988; Batallán, 1983; Achilli, 1986) que estamos desplegando con maestras y maestros en actividad en escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). En tal sentido, aquí focalizaremos en determinados núcleos teóricos empíricos que hemos identificado provisoriamente acerca del trabajo docente en contextos de pobreza estructural a partir de una modalidad de investigación que replica, en clave comparativa, la misma experiencia desarrollada a principios de la década de 1990.

» **Presentación**

Este trabajo retoma una línea de investigación socioantropológica que pretende conocer la cotidianeidad social como campo en que se entranan distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Desde tal enfoque, analizamos la particularidad del trabajo docente en contextos de pobreza estructural a partir del proceso de co-investigación desplegado en el Taller de Educadores (Vera, 1988; Batallán, 1983; Achilli, 1986) durante el año 2016. El mismo se llevó a cabo en el

marco de un convenio entre el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos - CeaCu, Facultad de Humanidades y Artes, UNR- y la Asociación del Magisterio de Santa Fe, Delegación Rosario -AMSAFE-. Tal experiencia replica, en clave comparativa, la desarrollada durante 1993. Tanto en los 90 como en la actualidad, partimos del supuesto que el trabajo docente en escuelas primarias en estos contextos urbanos condensa un conjunto de condiciones que le imprimen características y tensiones particulares (Achilli, 1986). A su vez, entendemos que actualmente el mismo se complejiza a partir de las situaciones socioeconómicas, las reformas educativas, hasta la presencia de diversas modalidades de violencias en las dinámicas barriales y escolares (Achilli, Pavesio, Vera, 2017).

En esta oportunidad, daremos cuenta de determinados procesos que configuran el trabajo docente en contextos de pobreza urbana a partir del material producido en el Taller de Educadores. Para ello, primeramente, ampliaremos el enfoque teórico metodológico desde el cual hemos implementado tal modalidad de co-investigación. En segundo lugar, nos aproximaremos a las transformaciones del trabajo docente en las últimas décadas. Asimismo, daremos cuenta de determinados núcleos tensionales y conflictividades que supone específicamente el trabajo de enseñar. Por último, identificamos provisoriamente determinadas construcciones magisteriales acerca de las niñas y niños con los cuales cotidianamente despliegan la tarea educativa.

› ***Taller de Educadores y Etnografía. Un enfoque para conocer el trabajo docente***

El enfoque teórico metodológico desde el cual nos posicionamos para conocer y caracterizar los procesos escolares, focalizando en el trabajo docente, parte de una perspectiva relacional que busca articular cuestiones de orden particular con otras escalas generales que remiten a distintas problemáticas del contexto socio-histórico (Achilli, 1996). De ahí que, decimos que el trabajo docente se constituye a partir de la combinación de una multiplicidad de prácticas y relaciones institucionales y estructurales históricas, como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren socialmente y en la conciencia del maestro/a (Achilli, 1996). Una compleja trama que traspasa la especificidad del trabajo pedagógico centrado en esa tríada relacional configurada por el

quehacer docente- los conocimientos y los aprendices alrededor de los procesos de “enseñar” y “aprender”.

En esta ponencia daremos a conocer algunos núcleos que articulan el quehacer docente a partir de la documentación empírica que han desplegado maestras y maestros en el contexto de lo que denominamos Taller de Educadores. Por lo tanto, es necesario explicitar la perspectiva que fundamenta su implementación y que orienta el proceso de investigación en su conjunto.

El Taller de Educadores se configura como un espacio colectivo de análisis en el que se combinan estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas y en la construcción de alternativas. De ahí que, se la caracteriza como un proceso de co-investigación orientada a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal/colectivo (Achilli, 1986). En tal sentido, decimos que orientamos el trabajo a escala de las expectativas e intereses de los sujetos inmersos en las contradicciones y los conflictos de las problemáticas de su propia cotidianeidad, sin desconocer otras escalas del contexto histórico general. Se intenta afinar y construir herramientas conceptuales que permitan construir un campo interactivo en el cual los sujetos se encuentren con sus prácticas e intereses, las reconozcan, argumenten y demanden colectivamente. De tal modo, nos ha resultado ampliamente potenciador tomar los fundamentos de un enfoque etnográfico en los procesos de investigación. Entre ellos, destacamos la perspectiva intensiva y en profundidad que supone la larga permanencia. Una perspectiva que posibilita un trabajo alrededor del conocimiento de lo que hacen y, a la vez, de un sentido común cargado de huellas que los sujetos des-conocen, en tanto cristalizaciones en su conciencia práctica. Otro núcleo del enfoque etnográfico que nos interesa visibilizar se vincula con el proceso de co-construcción cotidiana que se pone de manifiesto en el espacio colectivo del Taller de Educadores. Tales procesos implican, como dice Achilli (2017), un

(...) entramado de prácticas, relaciones y significaciones de distintos órdenes que se ponen en juego. Por ello, más allá de la generación de información registrada mediante observación y entrevistas de la propia cotidianeidad de los sujetos, en el mismo campo de interacción grupal se produce un tipo de información sobre la cotidianeidad al modo de “datos convergentes” (Geertz; 1994). Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite

analizar y explicar diferentes procesos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros. Se trata, como dice el autor, de una “red mutuamente reforzada de comprensiones sociales”. Metodológicamente, ello nos permite incorporar al análisis las propias categorías y significados que los sujetos producen sobre la cotidianeidad en la que están involucrados. La incorporación del lenguaje de los sujetos, posibilita que algunas de sus propias categorías –lo que en la tradición de la investigación socioantropológica se ha denominado “categorías émicas”- puedan transformarse en claves para entender procesos socioculturales/políticos de un modo integral (Achilli, 2017:14).

En otras palabras, la construcción grupal de una trama de conocimientos de diversos órdenes que maestras y maestros hacen circular en torno a su trabajo y las condiciones en que se produce.

› ***Trabajo docente y pobreza urbana. De continuidades y transformaciones en las últimas décadas***

El proceso educativo desarrollado durante la década de los noventa dio lugar a diversas situaciones que se inscriben en un contexto general de transformaciones estructurales. Desde los modelos económicos ligados al libre mercado que profundizaron la pobreza estructural, el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la privatización, hasta el despliegue simultáneo de una legitimación ideológica del programa neoliberal que fue dejando huellas en el sentido común (Achilli, 1996). Un contexto de época que provocó fragmentaciones de distintos órdenes y escalas que calaron los cotidianos barriales y escolares. Para el contexto de la ciudad de Rosario, podemos mencionar dos procesos concluyentes derivados de las transformaciones productivas que se generaron en la década de los noventa. Ellos son: las transformaciones en las relaciones socioeconómicas asociadas a los cambios del mundo del trabajo, y los movimientos poblacionales entre espacios “expulsores” de población y espacios receptores de la misma. Así, Rosario se constituye en ciudad receptora de poblaciones migrantes, entre ellas grupos étnicos qom, provenientes de varias regiones del norte argentino. En general, estos movimientos estuvieron vinculados al desarrollo y crecimiento desigual de las provincias, y a las políticas de ajuste y de transformaciones del aparato productivo. Durante la primera década del siglo XXI se produjo una reconfiguración del papel del Estado que, en parte, se puso de manifiesto en la concreción de diferentes políticas, programas, planes y aumentos presupuestarios. No

obstante, es posible identificar continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas y, a su vez, una profundización de situaciones de violencia vinculadas al ingreso del narcotráfico. Estas múltiples situaciones complejizan la vida urbana y dejan huellas a nivel de los cotidianos escolares, particularmente, a nivel del trabajo docente.

A partir de este breve trasfondo contextual y los procesos derivados del Taller de Educadores, entendemos que es posible realizar una aproximación comparativa –con los cuidados y riesgos que puede implicar- a determinados núcleos teóricos empíricos derivados de la construcción realizada por maestras y maestros en la experiencia de 1993 y durante la que replicamos en el año 2016. De hecho, habrá que tener en cuenta las complejidades contextuales de los diferentes momentos históricos como un camino que nos permita visualizar transformaciones, continuidades y diferencias a partir de contrastar prácticas y relaciones que hacen al trabajo docente cotidiano. De nuestra experiencia investigativa desprendemos, a modo de anticipación hipotética, que el trabajo docente en contextos de pobreza estructural adquiere características propias dada la tensión que se produce entre la tarea específicamente pedagógica y las condiciones laborales que se despliegan en esos ámbitos. Las problemáticas presentes en las escuelas ubicadas en tales contextos socioculturales condensan un conjunto de situaciones que complejizan las prácticas y sentidos que los docentes construyen acerca de su trabajo. Al ser la escuela "caja de resonancia de lo que ocurre en el barrio" (según dice una maestra, T. de E.; 21/10/2016), las transformaciones históricas y socioeconómicas, tanto en los espacios barriales como de los grupos familiares, la emergencia de economías delictivas y de distintas modalidades de violencia, calan en la dinámica actual del trabajo docente. Aulas superpobladas o sobrepasadas, situaciones conflictivas y "urgentes" (según las propias palabras magisteriales), instalan nuevas tensiones dentro de las instituciones educativas y en el quehacer docente cotidiano. Ello tensa ciertas tramas de sentidos (Achilli, 2010) que tienden a desdibujar la especificidad del trabajo en torno al conocimiento (Achilli, Pavesio, Vera, 2017) y reactualizan núcleos que hacen a la configuración histórica de una cultura magisterial (Rockwell, 1996). Entre ellos, el sentido vocacional -ligado a la importancia emocional y al papel de la mujer-; el sentido misional -maestros/as responsables de convertir, redimir, civilizar a los niños/as (Alliaud, 1993 en Achilli, 2010); y el sentido práctico -concepción que prioriza el hacer de la enseñanza sobre los contenidos a enseñar. Núcleos que adquieren particularidades según los distintos

momentos y contextos que, sin embargo, también contradicen otros núcleos que remiten al trabajo intelectual en torno a los conocimientos.

En la descripción de los ámbitos cotidianos a los que hacen referencia los docentes participantes del Taller se trazan ciertas continuidades respecto de aquella lógica que planteamos para los contextos neoliberales y que señalan una fragmentación sociocultural.

Ma: “Era una escuela de un barrio obrero, humilde, pero se ha sumergido en la extrema pobreza. Asisten muchos chicos venidos del norte.” (T1-20/08 /1993)

Ma: “Estoy en una escuela que fue de un barrio obrero, ahora se ha transformado como todo, en una escuela no sólo de extrema pobreza, sino de miseria...” (T1-20/08 /1993)

Mo: “Estoy hablando de unos quince años. Vos ibas a la casa de los alumnos y encontrabas un bracero con un hueso adentro y una papa. Yo seguí trabajando en algunas zonas, digamos marginales (...) a mi me asusta el grado de retroceso en la situación de vida de la gente de los barrios de la zona.” (T1-20/08 /1993)

En el Taller de 1993 se destaca el proceso de empobrecimiento de los barrios dado el aumento de la desocupación provocado por el proceso de desindustrialización. En la experiencia que realizamos en el 2016, los/as maestros/as visualizan otras marcas históricas.

Ma. “De barrios de trabajadores, a barrios de desocupados a barrios infectados de narcotráfico, eso es lo que fue degradando”. (26/10/16 TE. 1)

Mo: “Hoy hay una desestructuración social más grande. El fenómeno de la droga, de la violencia, eso en los barrios aún en la más profunda pobreza, en otros momentos históricos no pasaba. Las condiciones de trabajo nuestras, las condiciones de aprendizaje de nuestros chicos son más hostiles hoy”. (21/10/16. TE1)

Mo: “... el barrio está como dice la compañera, es cierto, se han agudizado los problemas sociales, han entrado a lugares bastante más escabrosos de lo que era años atrás cuando empecé a trabajar...” (21/10/16. TE1)

En ambas experiencias, los/as maestros/as registran continuidades y transformaciones de las condiciones de vida urbana que avanzan sobre las familias y las escuelas generando circuitos diferenciados de escolarización. Como plantea Sinisi (2004):

En el espacio urbano encontramos marcas de la diferenciación/desigualdad social, conformando tramas socio-territoriales que relacionan pobreza, migración y estigmatización. (...). Los trabajos de campo en escuelas del cordón suroeste de la ciudad, que se realizaron entre 1999 y 2001, permitieron estudiar los vínculos complejos y cambiantes que las instituciones educativas mantienen con el entorno urbano en el que están ubicadas y, por tanto, con la población que en él habita. En estos distritos se concentra la mayor proporción de familias con necesidades básicas insatisfechas (NBI), población infantil con

mayores índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar; pero a la vez, en muchas zonas de los barrios que componen estos distritos, la pobreza y la diversidad cultural se cruzan con la producción de circuitos de diferenciación educativa. Asociado a estos fenómenos se destaca fuertemente la movilidad de la población infantil, conformando definidos “itinerarios” que recorren los niños para poder concurrir a ciertas escuelas y evitar otras; desplazamientos dentro y entre distritos escolares que producen cambios en la matrícula histórica que hacía a la identidad de la “escuela del barrio. (Pallma y Sinisi, 2004:128)

Estos circuitos escolares suelen repercutir a nivel de la estabilidad laboral de los docentes. Los imaginarios acerca de la diferenciación de las escuelas provocan desplazamientos en la selección de las mismas. Tanto en el Taller de los 90 como en el actual, la disminución de la matrícula en determinados cursos provoca su cierre y/o escuelas diferenciadas. Así lo expresan los maestros/as:

Ma: “En nuestra escuela se dio el caso que (...) en vez de crearse cargos, se cerró uno (...) y nuestros grados se poblaron mucho más...” (T2-27/08 /1993)

Ma: “Hay coincidencias y diferencias: escuelas superpobladas y otras que no tienen matrícula: eso marca una desigualdad en las realidades y las condiciones laborales” (21/10/16. T1)

➤ ***El trabajo de enseñar. Conflictividades y desafíos***

¿Qué supone para los/as maestros/as enseñar en contextos de pobreza urbana? ¿Qué significados adquiere que lo urgente reemplace lo importante? ¿Se produce un desplazamiento y/o neutralización de la función específicamente educativa en pos de atender aspectos de tipo emocional o afectivo? ¿Asistir o enseñar? En este apartado, nos interesa dar cuenta de las conflictividades y desafíos que suponen los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos de pobreza urbana.

Los/as maestros/as, en la cotidianeidad de su trabajo, articulan y entraman elementos de distintos órdenes: desde las emergentes realidades que envuelven la vida de niños, niñas y adolescentes que concurren a las escuelas; las planificaciones pedagógicas; las solicitudes burocráticas y administrativas oficiales y las demandas de las familias, de otras instituciones del barrio y de la sociedad en general. Todos estos requerimientos a los que el docente intenta responder, no sin consecuencias, configuran y condicionan el cotidiano escolar. Esas consecuencias se traducen en sentimientos de impotencia, frustración y soledad ante el

incumplimiento de alguna de esas demandas. Tales cuestiones estuvieron presentes en ambas experiencias de Taller:

Ma: “¿Somos Quijotes? ¿Quijotes que soportan todo o Quijotes que quieren transformar la realidad desde la escuela, con tiza o casi sin tiza en las manos?” (T1-20/08/1993)

Ma: “O nos creemos omnipotentes o queremos ser omnipotentes, entonces perdemos el equilibrio y cuando tenemos segundo grado queremos solucionarles la vida, las cosas y la pobreza. Y eso es imposible y ahí es donde nos desequilibramos, donde nos sentimos mal, donde volvemos a casa frustrados y nos sentimos que no hice nada” (T1- 20/08/1993)

Ma: “(...) los docentes están aislados entre sí...” (T2- 27/08/1993)

Ma: “¿Hasta dónde podemos, hasta dónde puede la escuela, hasta dónde podemos nosotros? ¿Cuándo vamos a decir “esto no podemos?” (28/10/16. T2)

Ma: “Me siento sola, pero hace mucho que los compañeros míos también le pasan estas cosas, estos sentimientos (...). No sé... esto de que mirarnos en espejo, escucharnos en espejo acá, y... hasta permitirnos ser vulnerables, escuché que siempre teníamos el as... y no, a mí me ha pasado y no tenía el as (...) que tenés que naturalizar la muerte de un alumno, cuando era la primera vez que me había pasado, me quebré, me largué a llorar (...)” (28/10/16. T2)

Mo: “Hay que sacarse de la cabeza el chip de que los docentes podemos hacer todo. Lo primero. No nos podemos hacer responsables de todas las cosas que pasan. Somos una parte del engranaje de este gran estado, de esta gran sociedad (...)” (21/10/16 T1)

Ma: “(...) ponemos el cuerpo, las fotocopias, la contención, la asistencia y llegamos acá porque se me quemaron los papeles”. (28/10/16 T2)

En la experiencia de los noventa las demandas de los docentes hacían fuerte hincapié en las condiciones edilicias y el abandono del Estado respecto de la infraestructura escolar que volvía los espacios poco estimulantes para el aprendizaje. Una maestra en el Taller de 1993 plantea que trabaja en una escuela “no sólo de extrema pobreza, sino de miseria” (T1-20/08/1993).

Ma: “Por qué trabajamos nosotros de esta manera? Fundamentalmente porque el gobierno no da respuesta a las exigencias (...) Nosotros en Rosario tenemos una población villera de 250000 personas. Esa población villera se vuelca principalmente en las escuelas marginales de la provincia que no están subvencionadas en absoluto. El gobierno no manda un peso para esas escuelas ni a cañonazos” (T1-20/08/1993)

En el Taller 2016, los docentes amplían la mirada e introducen el contexto barrial como potenciador o debilitador del proceso educativo. Enseñar sobre higiene y cuidado del agua cuando en el barrio falta el agua potable puede transformarse para algunos maestros/as en el

reclamo compartido de un derecho que les es negado. El contexto se vuelve referencial pedagógico en ese sentido. Lo mismo si se habla del trabajo, la salud, la basura, el medioambiente o la nutrición. Es a lo que llaman "pedagogizar" el contexto social.

Ma: "Ante lo urgente con mi actitud le tengo que enseñar la alimentación; la condición del agua y a luchar, que salga y pida y yo lo tengo que acompañar". (26/10/2016 T.1)

Ma: "Y la escuela esta una pinturita, o sea que hemos traspasado el rol docente para ser militantes sociales y somos docentes que estamos identificados con el barrio. Entonces, traspasamos eso, y por ahí, lo urgente muchas veces, el reclamo de lo urgente viene de la escuela... la calidad de la comida... cuando pedimos el agua, no pedimos el agua para la escuela, pedimos para todo el barrio... No había luz, se hizo el cableado para todo..." (21/10/16. T1)

Se desprende de tales registros, las significaciones y sentidos que adquiere enseñar en tales contextos atravesados por la desigualdad. La práctica docente, sostienen, consiste en un saber hacer comprometido, enfocado en la justicia social que exige capacidad organizativa, acercando los contenidos al contexto. *"Producir justicia curricular para que junto con ellos y las familias logremos justicia social"* (21/10/2016.T1). No obstante, destacan que la práctica pedagógica se encuentra desprestigiada y precarizada, a la vez que se desdibuja la función pedagógica en pos de atender las urgencias.

Ma: "La capacidad cognitiva que tenemos los docentes cuando estamos en la tarea diaria y que, a veces, no es que te consideres capaz, sino que frente a las dificultades y frente a todo lo que es rutina, uno mismo se traba" (T1- 20/08/1993)

Ma: "La práctica esta desdibujada por situaciones que hay que atender, todas las que hemos nombrado, problemas de salud, desnutrición, problemas que no podemos resolver y no nos corresponde resolver. De desnutrición... eh, bueno, el desprestigio, esto de sentirnos permanentemente culpables" (21/10/16. T1)

Ma: "Lo urgente reemplazó lo importante digamos en nuestras funciones. La escuela dejó el mandato social, histórico para lo que fue creada, por todos esto de lo urgente y el tema de lo ideal, de lo que nosotros queremos hacer, pretenderíamos hacer, es que la escuela fuera el primer paso para el tema de acceder a lo que sería una justicia social" (21/10/16. T1)

Frente a tales situaciones se plantean, como estrategias necesarias, el análisis de las propias prácticas, *"repensarnos"* para volver a *"adquirir ese rol que tenemos, el rol pedagógico"* y el trabajo colectivo. *"Nuestro compromiso es siempre construir una educación liberadora para no reproducir como es el mandato de la escuela pública, mano de obra barata."* (T.E 26/10/16 T1).

Mo: “Sería importante que nosotros empecemos a crear espacios de intercambio y reflexión en las mismas escuelas y con escuelas cercanas” (T1- 20/08/1993)

Ma: “A mí me parece que sí, que tenemos la urgencia, pero que estos espacios y este repensarnos los docentes es justamente adquirir otra vez ese rol que tenemos, el rol de lo pedagógico y el rol de a lo mejor, resignificar lo social desde lo pedagógico. Pensar qué estrategias voy a dar o qué estrategia voy a adquirir para no correr solamente ante la urgencia” (21/10/16. T1)

Entre las continuidades y transformaciones en los cotidianos escolares, también nos interesa destacar aquellas vinculadas a los tiempos y espacios. Los horarios para el desarrollo de las clases son motivo de tensión cuando se destinan a actividades que no se consideran parte de la tarea específica de transmitir los contenidos curriculares o cuando se diluyen en las dinámicas de la organización escolar que resultan ineficientes a la hora de agilizar y optimizar recursos, tiempos y espacios.

Ma: “El comedor invadió el tiempo de la escuela” (T. 2-27/08,1993)

Ma: “Porque vos fijate, de 8 a 8.30 tenés que llevarlos a tomar la leche (...) después, a las 11, empieza el primer turno de comedor, entonces vos te das cuenta que se limita la actividad docente en sí misma” (T 1-20/08/1993)

Mo: “En nuestra escuela lo que era el gabinete de Física y Química ahora es el comedor, lo que era la Vicedirección es la cocina, el gabinete psicopedagógico ahora es el depósito” (T1-20/08 1993)

Ma: “La leche o la merienda termina siendo a veces lo más importante, no? Y que pasa con eso? Cómo podemos solucionarlo? Terminamos siendo más que todo asistentes sociales” (T. 2-20/081993)

En el taller 2016, así como también continúan presentes las interrupciones que supone la “invasión” de la comida en el ámbito escolar, los maestros y maestras relatan otras situaciones que irrumpen cotidianamente en sus clases:

Ma: “Seño tengo hambre”, “Seño a qué hora nos vamos al comedor y después el de la tarde, el de la merienda (...)” (11/11/2016. T3)

Ma: “El objetivo es que aprendan, pero es complicado. No duermen trabajan en un búnker (...)” (28/10/2016. T2)

Ma: “Para qué vamos a estudiar si es más fácil ganarte la plata siendo soldadito” (28/10/2016. T2).

Ma: “Apenas llegan y te saludan te dicen, seño vos sabes que al lado de mi casa estuvieron tirando tiros, ¿vos sabes? Ni saludaste y ya te están contando” (28/10/2016. T2).

Ma: “Los chicos en contextos de pobreza antes iban sin zapatillas, descalzos, hoy no les faltan zapatillas pero quizás dentro de seis meses estén muertos”. (28/10/2016. T2)

Ma: "Los chicos vienen distintos (...) El problema principal que tenemos es la pobreza y el narcotráfico, a veces uno se queda sin ningún argumento porque vos tenés en cada grado un chico que le mataron el hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan los chicos, tenemos chicos tristes". (28/10/2016. T2)

Los cotidianos escolares se encuentran atravesados por este conjunto de situaciones que los/las docentes describen. Condiciones edilicias precarias, los horarios del desayuno, el almuerzo o merienda, los relatos de los/las niños/as a comienzo de semana de los hechos de conflicto y violencia, constituyen situaciones con las cuales los/as docentes se encuentran regularmente. De ahí que, nos interesa comprender qué sentidos construyen los/as maestros/as frente a tales situaciones y qué significaciones adquiere ser docente en tales contextos urbanos de pobreza. ¿Qué sucede allí, donde los maestros/as que fueron formados para enseñar se encuentran con que lo prioritario es asistir? Siguiendo lo que plantea Redondo (2004), es necesario poner en discusión aquellas concepciones dicotómicas que reducen la problemática de educar a la asistencia o la enseñanza, *"ni una ni la otra se producen como prácticas aisladas, cerradas en sí mismas, excluyentes entre sí"* (Redondo, 2004:86). Restos de una y otra tarea se combinan de múltiples maneras. Puede suceder que docentes queden impregnados por sensaciones de impotencia y pensar que con poco que enseñe para estos niños es mucho. O puede ocurrir que se produzca una comprensión más amplia de los procesos sociales y económicos que producen tales situaciones y abrir un espacio de resistencia. Esta toma de conciencia de los problemas no alivia a la institución de tener que hacerse cargo de aquello que el modelo económico produce, pero ubica a la asistencialidad en otro lugar, *"el poder ocupar, recuperar o construir una imagen, su propia imagen como una institución educativa organizada alrededor del enseñar, hace que su campo de posibilidades de intervención se amplíe"* (Redondo, 2004:89).

Ma: "Uno está buscando la vuelta ¿no? Porque el objetivo es que aprendan, pero bueno, es complicado porque su cabeza está... porque no duermen ellos, aparte. Estando en el bunker no duermen, entonces vienen en el día dormidos, viven otra realidad, no sé qué tanto les puede interesar lo que nosotras les podamos mostrar" (21/10/16. T1)

Ma: "Frente a toda la problemática tenemos que poner en algún lugar los contenidos y la enseñanza de lo curricular que muchas veces pasa a un segundo plano, porque estamos atendiendo un montón de cuestiones que tal vez, no sé, pero necesitaríamos ayuda de otros lugares o tal vez tendrían que estar en manos de otros sectores, no todo en la escuela, porque es un lugar de contención más que de aprendizaje... curricular" (21/10/16. T1)

Ma: "...a los chicos hay que darles todas las herramientas necesarias para que salgan adelante. En los contextos de pobreza es donde más tenemos que reforzarlo. No sólo afecto, contención sino también conocimientos. No hay que aflojar, darles todas las herramientas necesarias para que tengan una salida, una visión de futuro diferente. Nuestra función debe ser más que nunca y en ese contexto la enseñanza de contenidos, bien potentes, porque en definitiva es lo único que podemos dar...sino terminamos agrandando la brecha. No nivelar para abajo, bajar el nivel académico. Darles herramientas que le sirva para la vida cotidiana." (21/10/16. T1)

Ma: "Estamos cansados de la palabra, de la maldita palabra para nosotros es "contener", nosotros no queremos contener a nadie, queremos que la escuela sea liberadora, creemos que esa es la función de la escuela, ser un lugar de liberación, un lugar de resistencia a lo que nos están ofreciendo el sistema, y el lugar nuestro, principalmente en el barrio nuestro es el tema... el problema principal que nosotros tenemos, es el tema de la pobreza y el narcotráfico" (21/10/16. T1)

No pocos docentes intentan romper con la estructura escolar para generar espacios más amables y confiados en beneficio de los niños y niñas y del proceso de aprendizaje. En este sentido, es importante abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el curriculum oficial constituye solo un nivel normativo. Lo que conforma dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, las interpretaciones particulares que hacen maestros/as y alumnos. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real (Rockwell, 1995).

➤ *Trabajo docente y construcciones intergeneracionales*

Como dice Rockwell (2013), el trabajo docente difícilmente puede ser comparado con otros. En parte, su particularidad está centrada en ese entramado que implica el trabajo con los niños/as en el nivel de la escuela primaria. Tal es así, que Batallán (2007) habla de "docentes de infancia" para destacar las características de este trabajo. Por ello, en la configuración de este quehacer se entrecruza una dimensión intergeneracional que no podemos desconocer. En otras palabras, el trabajo pedagógico involucra tanto a maestros/as como a niños/as en una compleja trama de interacción, donde están presentes tanto las acciones de los/as docentes hacia los alumnos/as, como también las actividades de los niñas y

niños que se orientan al/la docente y hacia sus pares (Rockwell, 2013). Se trata de un proceso de trabajo realizado por todos los sujetos involucrados. De ahí que, uno de los núcleos trabajados en el proceso del Taller de Educadores se vinculó al modo en que las/os maestras/os caracterizan a las niñas y niños con los que, cotidianamente, despliegan sus prácticas y relaciones laborales. Partimos del supuesto que estas construcciones magisteriales acerca de esa infancia con la que interactúa inciden en el propio quehacer laboral. Por ello, nos interrogamos acerca de cómo construyen la/os maestra/os a las/os niñas/os con los que trabajan.

Hemos identificado, provisoriamente, dos modalidades que remiten a imágenes infantiles contradictorias y tensionales. Por un lado, aquellas construcciones magisteriales que aluden a la niñez en contextos de pobreza estructural como sujeto de aprendizaje; por el otro, aquellas referidas a esa niñez como sujeto de futuros inciertos o vidas fragilizadas. Veamos algunas descripciones de estas modalidades de visualización de la infancia que se entrecruza en el trabajo docente.

Por un lado, encontramos aquellas construcciones magisteriales que aluden a la niñez en contextos de pobreza estructural como sujeto de aprendizaje. En este sentido, se destacan ciertas características de ellos como “falta de atención”, “atención dispersa”, “no se logra que aprendan. Su vida es un desorden, no tienen cuadernos”, “los chicos dicen: ‘para qué vamos a estudiar. Si ganamos más como “soldaditos”, “falta de juguetes, recursos didácticos”, “escaso vocabulario” (TE. N° 3; 11/11/2016). Entendemos que en tales representaciones respecto a los alumnos en términos de “carencias” se entraman experiencias cotidianas actuales con figuras construidas en determinados momentos históricos (Walker, 2017). De ahí que se construyan a partir de ciertos parámetros sobre cómo deberían ser los estudiantes, sustentadas en conceptualizaciones históricas construidas a lo largo del siglo XX que no encuentran anclaje en la cotidianeidad escolar actual, atravesada por la heterogeneidad y fragmentación. La pretensión igualadora de la propuesta sarmientina elaboró parámetros acerca de lo deseable y lo correcto, instituyendo la igualdad como equivalente a homogeneidad. De esta manera, se buscó que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas (Dussel y Southwell, 2003). Sin embargo, las realidades cotidianas escolares ponen en jaque las representaciones sobre el estudiante ideal generando una tensión entre el horizonte de

expectativas de los docentes respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje y las representaciones que construyen sobre los alumnos en sus experiencias cotidianas (Walker, 2017).

Ma: “Falta de atención, atención dispersa, algo así como no me importa, ansiedad esperando el recreo, el horario del recreo y del comedor, que tenemos el almuerzo, que eso es a la mañana, “seño tengo hambre”, “seño a qué hora nos vamos al comedor”, y después el de la tarde, el de la merienda. También hay malos tratos entre ellos, violencia, falta de respeto, algunos muchos, no tienen básicamente los útiles escolares” (11/11/2016. T3)

Ma: “Problemas fonoaudiológicos y/o neurológicos sin atención médica, de atención, se distraen con facilidad, de retención, olvidan fácilmente, escaso vocabulario, las familias tiene grandes limitaciones para ofrecer ayudas con las tareas, problemas entre familias de los niños que luego son llevados al aula” (11/11/2016. T3)

Mo: “Hay una dificultad en la comprensión reflexiva de los distintos tipos de textos (...) Dificultades de relacionar distintos momentos históricos entre sí, contextualizarlos (...) dificultad a la hora de usar la creatividad propia de los pibes” (11/11/2016. T3)

Ma: “Cuando uno va a lo pedagógico, a lo académico, ellos muchas veces se niegan porque están en otra en su cabeza, su cabecita está en otra. Muchas veces tiene hambre o tiene muchos problemas (...) muchas mujeres que sufren violencia de género no solamente física, psicológica y económica también” (28/10/2016. T2).

Ma: “Yo quiero personas, no me interesa matemáticos, primero quiero buena gente” (28/10/2016. T2)

Ha sido el discurso de las reformas educativas de los años 90 el que, al pensar las relaciones entre educación y pobreza, calificó al sujeto de la educación como *niño carente*, concibiendo los maestros como técnicos a los que hay que capacitar para trabajar con *esos* niños (Martinis, 2006). Nombrar al sujeto de la educación en términos de niño/a carente anula indefectiblemente la posibilidad de la educación.

“El correlato del niño/a carente no es un maestro ni un educador, sino una figura que podría ser definida como contenedor-asistente social. Emergencia educativa: la de una escuela que renuncia a enseñar, a poner en juego un saber. Emergencia educativa: la escuela contiene y asiste. Emergencia educativa: ruptura no ya del lazo social, sino de la posibilidad de establecerlo” (Martinis, 2006:13)

Para Dussel y Southwell (2003), tales cuestiones nos interrogan acerca de los alcances y límites de la acción educativa en tensión con la problemática de la diversidad y la igualdad. En los contextos de pobreza urbana, en ocasiones, puede suceder que lo diverso se constituya en antesala para cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de los niños/as así

como ponderar las diferencias como deficiencias o déficits. Sin embargo, resulta necesario tener que en cuenta que el aprendizaje es resultado de procesos complejos de interacción entre diversos fenómenos que entran en juego. No considerarlos nos lleva a limitar el conocimiento de la problemática, obturando las posibilidades de soluciones e intervenciones que permitan superar los “déficits” señalados (Achilli, 1986). Es necesario incluir en el análisis las condiciones del contexto institucional y socioeconómico en el que se despliegan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado, acerca de las caracterizaciones que construyen los docentes participantes del Taller, identificamos imágenes referidas a esa niñez como sujeto de futuros inciertos o vidas fragilizadas:

Ma: “Si haces un seguimiento de estos pibes y de un grado que empezó en primer grado, llegan dos” (28/10/2016. T2)

Ma: “Se desgranar, quinto grado se empiezan a desgranar” (28/10/2016. T2)

Ma: “Los alumnos muestran sus angustias y la tristeza. Sospechan que no existe otra forma de vivir, que en cualquier momento son boleta, como dicen ellos” (28/10/2016. T2)

Ma: “Los chicos en contextos de pobreza antes iban sin zapatillas, descalzos, hoy no les falta zapatillas pero quizás dentro de seis meses estén muertos”. (28/10/2016. T2)

Ma: “Los chicos vienen distintos (...) El problema principal que tenemos es la pobreza y el narcotráfico a veces uno se queda sin ningún argumento porque vos tenés en cada grado un chico que le mataron el hermano o que el hermano mató a otro, que se suicidan los chicos, tenemos chicos tristes”. (28/10/2016. T2)

Ma: “(...) no tiene sentido a la vida y que se quieren matar y que se quieren matar y que lloran y demás y bueno por ahí uno cumplir ese rol de escucha, de darle la palabra, de que se sientan escuchados.” (28/10/2016. T2).

Ma: “Dejan de ser niños muy... rápido” (28/10/2016. T2).

Las descripciones que los maestros/as hacen del contexto socioeconómico de los niños pueden derivar en algunas ocasiones a visiones estereotipadas o a cierta desvalorización de las posibilidades de aprendizaje (Montesinos, Schoo, Sinisi, 2012). Allí donde el medio social de donde provienen los niños/as pareciera constituir un obstáculo para que los maestros/as desplieguen su quehacer, el docente educa enfrentando este obstáculo (Martinis, 2006). Consideramos que tales construcciones que se hacen de la niñez escolarizada, configuran de manera relacional el trabajo docente, a la vez que se entran con aquellas donde los/as maestros/as destacan aspectos “esperanzadores” de estos niños:

Ma: “Yo creo en mi alumno” (28/10/2016. T2)

Ma: “Son niños muy extrovertidos, curiosos inquietos, son capaces” (28/10/2016. T2)

Ma: “No faltan nunca ni siquiera los días muy lluviosos, por más que caigan piedras, todos, están todos ahí, la escuela para ellos es una contención y están contentos de permanecer 4 hs y media ahí, ellos siempre hablan, preguntan, cuentan historias, episodios” (28/10/2016. T2)

Mo: “A pesar de toda esa pesadumbre, son chicos felices (...) a pesar de la realidad que viven cada día, son pibes que dentro de todo, tienen aspectos esperanzadores (...) yo veo cosas hermosas (...) nos olvidamos de la belleza de la infancia” (11/11/2016 T3)

Mo: “Hay situaciones alegres, divertidas, disfrutables, y de las cuales se pueden partir para justamente sobrellevar las otras que son mas complejas, mas delicadas, mas duras” (11/11/2016 T3)

En tales construcciones magisteriales del sujeto que aprende se ponen en juego valores, sentidos comunes, por ello, consideramos de relevancia seguir profundizando en cada una de ellas de manera que podamos analizar y enriquecer el estudio de las relaciones intergeneracionales que involucran a los sujetos de la educación.

› **Palabras Finales**

En el desarrollo de esta ponencia nos ha interesado presentar algunos avances acerca de las transformaciones urbanas y de los cotidianos escolares a partir de las experiencias de Taller realizadas en 1993 y 2016. Hemos tratado de identificar ciertos núcleos teórico-empíricos, algunas claves de análisis interpretativo, en un intento por afinarlos conceptualmente y cargarlos de contenido empírico. Actualmente, nos encontramos abocados en la edición y publicación de un libro acerca del trabajo docente que han escrito los/las maestros/as que participaron del Taller de Educadores 2016. Los mismos maestros que han integrado el Taller se apropiaron del material generado colectivamente y lo resignifican. Un modo de comunicar y replicar la experiencia con otras/os maestras/os en actividad. Tal vez, un camino para concretar aquello que se ha esbozado en el Taller. Se dijo que el trabajo docente en los contextos de pobreza urbana resulta muy complejo. Que ello requiere salir de una práctica individual y “voluntariosa” para construir de modo colectivo. *“Los que tenemos las mismas problemáticas nos tenemos que organizar y construir un movimiento pedagógico popular”* (T.E.Nº 2; 28/10/2016).

En lo que atañe a los núcleos que conformaron la caracterización de la niñez que aprende, de la niñez con su vida fragilizada y de la niñez de futuro incierto, esperamos seguir profundizando en cada una de ellas como margen que permita analizar y enriquecer el estudio de las relaciones intergeneracionales que involucran a los sujetos de la educación.

Fuerza, vocación, entrega, (1993) voluntad, compromiso, conciencia colectiva (2016) son conceptos reelaborados por los docentes a partir de sus propias experiencias y de los sentidos otorgados a su presencia y participación dentro de la trama socioeducativa.

Ma: “La práctica docente es un desafío constante que implica todo de nosotros: fuerza, vocación, entrega.” (T1- 20/08/1993)

Mo: “La práctica docente en estos contextos es compleja, con voluntad, compromiso y conciencia salimos de la práctica individual para entenderla más en términos colectivos.” (21/10/16. T1)

› **Bibliografía**

-Achilli, E; Pavesio, M.V, Vera, M. (2017), “Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una aproximación comparativa de las últimas décadas”, en Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Sede Concepción del Uruguay. 4 y 5 mayo.

-Achilli, E (2017) “Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos”, en Cuadernos de Antropología Social, 45. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISSN 1850-275x. Pp 7-20.

-Achilli, E. (2010) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Laborde Editor, Rosario.

-Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor, Rosario.

-Achilli, E (1996), Práctica docente y diversidad sociocultural. Ed Homo Sapiens. Rosario.

-Achilli, E (1986), “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, en Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

- Achilli, Ageno, Osanna (1987) “Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores”, en Cuadernos de Formación Docente N°4. Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. C.E.A.L., Buenos Aires.
- Batallán, G (2007), Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires. Paidós.
- Batallán, G. (1983): Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica. FLACSO. Buenos Aires.
- Dussel y Southwell (2003), “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en Revista El monitor de la Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Martinis, P (2006) “Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”, en Martinis, P y Redondo, P, Iguadad y educación escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires, del estante editorial.
- Montesinos, Schoo, Sinisi, 2012 (2012), “Acerca de la enseñanza y el curriculum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria”, en Serie La Educación en Debate/ N°9/ ISSN 2314-2863.
- Pallma, S; Sinisi L (2004) “Tras las huellas de la enografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”, en Cuadernos de Antropología Social N°19, pp 121-138. FFyL . UBA.
- Redondo, P (2004), Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires Paidós.
- Rockwell, E. (2013), El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rockwell, E. (2009), La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. 1 ed. Paidós. Buenos Aires.
- Rockwell, E (1995) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en La Escuela Cotidiana, Fondo de Cultura Económica. México.
- Vera, R. (1988), “Orientaciones básicas de los Talleres de educadores”, en Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Walker, V (2017) “El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones”, en Educación, Lenguaje y Sociedad. ISSN 2545-7667 Vol. XIV N°14. Pp1-35.

Notas sobre la contribución del enfoque etnográfico al estudio de la formación docente inicial

IMPRÓVOLA, Maximiliano / UBA - maximilianoimprovola@gmail.com

Grupo de trabajo: GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

Palabras clave: formación docente - enfoque etnográfico - trayectorias

› **Resumen**

Este trabajo presenta los interrogantes principales y los antecedentes de una investigación en curso que tematiza las trayectorias de formación de un grupo de estudiantes de magisterio de la localidad de General Rodríguez, en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Pasamos revista a una serie de investigaciones que han abordado un aspecto relativamente poco visitado en los estudios sobre formación docente inicial: su dimensión cotidiana. Mientras algunas investigaciones parecen haber ceñido sus análisis al modo en que la organización de las instituciones formadoras enmarca y moldea las experiencias de formación de los estudiantes y sus prácticas e interacciones cotidianas, otras se han ocupado de la manera en que la estructura del sistema formador y la relación entre los estudiantes y el territorio contribuyen a orientar y definir sus expectativas laborales. Nos parece que estas investigaciones, aunque sin duda fecundas y provechosas, suponen una perspectiva de los procesos educativos demasiado centrada en la escolarización, o bien reposan sobre una concepción lineal y estrecha de las trayectorias formativas de los estudiantes. Sostenemos, en consecuencia, que el enfoque relacional de la etnografía, al abordar la dimensión cotidiana de la formación docente como una imbricación entre distintos campos de prácticas y dominios de actuación, podría permitirnos avanzar en la comprensión de su carácter dialéctico y multidimensional. El registro etnográfico permitiría así recuperar y explicitar las relaciones que construyen y mantienen entre sí los múltiples y diversos escenarios locales en los que es gestionada la formación de los maestros.

› **Introducción**

En esta ponencia quisiéramos presentar los interrogantes y objetivos principales de una investigación etnográfica en curso realizada con un grupo de maestras en formación de un ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) de la localidad de General Rodríguez, en el oeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. El propósito de la presentación es anotar y comenzar a sistematizar algunos de los aportes que puede hacer el enfoque etnográfico al estudio de la dimensión cotidiana de la formación docente inicial, una veta relativamente poco explorada en la literatura académica.

El trabajo se divide en tres partes. En la primera parte pasamos revista a las investigaciones disponibles sobre formación docente en Argentina, las ordenamos y nos centramos en las (pocas) que se han ocupado específicamente de su dimensión cotidiana, deslizando algunas observaciones críticas sobre ellas. En la segunda parte exponemos, en una suerte de paréntesis y a grandes rasgos, el plan de nuestra investigación acerca del tema. Por último, en la tercera parte, resumimos la contribución que puede realizar la etnografía al estudio de la formación docente inicial, apoyándonos en nuestra propia investigación para ilustrarla.

➤ ***Los estudios sobre formación docente inicial: un recuento y algunas observaciones críticas***

En el ámbito académico local, la formación docente ha recibido una profunda y variada atención. Existen investigaciones de carácter panorámico: en este sentido, mientras algunos trabajos se han dedicado a analizar el proceso de constitución del sistema de formación docente en Argentina, las tradiciones pedagógicas que han informado este proceso y las dinámicas institucionales que propició en las escuelas de formación (Alliaud, 2007; Birgin, 1999; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Pineau, 2012; Pinkasz, 1992), otros se han ocupado de identificar inercias y problemas en la organización institucional y curricular de la formación docente inicial y continua, proponiendo algunas pautas que podrían servir para orientar su mejora (Birgin, 2012 y 2006; Dussel, 2001; Edelstein, 2011; Serra, 2004; Terigi, 2009; Vezub, 2009 y 2007). Otras investigaciones, en cambio, han explorado un amplio espectro de temáticas puntuales ligadas a la formación de los docentes: la importancia y las posibilidades pedagógicas de los espacios de práctica durante la formación inicial (Edelstein, 2011; Davini, 2016 y 2002), las motivaciones, consumos culturales e ideas políticas de los estudiantes de profesorado (Birgin y Pineau, 2012), los cambios y continuidades en las políticas de formación docente (Davini y Birgin, 1998; Diker y Serra, 2008; Feldfeber, 1999; Ruiz, 2005; Vior, Misuraca y Más Rocha, 2009), los procesos de reorganización institucional de las escuelas de formación docente ante las sucesivas reformas educativas (Birgin, Duschatzky

y Dussel, 1998; Ruiz, 2011) o el impacto que la reforma educativa implementada durante los noventa tuvo sobre la configuración del mercado de trabajo docente, junto con los efectos, entrelazados y correlativos, de las políticas de ajuste sobre los sectores sociales que abastecen de estudiantes a los circuitos de formación y la imagen social de los futuros docentes (Birgin, 2000 y 1999).

Mucho menos interrogada ha sido, en este campo de estudios, la dimensión cotidiana de la formación docente inicial, que concierne particularmente a nuestra investigación. Aquí las investigaciones disponibles ralean un poco. En un breve artículo, Birgin y Pineau (1999) han llamado la atención sobre la gramática escolar de las instituciones formadoras, señalando que la misma contribuye a estructurar la experiencia de formación del alumno sobre una posición infantil, inexperta y deficitaria. Otros autores (Loyola y Poliak, 2002; Garrote e Isod, 2002) han abordado el estudio de las prácticas cotidianas durante el período de residencia de la formación inicial, describiendo sobre todo las interacciones –entre alumnos, profesores y docentes tutores– que articulan los aprendizajes en este espacio curricular.

Aunque interesantes y sugerentes, sin duda, creemos que estas investigaciones permanecen quizá demasiado limitadas al análisis del modo en que la organización de la institución escolar moldea la cotidianeidad de la formación. En todo momento, parecen dar por sentada la eficacia prescriptiva de la escuela, su atrincheramiento normativo, y suponen, en consecuencia, una distinción clara entre el ordenamiento escolar (con sus pautas organizativas y sus tabicamientos curriculares) y el plano extraescolar, es decir, entre lo previsto y producido por la burocracia escolar y lo que no puede considerarse perteneciente a ella. De este modo, la escuela aparece como el único (o, al menos, el principal) ámbito de actuación en el que acontece la formación de los docentes.

Estas limitaciones son salvadas, a nuestro juicio, en las investigaciones de Charovsky (2013a y 2013b –con Birgin–). A través de entrevistas en profundidad, esta autora reconstruye las trayectorias de formación de un grupo de estudiantes de carreras de formación docente de la localidad de Pilar. Tras rastrear y describir sus modos de representar el territorio en el que se hallan situadas las instituciones a las que concurren, Charovsky sostiene que, ya durante la formación inicial, los estudiantes suelen restringir sus expectativas laborales a los circuitos escolares cuyo territorio conocen y transitan habitualmente. La relación de los docentes en formación con el territorio se muestra, así, como un ingrediente clave de la relación que mantienen con el sistema formador, y permite iluminar una importante arista de la dimensión cotidiana de la formación: las expectativas laborales de los estudiantes.

El análisis de Charovsky, desde luego, desafía la presunta centralidad y eficacia regulatoria que podría atribuirse a las instituciones formadoras durante la formación docente inicial. Sin embargo, creemos que puede resultar algo insuficiente. En definitiva, si, como

parece ser el caso, la formación de los docentes es también matizada por las relaciones que estos entablan con escenarios locales diversos, entonces los procesos de construcción de expectativas laborales entre los estudiantes constituirán, muy probablemente, sólo *una* entre muchas otras dimensiones de la cotidianeidad de su formación. Como intentaremos sostener a continuación, el enfoque etnográfico, al abordar la concreción cotidiana de la formación docente como una imbricación entre distintos campos de prácticas y dominios de actuación, podría contribuir a iluminar otras múltiples dimensiones en la relación que los futuros docentes mantienen con el sistema formador, explicitando sus distintas apropiaciones de la institución escolar y los recursos y experiencias que estas movilizan.

› *El plan de nuestra investigación*

A fines de precisar el aporte que puede hacer el enfoque etnográfico al estudio de la formación docente inicial, en este apartado haremos una breve digresión y describiremos sucintamente los lineamientos principales de nuestra propia investigación.

El objetivo general de nuestra investigación será llevar a cabo una descripción analítica de los procesos a través de los cuales es producida y significada la educación infantil durante la formación inicial de maestros, atendiendo especialmente a la producción de sentidos en torno al trabajo de enseñar y la escolarización de los niños y las niñas en los diversos ámbitos de actuación transitados a diario por los sujetos de la formación docente. Para ello nos proponemos:

a) Documentar las trayectorias formativas de las estudiantes del profesorado de educación primaria de un ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) de la localidad de General Rodríguez, en la provincia de Buenos Aires, entendiendo tales trayectorias como recorridos densos, complejos, constituidos por una trama de agentes sociales que pueden rebasar el sistema escolar¹³⁰.

b) Describir las prácticas cotidianas de las estudiantes del profesorado en torno a la escolarización de los niños y las niñas, considerando los modos en que ellas significan tales prácticas en sus propios ámbitos de actuación, sean domésticos, comunitarios u otros que surjan con significatividad durante la realización del trabajo de campo.

130 Sobre la noción de *trayectoria*, aclaramos que hacemos nuestras las observaciones de Santillán, quien, atendiendo a las críticas que De Certeau dirigiera al empleo de este concepto (1996: XLIX, 41-42), propone entender las trayectorias como “un cruce de movilidades que en ningún caso deberían soslayar las operaciones de los sujetos” (2012: 26) y así “trascender la tendencia a pensarlas como «sucesión de situaciones»” (*ibíd.*: 26).

c) Analizar las prácticas cotidianas e interacciones entre estudiantes y docentes del profesorado de educación primaria, por considerarlas instancias centrales de construcción de sentidos sobre el trabajo docente y sobre los ámbitos en los que tienen lugar la experiencias formativas de los niños y las niñas.

d) Analizar las prácticas cotidianas e interacciones entre estudiantes, niños y docentes tutores durante el período de residencia y los diversos espacios curriculares destinados a la práctica en terreno, prestando especial atención a los sentidos que estas interacciones activan en torno a la educación infantil.

e) Describir los diversos usos locales de la norma escolar (régimen académico, planes y proyectos institucionales, etcétera) y las negociaciones en torno a ella, focalizándonos en los modos de concebir las responsabilidades de un docente en formación que estos usos suponen.

f) Documentar las modalidades de participación de las estudiantes del profesorado de educación primaria en los órganos de cogobierno del instituto¹³¹, centrándonos en los modos en que estas prácticas tramitan sentidos en torno a las funciones sociales que debe cumplir el sistema formador de adultos encargados de la escolarización infantil.

En función de estos objetivos, formularemos ahora algunas claves que, confiamos, nos servirán para pasar en limpio los aportes particulares que puede hacer el enfoque etnográfico al campo de investigaciones sobre la formación docente. ¿Qué le suma la etnografía a nuestra comprensión de la formación de los maestros y profesores?

› *El enfoque etnográfico y la formación docente inicial*

Sin más rodeos, explicitemos entonces la contribución que puede hacer el enfoque etnográfico al estudio de la dimensión cotidiana de la formación docente inicial. La sintetizamos en tres postulados o núcleos teórico-metodológicos que, a continuación, enumeramos, desarrollamos y también vinculamos a los objetivos de nuestra propia investigación. Tenemos así que:

1) El enfoque etnográfico nos permite objetivar el juego de entrelazamientos y distancias entre lo normado y lo actuado

131 El centro de estudiantes y el Consejo Académico Institucional (CAI). El CAI es un órgano integrado por docentes y alumnos de los institutos de formación docente y técnica de la provincia de Buenos Aires. Tiene carácter consultivo y ejerce funciones de asesoramiento de la dirección de cada instituto.

Desde un punto de vista etnográfico, los procesos sociales no pueden ser comprendidos sólo por referencia a un conjunto de normas o un “deber ser” formal. Más bien, los sistemas normativos (por ejemplo, los reglamentos escolares) constituyen recursos culturales a disposición de los actores sociales, es decir, elementos de los que estos pueden *apropiarse* para desplegar diversas modalidades de agenciamiento¹³². Si bien los procesos sociales pueden tener lugar dentro de un marco formal, tomarlos apenas como la expresión de un mecanismo burocrático de producción de la realidad social llevaría al investigador a enmascarar la presencia de sujetos en tales procesos. De este modo, resguardar la posibilidad de una ciencia social con sujeto implica no tomar a lo formal como condición de posibilidad de la praxis cotidiana, sino más bien recuperar los procesos a través de los cuales los sujetos producen cotidianamente lo formal como marco de una praxis (Díaz de Rada, 2008). En nuestro caso, si las normas escolares no pueden ser desprendidas de su circunstancia, de su locomoción cotidiana, entonces pueden devenir elementos manipulados por los usuarios, quienes a veces llegan incluso a tensar y subvertir el “arsenal prescriptivo” (Vidal, 2007: 31) de la escuela. El enfoque etnográfico se muestra así como una matriz de análisis adecuada para comprender estas apropiaciones y, en consecuencia, para llevar adelante el estudio de las maneras en que los docentes en formación transitan la institución escolar y también la definen y negocian.

2) El enfoque etnográfico nos permite captar la relevancia de lo invisible y lo intersticial

Al quitarle preeminencia epistemológica al plano normativo en la comprensión de las prácticas sociales, el enfoque etnográfico se centra no tanto (o no únicamente) en los espacios más visibles de la acción, sino sobre todo en el plano de lo discreto, lo silencioso, lo oculto y lo intersticial. La tarea del etnógrafo consiste en documentar lo no-documentado de la realidad social (Rockwell, 2009), en tematizar y describir los factores invisibilizados e implícitos que se anudan para constituir el *locus* práctico de los sujetos. Muy lejos de ser uniforme y macizo, habitado por actores que comparten idénticas trayectorias, criterios e intereses, este contexto práctico resulta caótico y heterogéneo, una confusa suma de voces, intervenciones y experiencias que concurren para formar una totalidad relacional y dialéctica (Achilli, 2005). En mutua interdependencia, los actores sociales llevan a cabo cotidianamente diversas prácticas y construyen significaciones variables sobre las mismas. En el caso de nuestra

¹³² Sobre la importante noción de *apropiación*, considérense los trabajos de Rockwell (2005 y 1996b) y Chartier (1994 y 1992). Rockwell (1996: 302) recupera precisamente los aportes de Chartier. Por su parte, Chartier (1994: 52 y 1992: 53, nota 12) vincula el concepto a Michel de Certeau, retomando la famosa distinción certaliana entre estrategias y tácticas, y poniendo a las apropiaciones del lado de las tácticas. Frijhoff afirma que la noción de apropiación es “la noción con la que Certeau ha enriquecido la escritura de la historia” (1999: 94), al dotarla de un nuevo sentido y transformarla en un concepto analítico. Rockwell (2005: 29) advierte que su empleo se remonta a autores como Leóntiev, Bajtín y Heller.

investigación, este registro de lo no-documentado no sólo permitirá dar cuenta de las prácticas cotidianas que desarrollan las maestras en formación y de los sentidos que, a través de las mismas, atribuyen al trabajo de enseñar y a la educación infantil, sino también recuperar y explicitar las relaciones que construyen y mantienen entre sí los distintos escenarios locales en los que son gestionadas estas prácticas. Precisamente, a través de esta diversificación de los ámbitos de indagación estaremos más cerca de captar la multidimensionalidad de la formación docente inicial.

3) El enfoque etnográfico nos permite recuperar el espesor histórico de las prácticas

Es importante señalar, asimismo, que las prácticas locales no constituyen el único nivel de análisis del enfoque etnográfico. Además de documentar la vida cotidiana, el trabajo etnográfico la inscribe en procesos estructurales que contienen y limitan la acción de los sujetos (Achilli, 2005). La etnografía aborda el estudio de entramados sociohistóricos de amplia escala a través de su particularización en contextos específicos. En este sentido, planteamos que la cotidianeidad de la formación docente puede ser comprendida como el resultado de una historia acumulada que se actualiza y, al mismo tiempo, se reinterpreta constantemente. Nuestro análisis procurará por eso iluminar la dimensión histórica de las prácticas de los maestros en formación: hacer inteligible la vida cotidiana en un cierto momento sincrónico incluye identificar las “huellas del pasado” (Rockwell, 2007) que todavía dan cuerpo a los modos de hacer de los sujetos del presente.

› Palabras finales

En el estudio de los procesos educativos, la adopción del enfoque etnográfico implica la puesta en obra de una perspectiva de análisis según la cual estos trascienden la escolarización. En lo que atañe específicamente a la formación inicial de los docentes, implica al menos comenzar a matizar la preeminencia formativa de la organización institucional y curricular de la escuela –que ha sido presupuesta en varias de las investigaciones existentes–, restituyéndole a la formación inicial del magisterio la heterogeneidad inherente a las localidades diversas y cambiantes en las que tiene lugar y se construye como tal.

En consecuencia, el enfoque etnográfico supone, en principio, un trabajo de campo multisituado, en ámbitos locales diferentes y con referentes empíricos de más de un tipo (escolares, domésticos, barriales, entre otros). Pero ello, no obstante, supone también aceptar que la pertenencia de estos distintos agentes a uno u otro dominio social nunca puede ser sancionada *a priori* por el analista, sino que es co-construida por tales agentes y actualiza permanentes interpenetraciones entre escenarios locales diversos. Qué dimensiones de la vida cotidiana se dinamizan en diversas situaciones, y de qué esferas de acción abrevan los

sujetos para poder operar en ellas, son preguntas que vertebran el trabajo de campo y demandan una tesitura de atención y revisión continuas en el investigador.

Claramente, este no es trabajo fácil. Por lo pronto, y si nuestra argumentación ha sido correcta, aquí esperamos haber señalado un importante área de vacancia.

› Referencias bibliográficas

- ACHILLI, Elena. 2005. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ALLIAUD, Andrea. 2007. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- BIRGIN, Alejandra (comp.). 2012. *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- 2006. “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”. En: F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 2000. “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. En: P. Gentili y G. Frigotto (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- 1999. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- BIRGIN, Alejandra, DUSCHATZKY, Silvia y DUSSEL, Inés. 1998. “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”. *Propuesta Educativa*, N° 19.
- BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo. 2012. “Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los nuevos docentes?”. En: M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- 1999. “«Son como chicos». El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”. *Revista Cuadernos de Educación*, N° 2, pp. 46-49.
- CHAROVSKY, Magdalena. 2013a. *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de maestría. UBA.
- CHAROVSKY, Magdalena y BIRGIN, Alejandra. 2013b. “Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado”. *Pedagogía y Saberes*, N° 39, pp. 33-48.
- CHARTIER, Roger. 1994. “Cultura popular”: retorno a un concepto historiográfico. *Manuscrits. Revista d’història moderna*, N° 12, pp. 43-62.
- 1992. “El mundo como representación”. En: *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa, pp. 45-62.
- DAVINI, María Cristina. 2016. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- (coord.). 2002. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina y BIRGIN, Alejandra. 1998. “Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y rupturas”. En: AA.VV., *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Noveduc.

- DE CERTEAU, Michel. 1996 [1980]. *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- DÍAZ DE RADA, Ángel. 2008. “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?”. En: A. Franzé y M. Jociles (comps.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- DIKER, Gabriela y SERRA, Juan Carlos. 2008. *La cuestión docente argentina: las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés. 2001. “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”. En: C. Braslavsky, I. Dussel y P. Scaliter (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, pp. 10-23.
- EDELSTEIN, Gabriela. 2011. *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FELDFEBER, Myriam. 1999. “Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa”. *Revista del IIICE*, N° 15, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- FRIJHOFF, Willem. 1999. “Foucault Reformed by Certeau: Historical Strategies of Discipline and Everyday Tactics of Appropriation”. En: J. Neubauer (ed.), *Cultural History After Foucault*. New York: Walter de Gruyter, pp. 83-99.
- GARROTE, Valeria e ISOD, Laura. 2002. “El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros”. En: M. C. Davini (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- LOYOLA, Claudia y POLIAK, Nadina. 2002. “El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente”. En: M. C. Davini (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- PINEAU, Pablo. 2012. “Docente «se hace»: notas sobre la historia de la formación en ejercicio”. En: A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- PINKASZ, Daniel. 1992. “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”. En: C. Braslavsky y A. Birgin (comps.), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ROCKWELL, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- 2007. “Huellas del pasado en las culturas escolares”. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 175-212.
- 2005. “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N° 1, México, Ediciones Pomares, pp. 28-38.
- 1996. “Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico”. En: B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: State University of New York Press, pp. 301-324.
- RUIZ, Guillermo. 2011. *La investigación científica y la formación docente. Discursos normativos y propuestas institucionales*. San Martín: Miño y Dávila.

-
- 2005. “Las políticas de formación docente en la Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente”. En: N. Cardinaux *et al.*, *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho, UBA.
- SANTILLÁN, Laura. 2012. *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- SERRA, Juan Carlos. 2004. *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TERIGI, Flavia. 2009. “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”. *Revista de Educación*, N° 350, pp. 123-144.
- VEZUB, Lea. 2009. “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, N° 42, pp. 911-937.
- 2007. “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 11, N° 1, 1-22.
- VIOR, Susana, MISURACA, María Rosa y MÁS ROCHA, Stella Maris (comps.). 2009. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Tensiones y conflictos intergeneracionales en tiempos de internet. Significados y usos de plataformas y celulares en hogares y escuelas de sectores populares del Gran Mendoza

TOSONI, María Magdalena, Fac. de Educación UNCuyo, magdalenatosoni@yahoo.com.ar

AGUILAR, Sandra Mónica, Fac. de Educación UNCuyo, sandraagui@yahoo.com.ar

GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave: Sectores populares; Nuevas tecnologías; Niños, niñas y adultos*

» **Resumen**

El uso de las plataformas de internet forma parte de la vida cotidiana de los niños y niñas de sectores populares. Las familias que ocupan un lugar subordinado en la estructura social adquieren pequeños artefactos digitales (celulares y tablets) y aprovechan los espacios públicos para comunicarse con amigos o familiares y acceder a información.

En este trabajo presentamos los sentidos y las prácticas de niños, niñas, padres y docentes en relación a estas nuevas tecnologías de la comunicación. Nos interesa comprender los significados otorgados al uso de celulares y plataformas de internet en las escuelas y en los hogares de sectores populares. Esta ponencia forma parte del Proyecto Dinámicas escolares complejas. Docentes, familias y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza (SETCyP UNCuyo 06/H162)

La estrategia seguida fue cualitativa: el estudio de casos. Seleccionamos dos instituciones primarias ubicadas en sur del Municipio de Godoy Cruz y las unidades de análisis fueron las familias, los docentes, los alumnos. Llevamos a cabo el trabajo de campo durante el 2017. En esta ponencia, presentamos nuestros resultados a fin de debatir: el uso de los celulares como forma de interacción, la participación en plataformas como práctica de visibilidad social y el acceso a internet como práctica de inclusión social. Asimismo, reflexionamos sobre los conflictos intergeneracionales en torno a los medios de comunicación en las escuelas y en los hogares de sectores populares.

› **Introducción**

El uso de las plataformas de internet forma parte de la vida cotidiana de los sectores populares. Las familias que ocupan un lugar subordinado en la estructura social adquieren pequeños artefactos digitales (celulares y tablets) y se sirven de los espacios públicos para comunicarse con amigos o familiares y acceder a información. Los chicos y chicas aprovechan la señal en la escuela para acceder a plataformas de internet, lo cual genera, tensiones con los docentes que buscan controlar su uso. En sus hogares, quienes disponen de conexión ingresan a Youtube para escuchar música o ver dibujos animados alejados de sus mayores.

En este trabajo presentamos los sentidos y las prácticas de niños, niñas, docentes y padres en relación a estas nuevas tecnologías de la comunicación. El objetivo del mismo es comprender los significados otorgados al uso de celulares y plataformas de internet en las escuelas y en los hogares de sectores populares. Esta ponencia forma parte del *Proyecto Dinámicas escolares complejas. Docentes, familias y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza* (SETCyP UNCuyo 06/H162). Este surgió de nuestras experiencias de extensión universitaria, en ellas advertíamos las tensiones que las prácticas culturales de los chicos y chicas de sectores populares suscitaban en la cotidianeidad escolar (Tosoni & Tosoni, 2016).

La estrategia seguida fue cualitativa: el estudio de casos. Seleccionamos dos instituciones primarias ubicadas en sur del Municipio de Godoy Cruz. Las unidades de análisis fueron las familias, los docentes y estudiantes. Desarrollamos encuentros con los chicos y chicas y entrevistamos a los padres, directivos y maestros durante el año 2017. En esta ponencia, presentamos nuestros resultados a fin de debatir: el uso de los celulares como forma de interacción, la participación en plataformas como práctica de visibilidad social y el acceso a internet como práctica de inclusión social en las escuelas. Asimismo, reflexionamos sobre los conflictos intergeneracionales en torno a los medios de comunicación en los hogares de sectores populares.

› **Perspectiva teórica y metodológica**

De los estudios culturales en Argentina, recuperamos el planteo de Rodríguez, la distinción entre *la/s cultura/s populares*, como dimensión simbólica de las prácticas de quienes ocupan una posición subordinada en la estructura social y, la *cultura popular masiva*, entendida como los contenidos puestos en circulación por los medios de comunicación. Y en consecuencia, la necesidad de abordar la interfaz entre las prácticas de construcción de sentido de los sectores populares y las tramas de significantes disponibles en la sociedad en su conjunto (Rodríguez, 2014: 67 y sgtes.). Esta distinción entre prácticas de los sectores populares y la oferta cultural de los medios, nos resultó útil para reconocer niveles de análisis y para focalizar en la intersección entre los contenidos ofrecidos por Internet y los usos de los niños y niñas en las escuelas y en sus hogares. Consideramos importante indagar la relación entre las prácticas culturales de los niños y niñas y la *cultura popular masiva* para identificar las tensiones que suscitan entre docentes y padres.

En relación a los usos de los celulares y a los contenidos ofrecidos por las plataformas de internet, decidimos utilizar el término apropiación para referir a la dimensión activa de la recepción. En este sentido, si bien, reconocemos que las plataformas ofrecen una serie de contenidos y lógicas de búsqueda que condicionan su uso (Van Dijck, 2016), consideramos

que los chicos y chicas seleccionan dentro de sus condiciones familiares y sociales. Entendemos que los niños y niñas se apropian cuando toman un contenido significativo y lo hacen propio, adaptándolo a sus vidas y a sus contextos (Winocur, 2009: 20).

En relación a las tensiones que el uso de los celulares y de las plataformas de internet de los niños y niñas en las instituciones educativas, partimos de los planteos de Barbero, para quien “la escuela sigue exigiendo a los alumnos dejar fuera de ella su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas, sean estas orales, gestuales, sonoras, visuales, musicales, narrativas y escriturales (Martín Barbero 2008: 68). Pero, reconocemos que, en la cotidianeidad escolar, la introducción de las TICs en el curriculum y la incorporación de las netbooks del Programa Conectar Igualdad han habilitado el ingreso de las experiencias de niños y niñas relacionadas a las plataformas. Asimismo, entendemos que “más allá de las políticas públicas y de mercado, la mediatización de los espacios escolares se ha intensificado porque los sujetos que conforma esta institución son sujetos portadores de sentidos y experiencias mediatizadas” (Da Porta, 2017: 197).

En relación al uso de los celulares y de Internet en los hogares, advertimos que estas tecnologías constituyen una fuente conflicto en las familias porque modifican las relaciones de dependencia de los niños con los adultos (habilidades de los hijos versus las dificultades de los padres) y porque su uso individual permiten el ingreso de “extraños” que escapan al control de los padres. Estas tensiones se potencian en los hogares de sectores populares, debido a que, por un lado, los padres invierten en internet y celulares para evitar la exclusión educativa y social de sus hijos, y por otro, ellos no las consideran relevantes para sí mismos por su experiencia laboral. En consecuencia, la relación de dependencia se altera aún más y necesidad de controlar a sus hijos se vuelve más imperiosa (Winocur, 2011: 17-18).

La estrategia de investigación seguida fue cualitativa. Elegimos dos escuelas primarias cuya matrícula proviene de barrios construidos por el Instituto Provincial de la Vivienda para “familias de recursos insuficientes” y erradicación de villas inestables en el sur del municipio de Godoy Cruz, Mendoza. Las unidades de análisis fueron las familias, los docentes y los niños de las divisiones que contaban con chicos con discapacidad en las instituciones seleccionadas. En la Escuela N° 1 entrevistamos al director y vice director, a dos docentes de apoyo, a tres maestras y a cinco padres, y realizamos dos encuentros con los alumnos de 6to. año. En la escuela N° 2 entrevistamos a la directora, a tres maestras, a una docente de apoyo y a 7 padres, e hicimos dos encuentros con los chicos de Sala de 5 años. Construimos un corpus con la transcripción de las entrevistas a docentes y padres y los registros de observación de los encuentros con niños y niñas. Para el análisis y codificación del mismo utilizamos el programa ATLAS ti 7.4.5.

A continuación presentamos los resultados de nuestra investigación en relación a las tensiones en la escuela y en los hogares.

› *Tensiones a partir del uso de los celulares e internet en la escuela*

El acceso a internet en la escuela como práctica de inclusión social

En nuestro país el acceso a internet está mercantilizado por las empresas de telefonía, por lo cual, para los sectores populares el acceso a señal de WIFI en los espacios públicos (plazas, parques, etc) es la forma de conectarse sin restricciones. En este sentido, para los chicos, la escuela aparece como un lugar donde aprovechar al máximo la posibilidad de conexión. Una de las escuelas visitada dispone de servicio de WIFI, los niños y niñas aprovechan el acceso gratuito con sus celulares, lo cual, ubica la disputa por la clave en centro de las tensiones.

Ellos siempre tienen acceso a internet, de algún lado sacan Internet. Acá en la escuela, la clave la ponen secreta y ellos la averiguan, pero no es porque uno se las diga. Si, ellos tienen acceso a todo, de hecho, por ahí le sacan Internet a otro, no sé cómo hacen... Acá las claves no se las decimos nosotros, pero ellos la saben porque en la computadora aparece, saben cómo buscarlo (Entrevista N° 3, docente de 7mo. Esc. N° 1).

El docente entrevistado reconoció que la escuela busca limitar su uso y destacó las habilidades de los chicos para encontrar espontáneamente la clave de WIFI y aprovecharla.

El uso de los celulares como forma de interacción para los niños y como riesgo para los docentes

En la provincia de Mendoza la utilización de los celulares en las escuelas está regulada por la Resolución N° 445/2013, que establece que cada institución, en el marco de sus normas de convivencia, determinará el uso de los mismos. En una de las escuelas donde realizamos el trabajo de campo, los directivos comentaron que algunos de los niños de 6to. y 7mo. año llevan celular y que a veces, se los dejan a ellos para que los cuiden por miedo a los robos. En esta escuela, los chicos pueden disponer de los mismos en el recreo:

“Que no son tantos los chicos que traen celular, pero si, se forman los grupitos en el recreo para ver cosas” (Entrevista N° 5: Vice directora Escuela N° 1)

También pueden utilizar el celular para escuchar música en el aula, una vez completada la tarea, lo hacen por grupos, según los temas que les gustan.

Cuando trabajamos todo y en los últimos 10 minutos me piden si pueden escuchar música despacito, capaz que los niños escuchan una canción, suponte una cumbia villera y a las chicas no les gusta le dicen apagá eso....se genera ese tipo de situaciones, no hay esa unidad que todos quieren escuchar ese tema; es muy raro que lleguen a una concordancia de que todos quieran escuchar el mismo ritmo; genera eso “pero porqué escuchas ese tema”, de disconformidad o que el otro exprese una opinión que no le gusta de lo que está escuchando pero les digo que traten escuchar despacito cada uno para que no genere este tipo

(Entrevista N° 4 Docente de 6to. Esc. N° 1).

El uso del celular que hacen los chicos es compartido. Esto genera temores en los docentes en relación a las páginas que visitan, ya que al usarlo en el recreo, ellos no pueden controlarlos.

“Es un problema el celular acá en el séptimo, porque lo traen y aparte de escuchar música, los jueguitos y las cosas que buscan en Internet, ellos ya buscan cosas de grandes, entonces siempre están pendientes de eso... sobre todo los varones que ven cosas indebidas, que yo he pescado a más de uno, pero bueno, es normal de la edad (Entrevista N° 3, Docente de 7mo. Esc. N° 1).

Asimismo, en relación su uso en el aula, el celular es considerado elemento de distracción por los maestros, por lo cual, deben dejarlo en la dirección una vez concluido el recreo. Por su parte, los directivos plantean que los chicos no saben usar los celulares para buscar información, por eso, no los deben usar en clase.

En la escuela hemos tenido últimamente que poner un poco de límites con respecto a eso, porque sí, sabemos que hay una resolución y se lo hemos remarcado: que no puede hacerse uso del celular en horas de clase, si quizás en el recreo o en una hora especial. Pero, todavía falta mucho para que ellos se den cuenta que el uso del celular puede ser dentro de la escuela si buscan algo, usándolo como una computadora (Entrevista N° 5: Directora Esc. N° 1)

Así, para los directivos, en el aula, el celular podría ser útil, pero los estudiantes no están preparados.

La participación en plataformas como práctica de visibilidad social

Winocur (2009) plantea que el celular sirve para trascender y adquirir visibilidad, por ejemplo, subiendo fotos a Facebook. Los docentes entrevistados advierten que los niños y niñas acceden continuamente a esta plataforma a través de sus celulares.

Que están todo el día sacándose fotitos y subiendo cositas y suben comentarios en el Facebook. No sé si es tan bueno eso. Mira, yo no sé cuánto uno lo puede controlar a eso, porque para los chicos es un juego, mostrarse. Tienen muchas relaciones sociales, hacen muchas relaciones sociales con el Facebook. Las chicas que se sacan fotos y se la mandan a chicos que no conocen (Entrevista N° 3: Docente de 7mo. Esc. N° 1).

En las escuelas, los chicos utilizan el celular en grupo para ingresar a esta plataforma:

Yo creo que ahora están más absorbidos por los celulares, que por la

tele. Porque antes ellos comentaban de algún programa de alguna cosa que veían, pero ahora no los escuchamos. Ahora los vemos que están con el tema, y se ponen, trae una nena un celular y hay tres o cuatro alrededor, entonces como que el tema del Face, y todo lo que pueden los absorbe (Entrevista N° 5: Directora, Esc. N° 1).

La práctica de sacar fotos y subirlas a Facebook por parte de los chicos y chicas genera tensiones en la escuela, ya que difunde situaciones escolares que son consideradas faltas de respeto.

Una vez nos tocó las abanderadas, que gracioso, en el baño, las abanderadas vienen y no habían tenido mejor idea que, con la banda de la escuela, de la bandera, sacarse fotos...Era tragicómico realmente porque el enojo que teníamos todas, y después verlas que son tan inocentes no, que no llegan, que no ven el límite, no ven el límite... es un símbolo patrio (Entrevista N°6: Directora Esc. N° 2).

Por otro lado, la Esc. N° 1 tiene su propia página de Facebook y los directivos autorizan la difusión de fotos escolares o solicitan a los padres su aprobación para subirlas. Así, subir fotos a Facebook, para los docentes puede servir para difundir actividades escolares, pero también, consideran que si las suben los chicos y chicas esta plataforma contiene algunos riesgos.

› ***Tensiones a partir del uso de los celulares e internet en los hogares***

› ***El uso del celular en el hogar***

Los familiares entrevistados plantearon el uso intensivo de los celulares por parte de los niños y niñas. Una joven que acompañaba a su sobrino a la sala de 5 años comentó:

No sé, lo único que hace es Youtube en el teléfono y ve los dinosaurios. Es todo lo que hace todo el día. Agarra el celular y Youtube, Ben 10. (Entrevista N° 9, Escuela N° 2)

Otra joven que acompañaba a su hermano a la sala de 5 años afirmó:

Yo traigo a mi hermano a la sala de 5, el tiene Tablet. Está todo el día. Nosotros tenemos Internet, tenemos WIFI, así que todo el día se descarga juegos, música. Toda música de los dibujitos. Pepe Papin, todos los dibujitos de Discovery Kids, Juniors. Hay veces y no. El sólo está entretenido en su Tablet. (Entrevista N° 9, Escuela N° 2).

Una madre de la Escuela N° 2 señaló, el uso permanente del celular por parte de su hijo de 7 años y la necesidad de regular el tiempo:

El nene está más con el celular, entonces yo se lo saco y se lo escondo y no se lo doy. Por ahí, se enoja y por ahí, me dice bueno y le digo que le va a hacer mal a la vista entonces se lo quito. Entonces se pone a ver tele o va a jockey para que se distraiga pero el otro tiempo es muy activo él, se pone a jugar con los primos a la pelota, la jockey, a los autos; entonces yo lo mando a que vaya a jugar que no esté tanto con la pantalla (Madre N° 9, Entrevista N° 13, Escuela N° 1)

Asimismo, una madre comentó que ella revisa el celular de su hija

Si ella también tiene un grupo de whatsapp, pero la mayoría con los chicos de la escuela, porque yo le vivo revisando el celular permanente, por ahí me hace una clave que no la sé, pero de tal forma que con mi hija de 23 años empezamos a ver y la sacamos y me meto y empiezo a mirar todo lo que ella tiene si, le tengo que revisar porque uno no sabe la mentalidad. (Madre N° 8, Entrevista N° 13 escuela N° 1)

En la misma escuela, uno de los padres describió cómo cuidan el uso que hacen sus hijas de seis y once años, remarcó el control que tiene sobre ellas:

Ellas tienen un celular personal cada una, pero lo utilizan siempre y cuando tengan buenas notas en el colegio, se porten bien y cumplan con las tareas de la casa. Por eso, te digo puede que lo utilicen de las tres de la tarde a las ocho de la noche, andando bien. Yo tengo el celular en mi mano, donde yo controlo que lo que han hecho; los celulares están bajo las cuentas nuestras, de los más grandes. Entonces, nosotros sabemos qué lo que abren y lo que no abren por más que ellas intenten esconderlo en el celular queda en nuestras cuentas guardado. Nosotros controlamos qué hacen con los celulares. (Padre N° 2, Entrevista N° 12, Escuela N° 1)

› **Facebook y los riegos**

Uno de los padres cuyas hijas van a primero y sexto año señaló:

Si vos quieres utilizar la tecnología en algo bueno lo utilizas, pero lamentablemente la información de la tecnología hoy en día se utiliza para otra cosa no para lo que se tiene que utilizar. Vos ves que Facebook, en

whatsapp se escriben cosas que no hay que escribir, hay gente que se dedica a sacarse fotos todo el día, subiéndolas al Facebook, tu vida, la historia tuya no hace falta; después vienen los sustos de “me robaron, me raptaron un hijo” pero si vos estas dando toda la información de tu vida, vos la estas entregando, qué es público así que cualquiera abre un Facebook. Mis hijas no tienen Facebook porque son muy chiquitas, no las autorizo yo a tener un Facebook. (Padre N° 2, Entrevista N° 12, Escuela 1)

El padre plantea como peligro del Facebook, la imposibilidad de controlar quienes observan a sus hijos y la posibilidad de secuestros.

Otra madre considera que Facebook altera las imágenes de los chicos:

Yo también, mi prima que se ve de una manera y en la foto de Facebook se ve de otra y yo le digo a mi hija: está rara. Yo digo, pero si la nena no es así y me dice mi hija no se hacen photoshop y vos te pones según las poses y te hace, es una nena que tiene 13 años, imagínate parece que tuviera 20. (Madre N° 9, Entrevista N° 13, Escuela N° 1)

Para los padres, el Facebook es un espacio que no pueden controlar porque está conformado por extraños, por otro lado, los mismos niños pueden volverse “extraños” y no ser reconocidos por sus familiares en esta plataforma.

› **Youtube y la música**

Yo pongo ‘Luna’ en Youtube y escucho canciones” nos comentó Mía de la Sala de 5 años de la Escuela N° 6. (Nota de campo N° 8, 13 de octubre)

Sin duda, Youtube, es la plataforma donde circula la música, los autores y los géneros que escuchan los chicos de sectores populares. En el encuentro con los niños y niñas de la Sala de 5 de la Esc. N° 2, les preguntábamos qué música les gustaba, ellos mencionaron a Dady Yankee y a Rodan-Roll Can. En la escuela N° 1 los chicos del Grupo Rojo mencionaron Maluma, Ozuna, Arcángel, Bad Bunny, CNCO, Residente, Ulises Bueno, Bulblin. En el grupo Blanco, nombraron a Shakira, Música de Rook, Márama, Anuel AA, Romeo Santos, Maluma, Luis Fonsi y Noriel.

Por los cantantes que mencionaron, reconocemos géneros como el Reguetón, la Cumbia, el Cuarteto y el Hip Hop, así como música propia de películas, series o dibujos animados. Siguiendo a Semán (2016), advertimos que la diversidad de géneros indican que los niños reciben pluralidad de estímulos musicales y que, a su vez, disponen de una multiplicidad de usos (bailar, expresarse, divertirse, etc.). Aunque, reconocemos que esta pluralidad está mediada por la plataforma Youtube, que contiene algoritmos de orientación ligados a la popularidad (Van Dijck, 2016).

Por su parte, los padres comentan que los niños y niñas usan el celular para escuchar música en sus hogares:

Tengo un nene en 7mo., una nena en 5to. y el nene en salita de 4. Los dos más grandes si usan celular. El nene más chico no. El nene escucha todo, le gusta cantar, se pone a cantar, pone con mi celular, baja de Youtube. Ella escucha con el equipo. (Madre N° 5, Entrevista N° 10 Escuela N° 2)

Asimismo, los padres señalan que no entienden la música que escuchan sus hijos:

Yo tengo un hijo de 27 y una hija de 23 y ellos mismos ven las diferencias, le dicen a Nerea, que tiene once ¿qué escuchas? La música de ahora. Entonces le contesta el mayor cómo va a ser la música de ahora, si ni la entiendes, a ver bailámela Nerea; es que no me gusta bailar, pero bailámela si a vos te gusta escucharla tanta báilamela. Y mi hijo le dice yo te bailo cumbia, a mí me encanta yo te la bailo, vos sabes bailar lo que estas escuchando? Ni sabes lo que estas escuchando, es horrible la música que escuchas. (Madre N° 8, Entrevista N° 13, Escuela N° 1)

En la escuela N° 2, una de las madres señaló que la música que escucha su hijo no le gusta, pero que la acepta:

Les gusta, el reguetón y Ulises, se ponen a cantar. Les gusta esa música horrible, ni yo la entiendo...música que ni yo entiendo, pero ellos la cantan. Así que bueno. (Madre N° 6, Entrevista N°10, Escuela N° 2)

Lo que expresan los padres en relación a la música que escuchan sus hijos no es nuevo, ya que esta ha sido el medio para marcar diferencias generacionales e identidades entre pares. Pero, ¿qué es lo que agregaría el uso del celular y de plataformas como Youtube a la música como elemento de distinción generacional?

Reguillo (2012), señala que el walkman facilitó a los jóvenes la autonomía respecto a la música de los adultos y las plataformas, como Youtube, han promovido la individuación de sus gustos musicales a través de la listas. Por lo cual, entendemos que, el uso de los auriculares y celulares amplía la distancia generacional en el hogar, ya que les impide a los adultos saber qué están escuchando sus hijos y compartir sus gustos.

➤ **Consideraciones finales**

Al iniciar este trabajo nos propusimos presentar el uso de celulares y plataformas de los niños y niñas de sectores populares, reconocer los conflictos que suscitan en la cotidianeidad y reflexionar sobre las tensiones intergeneracionales en los hogares.

En relación a los conflictos que se generan en la escuela y en el aula señalamos que, para los chicos y chicas la escuela es uno de los lugares donde pueden aprovechar al máximo la señal

pública de WIFI, lo cual estimula el uso del celular. En los recreos, el uso del celular compartido en grupos para buscar información o subir fotos a Facebook favoreciendo la sociabilidad entre pares. En el aula, los docentes permiten que los utilicen una vez concluida la tarea y para escuchar música de manera individual. Los conflictos aparecen relacionados a las distracciones que genera en el aula, a imposibilidad de controlar las páginas que visitan en grupo en el recreo y la difusión de fotos tomadas en la escuela.

En relación a las tensiones intergeneracionales en el hogar, pudimos reconocer que el uso continuado del celular por parte de los niños es interrumpido por los padres, quienes orientan a realizar actividades deportivas o recreativas. Algunos padres hacen un control pormenorizado de las llamadas y sitios que visitan sus hijos, mientras otros no intervienen. El uso del celular y el acceso a Youtube para bajar música ha ampliado las distancias generacionales en el interior de las familias.

La centralidad del uso de Youtube para bajar música, hace necesario abordar en futuros trabajos la estructura de esta plataforma y cómo sus algoritmos direccionan las elecciones musicales. Asimismo, resulta relevante indagar cuáles son las formas de interpretación difundidas por los videos, cómo son incorporadas por los chicos y chicas y qué tensiones suscitan en las escuelas.

› *Referencias bibliográficas*

CITATION ElE08 \l 3082 : , (El Espectador 2008),
 CITATION Act171 \l 3082 : , (El Mundo 1988),
 CITATION Van82 \l 3082 : , (Vanguardia Liberal 1982),
 CITATION Elp82 \l 3082 : , (El país 1982),
 CITATION LaV88 \l 3082 : , (La Voz 1988),
 CITATION Nat13 \l 3082 : , (Natanson 2013),
 CITATION Nus08 \n \t \l 3082 : , (2008),
 CITATION Mel99 \p 37 \n \t \l 3082 : , (1999, 37),
 CITATION Ber07 \l 3082 : , (Berardi Bifo 2007),
 CITATION Nus08 \n \t \l 3082 : , (2008),

En búsqueda de la comunidad: Apropiaciones tecnológicas de los/as jóvenes en contextos escolares. Algunos aportes teóricos-metodológicos.

ZALLOCCHI, Verónica Lía/ Facultad de Filosofía y Letras, Dpto de Ciencias Antropológicas, UBA - veronikalia@hotmail.com

GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave: Jóvenes – apropiaciones tecnológicas - trabajo de campo*

» **Resumen**

En la presente ponencia trabajaremos a partir de contextos escolares, situando estos contextos en los usos y sentidos que construyen los /as jóvenes sobre las nuevas tecnologías, entendidas como artefactos culturales (Hine:2000). Estas apropiaciones tecnológicas se producen en un universo relacional específico: la escuela, donde otros objetos, sujetos, espacios, tiempos y prácticas las resignifican. Nuestra intención es entonces, no solo reflexionar en torno a los/as jóvenes y sus múltiples prácticas cotidianas, centrándonos en las prácticas vinculadas con las nuevas tecnologías de la información y comunicación; sino más específicamente, conocer y analizar los diversos usos y sentidos que los/as jóvenes construyen en torno a los dispositivos tecnológicos (celular e internet), identificando, de esta manera, los múltiples procesos de apropiación tecnológica que despliegan a partir de sus prácticas cotidianas. Asimismo, introduciremos algunos debates metodológicos vinculados al trabajo etnográfico y al lugar del/a investigador/a. En el caso de nuestra investigación, algunas de las preguntas que se nos presentaron, quizás como resabio o naturalización de la práctica antropológica, se relacionaban con nuestra participación en el mismo campo donde investigábamos. Es decir, ser docente en la escuela secundaria o/y trabajar como docente en algunas las escuelas donde realizábamos nuestro trabajo de campo ¿Se convertiría en un

obstáculo para la investigación? ¿Qué lugar ocupa el “yo” en el campo?

› **Introducción.**

La presente ponencia se enmarca en los resultados del PRIG “Problematizando supuestos metodológicos en Antropología: el uso de dispositivos tecnológicos en la investigación social” (Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones no Acreditadas, 2016-2018) y forma parte de la tesis de investigación que estamos llevando a cabo dentro de la Maestría de Tecnologías Educativas (FFyL, UBA). Dicha investigación está anclada en contextos escolares, situando estos contextos en los usos y sentidos que construyen los /as jóvenes sobre las tecnologías digitales, entendidas como artefactos culturales (Hine:2000). Nuestra intención es conocer y analizar los diversos usos y sentidos que los/as jóvenes construyen en torno a las tecnologías digitales, identificando, de esta manera, los múltiples procesos de apropiación tecnológica que despliegan a partir de sus prácticas cotidianas. Es por esto que nos posicionamos desde un enfoque socio antropológico (Rockwell: 2009, Achilli: 2005, Menéndez: 2002) orientado al conocimiento de la vida cotidiana desde una concepción más abarcativa e integradora, ya que supone una perspectiva relacional e histórica (Achilli: 2005). El trabajo de campo se inició en la segunda mitad del año 2015 y se extendió hasta fines del 2016. Se realizaron unas primeras encuestas exploratorias a jóvenes estudiantes del 5to y 6to año de la escuela secundaria pública de la provincia de Bs. AS., realizándose también observaciones áulicas como entrevistas en profundidad. Asimismo, se registraron situaciones ocurridas en los horarios de salida y entrada a la escuela, como también, durante los recreos. A lo largo de la investigación identificamos dimensiones de análisis como *el aula extendida, salir del entorno y la búsqueda de comunidad*¹³³, dimensiones que nos hablan los usos que los/as estudiantes dan a los dispositivos tecnológicos- en nuestro caso el celular- presentándose como una forma de resistencia (¿al aburrimiento?), como una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa, en este caso, las acciones escolares. Como sostiene Rockwell (2011) son fuerzas que reaccionan al sin sentido de gran parte del quehacer escolar. Mientras la escuela identifica límites, ordena el espacio y el tiempo y vincula a los jóvenes con pares- tanto desde la edad, desde la clase como desde el territorio-, los usos y sentidos que dan los jóvenes entrevistados a las tecnologías tienden a la expansión del aula, a la necesidad de la búsqueda y mirada de los “otros”. El aburrimiento, que muchos/as de los/as estudiantes manifiestan en las entrevistas nos habla quizás de nuevas subjetividades, de nueva manera de ser y estar de los/as jóvenes que no responde a la subjetividad pensada por la escuela. Lo producido en la experiencia cotidiana entre los/as jóvenes no encuentra un lugar, un habitar en la experiencia producida por la escuela. En este aspecto,

133 Estas dimensiones fueron trabajadas en “Las apropiaciones tecnológicas de los/as jóvenes en contextos de escolaridad”, XII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Misiones, Argentina, 2017 .

empezamos a visualizar un desentramando entre las experiencias cotidianas de los/as jóvenes en relación con la innovación tecnológica y la experiencia escolar; convirtiéndose a menudo esta última, en una frontera donde se encuentran, enfrentan e interaccionan múltiples y complejos universos socioculturales. Cristina Corea (2003) bautizo a su investigación sobre el deterioro de las competencias lectoescritoras en los/as jóvenes ingresantes a la universidad, como Pedagogía del Aburrido, ya que respondía a la idea de insistir en enseñar a un sujeto que tenía como síntoma el aburrimiento. Ese síntoma le indicaba que ese sujeto no estaba producido en una institución análoga a la universitaria, en su caso, sino en una institución que era radicalmente otra, que tenía otra lógica, otra gramática: el discurso mediático. En ese sentido se propone no ver al aburrido desde el aula, sino operando, como usuario. Y como usuario no es aburrido, sino que esta hiperconectado. Entonces, esto nos hace no solo pensar y reflexionar sobre la agencia de los sujetos, sus tácticas frente a las estrategias dominantes, sino también en la destitución de las instituciones. Es decir, el aula expandida, el salir del entorno, la búsqueda de comunidad, nos hablan de sujetos hiperconectados, atravesados por incertidumbres y por un mundo mediático que intenta transformar esas incertidumbres en certezas, en verdades, en opinión. El habitar del aula, se vuelve en un entrar y salir constante, que trasciende el espacio y tiempo construyendo nuevas subjetividades que resignifican y transforman los procesos de producción de conocimiento. La masificación creciente de las tecnologías de la información y comunicación como la ubicuidad de Internet y las redes sociales en la vida cotidiana obligan a las ciencias sociales a repensar y complejizar tanto los enfoques teóricos conceptuales como los metodológicos para abordar las problemáticas y vínculos que se producen entorno a las nuevas tecnologías y los procesos de subjetivación social. En este trabajo nuestra intención es reflexionar sobre algunos aspectos teóricos- metodológicos vinculados al hacer antropológico, el trabajo de campo y las tecnologías digitales. Reflexiones que se nos presentaron a lo largo del trabajo de campo y en el proceso de escritura de la tesis de maestría. Es por eso que lo que se presenta a continuación son algunos aportes para seguir pensando la investigación social.

➤ *Pensando el Campo:*

Como metodología de investigación, nos propusimos, como sostuvimos más arriba, realizar un enfoque socio antropológico o etnográfico que recupere los usos y apropiaciones de los/as jóvenes en contextos de escolaridad. Pensar en el enfoque etnográfico nos llevó durante toda la investigación a reflexionar constantemente sobre nuestro lugar como investigadora y el vínculo con los/as sujetos de investigación. El trabajo de campo como práctica de investigación se convirtió en sí mismo en objeto de reflexión a partir del encuentro con nuestra propia cotidianeidad. Cotidianeidades que está atravesada por diversas y múltiples relaciones sociales, donde nuestra “investidura” de investigadoras social forma parte de un entramado donde se tejen y entrecruzan otras “investiduras” posibles: no solo somos investigadoras, sino también madres, hijas,

docentes, trabajadoras, mujeres, graduadas universitarias, entre muchas otras¹³⁴. Nuestra cotidianeidad es un aspecto inescindible de nuestra práctica de investigación.

Desde este punto de vista los antropólogos construimos nuestros problemas de investigación a partir de al menos tres variables. Por una parte, interviene supuestos teóricos, conceptos, categorías disciplinares y prácticas metodológicas. Por otra parte, trabajamos con las interpretaciones que las personas hacen de su propia cotidianeidad, las cuales muchas veces son compartidas por nosotros como partícipes del mismo mundo social. Finalmente, en nuestros debates hemos encontrado que además actúa una suerte de sentido común antropológico constituido por resabios y naturalizaciones de lo que debe ser la práctica de investigación socioantropológica. (Cuadernillo de Trabajo nro 1: Repensando el campo en Antropología. Proyecto de Reconocimiento Institucional (PRI) 2011-2013: 2012: 6).

Algunas de las preguntamos que se nos presentaron, quizás como resabio o naturalización de la práctica antropológica, se relacionaban, por un lado, (i) con la participación en el mismo campo donde se investigaba: ser docente en la escuela secundaria, trabajar como docente en algunas las escuelas donde realizaba realizábamos el trabajo de campo ¿se convertía en un obstáculo en nuestra investigación? ¿qué lugar ocupa el “yo” en el campo? ¿qué vínculos se establece con los/as sujetos que se investiga? (ii) Y por otro, con los límites propios del trabajo de campo o práctica etnográfica. Límites que, en no muy largo plazo, trascenderían la propia “forma” etnográfica, reconfigurándose a partir de las nuevas problemáticas y objetos de estudio ¿cómo pensar el trabajo etnográfico a partir de prácticas mediadas por Internet y espacialmente dispersas?

› ***i) El “yo “en el campo.***

Durante la primera mitad del siglo XX es el trabajo de campo, como herramienta metodológica, lo que define la especificidad de la Antropológica como ciencia, relacionándola con la experiencia del contacto directo con el “otro” culturalmente distinto y – en la mayoría de los casos- distante geográficamente. El trabajo de campo etnográfico que habilitaba ese contacto se constituyó, a partir de los trabajos de Malinowsky, Boas, Radcliffe- Brown y otros, en el garante de la validez del conocimiento producido. Dándole, de esta forma, a la Antropología un carácter científico que terminaba con la “antropología

134 Estos temas están desarrollados con más profundidad en el Cuadernillo de Trabajo nro 1: *Repensando el campo en Antropología*. Proyecto de Reconocimiento Insitucional (PRI) 2011-2013 “ Problematicar la objetivación. Una actividad colectiva de metainvestigación socioantropológica” Dir: Gimena Perret Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

conjetural” propia del evolucionismo. El trabajo en el terreno era una herramienta metodológica que posibilitaba la observación directa y mediante esta, la objetividad de los datos. Eduardo Menéndez en *La parte negada de la cultura* (2002) nos recuerda la matriz clásica fundada por Malinowsky, en la que el trabajo de campo es justamente lo que otros hasta ese momento no hacían: trabajar en el campo, no en el escritorio. Obtener información de primera mano. Es entonces, la distancia entre el objeto de estudio y el lugar en que se comunica el saber sobre él, lo que constituyó la autoridad antropológica justificada a través del “realismo etnográfico” (García Canclini: 1991).

El problema del estar allí que supone una mirada antropológica que tiene la aptitud para traspasar el velo que oculta a la realidad (...) apunta a la vieja afirmación de la autoridad etnográfica, a la objetividad del conocimiento antropológico y a su validez científica. (...) Cuestión que coloca en el centro de la discusión al propio investigador y su relación con toda la problemática de la investigación social. (Cuadernillo de Trabajo, op. cit.: 9).

Estas discusiones, posicionó a la antropología frente a tradiciones y herencias – muchas veces no deseadas- vinculadas a dos paradigmas dominantes de la investigación social asociados al trabajo de campo: el positivismo y el naturalismo. Para el positivismo, el investigador- observador busca establecer leyes generales para explicar fenómenos particulares. Es decir, la ciencia compara lo que dice la teoría con lo que sucede en el terreno empírico (el campo) a través de la recolección de datos cuyos métodos garantizan la neutralidad valorativa. Métodos estandarizados, para que puedan ser utilizados por otros investigadores (encuestas, entrevistas dirigidas/estructuradas). Siguiendo a Roxana Guber (2016) podemos sostener que este paradigma no conceptualiza el acceso del investigador/a a los sentidos que los sujetos les asignan a sus prácticas, ni las formas nativas de obtención de la información, de modo que la incidencia y el hacer del investigador/a se oculta, se silencia. El/la investigador/a está allí y a partir de técnicas de recolección de datos estandarizadas, objetivas y neutrales puede captar la realidad y decodificarla. El naturalismo, a su vez, surge como una alternativa al enfoque anterior, afirmando que la ciencia social accede a una realidad preinterpretada por los sujetos. En este sentido, los naturalistas proponen una fusión del/a investigador/a con los sujetos de estudio no para explicar sus prácticas culturales sino para interpretarlas o comprenderlas. Por lo cual las técnicas propuestas son la observación participante y la entrevista en profundidad. Las limitaciones del naturalismo se corresponden con las del positivismo, en el sentido en que ambos paradigmas “desconocen las mediaciones de la teoría y del sentido común etnocéntrico que operan en el investigador.” (Guber: op.cit.: 40). Los que ambas lógicas ponen en cuestión es la visibilidad o no de la investigadora/o y por lo tanto su autoridad “etnográfica”.

Con la introducción del concepto de reflexividad dentro de las ciencias sociales se comienza a entender al mundo social no como producto de normas internalizadas sino como situaciones de interacción donde los sujetos no son meros reproductores de leyes prestablecidas, sino que son sujetos activos que ejecutan, producen y actualizan la sociedad a la que pertenecen. Es decir que tanto el investigador como el sujeto investigado forma parte de las múltiples relaciones sociales y simbólicas que constituyen el mundo social.

Para que el investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a un continuo análisis (...) las tres dimensiones de la reflexividad que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con sus perspectivas teóricas, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población que estudia (Guber: op. cit.: 46).

Esta última dimensión, la reflexividad de la población, es, en definitiva, nos dice Roxana Guber, el objeto de conocimiento del investigador y el desafío es transitar de la reflexividad propia a la de los “nativos” o sujetos de estudio. Nuestra problemática de investigación – las apropiaciones tecnológicas de los/as jóvenes en contextos escolares-, nos vinculó inevitablemente con un mundo social “conocido” desde nuestra propia vida cotidiana y a la vez “desconocido” en su propia actualización. Ser madres de adolescentes, ser docentes del nivel secundario y utilizar la misma tecnología (celulares) que utilizan estos/as jóvenes nos interpela sobre nuestros propios conocimientos y sobre el campo. Nos acerca, pero, a la vez nos distancia. Entre este interjuego de acercamiento y distancia se desplegó nuestro trabajo de campo. Muchas veces se dio, a lo largo del trabajo de campo, que los jóvenes entrevistados se dirigieran a nosotras como “profe”, aunque ninguno de esos/as jóvenes hayan sido nuestros alumnos/as. Durante las entrevistas, que muchas veces se realizaban en algún aula vacía o en un rincón del patio de recreo, nos veíamos en la necesidad de aclararles que no estábamos como profesoras sino realizando una investigación de postgrado. Sin embargo, el peso del espacio contextual se imponía con “gravedad” propia. En ese escenario, los sentidos y prácticas de los/as sujetos y los propios adquirirían diversos significados atravesados por relaciones sociales e históricas que nos englobaban y constituían.

Un ejemplo claro se manifestó durante la entrevista a Franco. Franco se encontraba cursando el quinto año de la escuela secundaria y ya habíamos realizado varias observaciones a su grupo en la clase de matemática. Durante esos registros la docente le llamaba varias veces la atención sobre el uso del celular en la clase y le solicitaba que lo guarde. Franco lo guardaba debajo del escritorio y a los minutos lo sacaba y lo utilizaba

constantemente. En un momento de la clase, la docente se dirige a nosotras en voz alta para que escuche todo el curso diciéndome que ese alumno (señalando a franco) es ideal para nuestro tema de investigación porque no deja nunca de estar conectado con el celular, sugiriéndonos que le realice una entrevista. Franco asiente con la cabeza y la docente sigue con la clase. A la semana siguiente, nos encontramos durante un recreo y le comentamos que nos gustaría realizarle una entrevista. Como estaba en hora libre accede y se suma otra compañera que también quería participar. Nos vamos los tres a un aula vacía y realizamos la entrevista que la grabo con el celular. Los dos jóvenes se muestran muy bien predispuestos y relajados. Les volvemos a aclarar el para qué de la entrevista y el tema de investigación haciendo hincapié en nuestro lugar como investigadora. En un momento de la charla –que duró aproximadamente 40 minutos- Franco nos comenta: “Duermo con el teléfono debajo de la almohada... no puedo estar lejos del teléfono. Me levanté y me fijé si tenía mensajes, le hablé a mi novia y me fijo los WhatsApp. Y vine al colegio escuchando música. y también escucho en el aula... y veo WhatsApp y Facebook.” (17/8/16). Y a continuación nos dice si puede sacar el celular- que lo tenía guardado en el bolsillo- y le respondiéndole “que sí, que por supuesto”. Este último comentario nos obliga a objetivar la situación de entrevista para pensarla, en ese momento, dentro de una institución (cotidiana para ambos) atravesada por lógicas y prácticas que nos atraviesan y reproducimos más allá de los diferentes lugares que intentamos generar (investigador/entrevistado). El contexto, entendido como el marco del encuentro no es un telón de fondo, sino que constituye la trama de dicho encuentro, es una situación específica, en donde la reflexividad de los sujetos se entrelaza, articulándose sujetos, lugares, actividades y tiempos (Guber: op. cit.). Si bien en nuestro caso, el “escenario” es un espacio “propio” al cual pertenecemos y requiere intensificar los recaudos metodológicos (Achilli: 2005) explicitando, por ejemplo, los lugares que nos asignan nuestros entrevistados y los campos significativos que abarcan, también es verdad que este espacio propio se presenta como distante ya que nuestros intereses como investigadoras difieren de los intereses prácticos de los interlocutores. Según Guber (op. cit) “dirimir esta cuestión resulta crucial para aprehender el mundo social que se estudia, ya que se trata de reflexividades diversas que generan distintos contextos y realidades” (p. 47). Entonces al producirse este encuentro en el campo, donde al ser cercano tiende a naturalizar ciertos vínculos y prácticas, la reflexividad como investigadora se pone en relación- y tensión- con los/as jóvenes entrevistados/as produciéndose una situación de perplejidad o extrañamiento. Si bien, como sostuvimos más arriba, no solo compartíamos con estos/as jóvenes el espacio escolar con sus variadas relaciones sociales potenciales, sino que también creíamos compartir el uso de tecnología, en este caso el celular. Sin embargo, cuando nos encontramos realizando las primeras entrevistas nos vimos sumergidas en un mundo de frases y prácticas que nos resultaban confusas y muchas veces inexplicables, sintiendo que formaban parte de un mundo social al cual no pertenecíamos. Por ejemplo, Vera y Juliana nos dicen:

V: Yo en lo personal no soy de publicar estados y eso... Sí público en Twitter, es decir cosas cotidianas como “si es verdad” ... o esas cosas.

J: Si yo soy muy de twit, soy de tirar twit...

I: Y ¿qué es tirar twist?

J: Tirar un twit es twittear, es como tirar un estado en Face, pero se dice twittear ¿se entiende?

I: Más o menos ¿Cómo sería esa acción de twittear?

V: Ponele vos entras a Twitter, pones algo, tirás un estado y aparece tu perfil y ahí están tus seguidores.

I: Ahh, claro.

J: Es como mandar un mensaje, pero lo reciben muchas personas a la vez. Y lo que siempre se twittea, es decir, no sé, la posta y esas cosas, contar qué te pasa ponele... que se yo

V: Para que ese mensaje se lea más tiene que ser algo que les pasa a todos... es decir: Esto sé que les pasa a todos, pero nadie lo publicó y entonces lo publico yo y entonces es como que muchas personas se sienten identificadas y lo van a reiterar, retwitear es como compartir el mismo mensaje o la misma idea...

I: ¿y eso que les genera a ustedes si retwitean algo que ustedes publican? ¿Cuál es la expectativa de ustedes frente a eso?

V: Y es algo que a los demás les puede pasar también, alguien que se siente identificado con lo que me pasa... y de ahí, hasta podés hacer amistades... es como que coincidimos, justo estás pensando algo que yo pensaba, pero no sabía cómo decirlo.

J: Es como conocer a una persona, pero en una red social... a medida que va diciendo... a media que va hablando, tirando esos twits, fotos, vos conoces a la persona, no tanto como en la vida real, pero sabes cómo habla cómo piensa y su entorno. (22-6-16)

“Ser muy twit”, “tirar un twit”, ver un “estado”, tener “likes”, “seguir” eran términos y prácticas, entre muchas otras, que, si bien las reconocíamos en nuestra práctica cotidiana, en el momento de las entrevistas se nos presentaban como incomprensibles, borrosas. Y este hecho se situaba como un episodio disruptivo que desnaturalizaba nuestra propia práctica naturalizada en torno a las tecnologías. El trabajo de campo, entonces, se constituyó en un transitar de la propia reflexividad a la de los/as sujetos a investigar. Este transitar que por momentos nos acercó y en otros nos distanció, no fue ni progresivo ni secuencial, sino que en un principio nos permitió saber más de nosotros mismo. Como nos sugiere Roxana Guber (op.cit) en el inicio del trabajo de campo el investigador solo puede pensar, orientarse hacia los demás y formular preguntas a partir de sus propios esquemas y sentidos. En el transcurso del proceso etnográfico comienza un proceso de interacción, reciprocidad y diferenciación entre la reflexividad del investigador (supuestos, sentido común, teoría, episteme) y la de los/as sujetos investigados, donde ambos sujetos -a veces, incluso de forma colaborativa- producen un nuevo conocimiento del mundo social que habitan.

› *ii) Re- pensando el Campo*

Si bien, a lo largo de nuestra investigación no realizamos trabajo de campo “on line”, centrándonos en las prácticas y usos de los/as sujetos en relación con los dispositivos tecnológicos, inevitablemente se nos presentaron reflexiones y debates en torno a las tecnologías digitales y la emergencia de nuevos modos de vinculación a través de los mismos poniendo en cuestión al trabajo de campo como sinónimo de “estar ahí”. Las tecnologías digitales producen un nuevo “estar ahí” que puede ser comprendido a partir de categorías como conectividad y nos ponen ante el desafío de repensar la forma de etnografiar el mundo. Como sostiene Hine (2004) entender a las nuevas tecnologías de la comunicación e información como artefactos culturales, implica entenderlas como productos culturales. Como tecnologías que han sido generadas por personas concretas, con objetivos y prioridades concretas contextualmente situados y definidos y conformadas por los modos en que han sido comercializadas, enseñadas y utilizadas. En este caso, el campo etnográfico estaría basado en los contextos locales de interpretación y uso. Sin embargo, a lo largo de las investigaciones sobre comunicación mediada por dispositivos tecnológicos, también se pensó a internet, en particular y a las nuevas tecnologías en general, como espacios donde se gestaban culturas, por ejemplo, el ciberespacio o las redes sociales. Los estudios sobre espacios “online” contribuyeron a la imagen de Internet como cultura, en la que se pueden estudiar los usos que las personas confieren a la tecnología. Desde estos enfoques el ciberespacio es un lugar plausible para realizar el

trabajo de campo. Según Hine (op.cit.), la dificultad de combinar ambas perspectivas deviene de ciertas limitaciones metodológicas. Por lo general los etnógrafos se han lanzado a estudiar, bien contextos online o bien offline. Para dar cuenta de internet en ambas dimensiones: como cultura y como artefacto cultural es necesario repensar la relación entre espacio y etnografía, nos dice la autora.

Las dos cuestiones fundamentales que trae consigo una perspectiva etnográfica para Internet son cómo esta puede constituirse como objeto de estudio etnográfico, y cómo reconocer su autenticidad en tanto tal. Desde un punto de vista realista o naturalista, el proyecto etnográfico en el entorno de Internet puede resultar tremendamente problemático (Hine, op. cit.: p. 57).

En este sentido la autora nos propone repensar la etnografía a partir de las interacciones mediadas y espacialmente dispersas que facilitan las redes sociales. Como sostuvimos anteriormente, el desplazamiento, el viaje, el “estar allí” de forma prolongada, la interacción cara a cara fue lo que constituyó la esencia del trabajo de campo antropológico y la autoridad etnográfica. El desplazamiento es lo que dio significado a la relación entre el/la investigador/a, los/as lectores/as y los/as sujetos de la investigación. Sin embargo, la etnografía virtual no implica un desplazamiento físico ni una interacción cara a cara. Esto no significa que se pierda el vínculo entre el investigador, los sujetos y los lectores, sino que este vínculo se transforma. Para Hine la etnografía en Internet tiene como primer propósito vivir la experiencia del usuario (reflexividad), explorar espacios sociales, donde la autoridad etnográfica se basa en los modos de negociación de acceso a los diferentes sitios, las interacciones y comunicaciones con los/as participantes. El “estar ahí” en el ciberespacio, implica no un traslado físico, pero sí una experiencia intensa de ser usuario, de vivenciar lo que experimentan los propios sujetos de investigación. Si la reflexividad de la población es en definitiva el objeto de conocimiento del investigador y, el desafío en el proceso de investigación es transitar de la reflexividad propia a la de los “nativos”, es en las etnografías virtuales en donde este transitar reflexivo se visibiliza ya que el investigador, si bien no puede conocer todas las prácticas de los usuarios, al menos podrá saber, por ejemplo, que es ser un “usuario” en las redes sociales.

➤ ***Palabras finales...***

Las tecnologías digitales y la emergencia de nuevas formas de vinculación a través de las mismos ponen en cuestión el sentido clásico del trabajo de campo como el “estar ahí”. En este contexto, es necesario analizar y reflexionar en torno a las implicancias metodológicas y epistemológicas que estos cambios conllevan en nuestras prácticas de investigación. La “búsqueda de información” vía Internet, la comunicación con “nuestros informantes” a

través de Facebook, Twitter u otras redes sociales, la ruptura del sentido de la distancia y del tiempo que favorece el uso de Internet, la simultaneidad y proximidad que permite el chat o la video conferencia nos enfrentan a nuevos (y viejos) retos metodológicos y epistemológicos ¿Cuáles son las implicancias metodológicas y epistemológicas de considerar a las tecnologías digitales como fuentes de información o como instancias de producción de conocimiento?, ¿Qué tipo de vínculos se establecen entre el investigador y los sujetos de la investigación? Son algunos interrogantes que se nos fueron haciendo presente a lo largo de nuestra investigación y que comenzamos a problematizar en otros espacios académicos (PRIG 2015-2018 y seminarios temáticos).

Un aspecto que requiere ser particularmente repensado a la luz de lo planteado es la noción de “campo”, una categoría central de la disciplina que suele definirse por una homologación del “campo” con el territorio, es decir, con un espacio físico, pasible de ser delimitado y definido en términos espaciales (Clifford, 1999; Comaroff, 1992; Gupta y Ferguson, 1997,). Desmontar los supuestos que organizan tal asociación y analizar sus implicancias metodológicas y epistemológicas ha sido parte del trabajo realizado en los últimos años (Fratta, Perez, Perret y Zallocchi, 2012). La mediación de dispositivos tecnológicos y la emergencia de nuevas formas de vinculación a través de los mismos ponen en tensión el sentido del trabajo de campo como “estar ahí” (Marcus, 2001) por lo que el valor de la experiencia de/al investigador/a en el campo y las ideas de acceso y abandono del mismo deben ser replanteadas. En ese sentido, podemos pensar que la mediación digital produce un nuevo “estar ahí” que reformula la clásica relación sujeto/objeto de estudio en la que intervienen los nuevos dispositivos tecnológicos que la habilitan. Involucrando en estas redefiniciones y entramados diferentes concepciones sobre el lugar que los/as sujetos ocupan o transitan en al proceso de investigación.

➤ *Referencias bibliográficas*

ACHILLI, E. (2005): *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir el oficio*. Laborde Editor, Rosario.

CLIFFORD, J. (1999). "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología" en *Itinerarios transculturales*. Barcelona, Gedisa.

COMAROFF, J. y J. (1992). *La etnografía y la imaginación histórica*, Boulder, Westview Press.

COREA, Cristina (2010): *Pedagogía del Aburrido. El desfondamiento de las instituciones educativas*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

DE CERTEAU, M. (1996): *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México.

FRATTA, B., PEREZ, L., PERRET MARINO, G. y ZALLOCCI, V. (2012). "Repensando el campo en antropología", Cuadernillo de trabajo n° 1, Taller Permanente de Metodología e Investigación, Buenos Aires.

GARCÍA CANCLINI, N. (1991): "¿Construcción o simulacro del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual", en *Revista Alteridades*, nro. 1, pp. 58-64.

GUBER, R. (2016): *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI

GUPTA, A. y FERGUSON, J. (1997). *Anthropological Locations*, Berkeley, University of California Press.

HINE, C. (2004). *Etnografía Virtual*, Barcelona, Editorial UOC.

MARCUS, G., (2001): "Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multicausal", en *Revista Alteridades*, 11 (22), pp. 111 a 127.

MELELLA, C., PERRET MARINO, G., ZALLOCCI, V. (2016). “Reflexiones epistemológicas y metodológicas para pensar los vínculos entre los dispositivos tecnológicos y la producción de conocimientos en Ciencias Sociales”. VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace, Instituto de Ciencias antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras.

ROCKWELL, E. (2011): “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán y Neulfeld: *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires. Biblos

WINOCOUR, R. (2009). Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre. México. Siglo XXI

"Tenés que ir a la escuela porque tu hijo..." o de cuando la inclusión escolar deviene en cumplimiento maternal

GALLARDO, Soledad/ PAE, ICA, FFyL, UBA - soldelama@hotmail.com

Grupo de Trabajo: GT 22 Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave:* Inclusión escolar - Maternalización - Cuidado Infantil

» **Resumen**

La presente ponencia aborda la relación Infancia, Estado y desigualdad para analizar lo documentando en mi investigación doctoral que busca conocer formas de intervención estatal en la escolarización infantil en sectores subalternos a partir de la puesta en práctica de un programa socioeducativo "Promotores de educación" del Gobierno de la Ciudad. Esta iniciativa de inclusión escolar fue creada en el año 2002 para intervenir "en el territorio" sobre situaciones de "ausentismo", "deserción" y "desescolarización" de niños/as mediante una figura particular: el "promotor de educación", encarnada en su totalidad por mujeres vecinas del barrio.

Desde una perspectiva relacional e histórica, se dará cuenta sobre cómo el Estado desde específicos discursos y dispositivos, produce un sentido de infancia y, a la vez, distribuye socialmente responsabilidades y obligaciones adultas sobre su educación y cuidado que habla de imaginarios y procesos políticos de una época. Así, figuras como "promotoras de educación" refieren a nuevas formas de regulación estatal de niñxs pobres y familias para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar como un derecho. Asimismo, los discursos de estas mujeres dan cuenta de un conjunto de sentidos y prácticas acerca de la niñez y escolarización que significan el estar y permanecer en la escuela de modo indivisible a la responsabilidad parental, asumida como obligación materna. En otras palabras, el análisis intenta echar luz sobre modalidades contemporáneas de intervención estatal en contextos de desigualdad

social que actualizan históricos sentidos sobre la maternalización del cuidado para explicar límites y posibilidades de la inclusión escolar en sectores subalternos. Incluir aquí el cuerpo del resumen aceptado.

Introducción

En esta ponencia me interesará trabajar centralmente y desde una perspectiva histórica etnográfica, la relación Infancia, Estado y Familia en el cuidado y la educación infantil para problematizar lo documentando en mi investigación doctoral. La cual se propuso conocer formas locales y contemporáneas de intervención estatal sobre la infancia y vida familiar en contextos de desigualdad social a partir de la puesta en práctica de políticas educativas orientadas a la escolarización infantil de sectores subalternos. El referente empírico de la investigación fue un programa socioeducativo: “Promotores de educación” del Gobierno de Ciudad de Buenos Aires que, inscripto en la línea política de la inclusión escolar, interviene “en el territorio” sobre situaciones de “ausentismo”, “deserción” y “desescolarización” infantil mediante la figura del “promotor de educación”, encarnada en su totalidad por mujeres vecinas del barrio.

Entonces, la articulación teórica-conceptual con el registro etnográfico del accionar del Programa, buscará aquí dar cuenta sobre cómo históricamente el Estado, con específicos discursos y dispositivos, instituyó un sentido de infancia –futuro ciudadano; alumno; objeto de cuidado y/o protección; menor; sujeto de derechos– y, a la vez, a una distribución social de responsabilidades y obligaciones adultas en torno a su cuidado y educación. Asimismo, dicha configuración refiere a imaginarios políticos y proyectos educativos (Carli, 2012) que se actualizan en el tiempo. En esta línea, figuras como las promotoras de educación pueden ser interpretadas como nuevas o contemporáneas formas de regulación estatal sobre la infancia y vida familiar de sectores subalternos. Desde un lenguaje moral de derechos, esta iniciativa estatal persigue garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en tanto derecho de lxs niñxs, pero en su puesta en práctica por y con sujetos concretos se van actualizando históricos modos de concebir la infancia y su cuidado, ligados a un proceso político de maternalización de la mujer (Nari, 2004; Badinter, 1981).

En clave, el análisis hará foco en los discursos de las promotoras para visualizar un conjunto de sentidos y prácticas en torno a la infancia y la escolarización, que tienden a significar el estar y permanecer en la escuela de modo indivisible a la responsabilidad parental, asumida esta última como obligación materna. Es decir, en diversas consultas

realizadas a lo largo del trabajo de campo a las promotoras sobre por qué lxs niñxs no iban a la escuela, con cierta recurrencia – y con matices– aparecía en sus respuesta la asociación de la asistencia de niñxs a clase con un deber de mujeres. Un deber que además estaba movilizado por un saber práctico: el “saber maternal” cuyo ejercicio o no, aparecía como condición necesaria para la “inclusión escolar” de niñxs al sistema educativo en un contextos local atravesado por la desigualdad social. Entonces, ante la insistencia por el deber maternal en el discurso de las promotoras, considero sugerente para el análisis la idea de maternidad ciudadana (Mansiello, 1997) que posibilita echar luz sobre la cuestión de género en los discursos y prácticas documentadas en torno a la infancia y el cuidado, que sitúa de forma naturalizada a la mujer/madre como principal responsable en la educación y escolarización de los futuros ciudadanos (Mansiello, 1997; Goldwaser, 2010; Hurtado, 2012).

Por tanto, el propósito del escrito será reconstruir en un presente historizado (Rocwell, 2009) la configuración discursiva en torno a la infancia de sectores subalternos impulsada desde políticas educativas de inclusión anclados en el enfoque de derechos. No obstante, el accionar cotidiano del Programa socioeducativo bajo análisis, dará cuenta que las intervenciones sobre la escolarización infantil de figuras tales como las promotoras de educación, se constituyen con huellas del pasado que refieren a procesos de normalización de conductas y tutelaje (Foucault, 2008; Donzelot, 2008) que, si bien tuvieron origen a fines del S. XIX con la conformación del Estado Nación, aún permanecen –con matices– en el imaginario social de estas agentes estatales operando como parámetro al evaluar modos de vivir, comportarse y organizarse por parte de las familias –anclada en la figura de la madre– en torno al cuidado y educación infantil. Por último, aquí los sentidos de infancia serán reconstruidos desde las representaciones y prácticas de los adultos, sobre todo de quienes se encargan de materializar el dispositivo en el territorio indagado: un barrio de la zona sur de Ciudad de Buenos Aires.

Acervo teórico-conceptual acerca de la infancia, el Estado y la familia desde una perspectiva histórica y relacional

La perspectiva relacional e histórica adoptada en el escrito articula representaciones con la acción social (Achilli, 2005; Rockwell, 2009) para comprender y problematizar prácticas estatales que buscan regular la escolarización infantil a través de la modelación de conductas parentales de y por los adultos involucrados en la trama cotidiana de intervención. Cabe destacar que, si bien las representaciones la infancia no fueron homogéneas a lo largo de la historia, “el niño se configuró como un depositario de diversos idearios, proyectos políticos

y sociales” (Sosenky y Albarrán: 9, 2012) constituyendo así discursos y prácticas que “desborda la cuestión del niño como sujeto y se proyecta sobre las transformaciones de la sociedad como totalidad” (Carli: 34, 2012). Entonces, los sentidos que atraviesan y constituyen a la niñez nos hablan a la vez, de una intersección entre el Estado y la familia que ha definido históricamente una distribución social de responsabilidades y obligaciones respecto a su cuidado y educación (Santillán y Cerletti, 2018). Por tal motivo, desentrañar las formas en que es representada la infancia en la actualidad implica reconstruir su origen como construcción social, que tuvo lugar en la modernidad junto a la conformación de los Estados Nacionales (Áries, 1960; Foucault, 2008, Carli, 2012) y la importancia otorgada a la educación, en su forma escolarizada (Botelho, 2002), para la modelación de las conductas sociales bajo un nuevo ordenamiento político-económico que requirió también la transformación de la familia como organización social (Foucault, 2008; Donzelot, 2008).

De este modo, el origen de la infancia como construcción social implicó la separación de los niños del mundo adulto, movilizada por una preocupación especial en su bienestar y cuidado, producto de un nuevo sentimiento: sentimiento moderno de infancia (Áries, 1960). Esta transformación, la vez, se constituye en el marco de un proceso sociohistórico y político más amplio, proyecto civilizatorio que buscó trastocar valores morales y conductas sociales de una época. Así, a partir de específicas instituciones y técnicas de gobierno (Foucault, 1976) el Estado instituyó/legitimó una idea de sociedad y orden social asumido como “buen vivir” universal (Lander, 2011) en el marco de un proyecto político liberal y republicano. Aquí el niño no sólo fue pensado como futuro ciudadano, sino que su educación era crucial para asegurar el orden y progreso de la nación (Carli, 2012), leyes de escolaridad obligatoria y emergencia de una nueva organización familiar restringida (Foucault, 2008) que pondera la privacidad, son parte insoslayable de este proceso histórico que construyó un sentido de infancia como fuente de afectividad y objeto de protección, situando al Estado y a la familia como responsables prioritarios de su educación. A la vez, en esta configuración del cuidado infantil la “educación natural” (Foucault, 2008) es confinada al espacio privado de la familia mientras que la “instrucción formal” (Levinson y Holland, 1996) está a cargo del Estado a través del sistema educativo. Asimismo, cabe destacar que, si bien la educación “natural” refería a la familia en general, de forma temprana los discursos “expertos” pusieron énfasis en el lugar de la mujer en la crianza del niño (Dozelot, 2008) sacralizando y naturalizando la maternidad (Badinter, 1981; Nari, 2004) y colocando a la madre como aliada del Estado – presente en el médico, el maestro o políticas de infancia– para el cuidado infantil ya que allí era donde se jugaba el futuro del proyecto nacional (Nari, 2004). El lugar preponderante de la mujer/madre, entonces, responde a un proceso de maternalización que se configuró en torno a reglas morales que definieron un “saber vivir y estar en sociedad” por las mujeres que las

colocó como exclusivamente responsables de la niñez a su cargo (Hurtado, 2012). En esta línea, la idea de maternidad ciudadana (Masiello, 1997) sintetiza el modo que fue representada la mujer y el lugar a desempeñar en el proyecto civilizatorio: ellas ejercitan su misión patriótica dentro del hogar; su vida se conforma primordialmente por necesidades y obligaciones familiares; su responsabilidad de cuidados imprescindibles a lxs hijxs es para asegurar la virtud de la nación a través de su distinción biológica como madres (Hurtado, 2012; Masiello, 1997).

En nuestro país, asimismo, los discursos modernos de infancia se entretajan políticamente con la organización del Estado, las transformaciones demográficas (descenso de la mortalidad infantil, de la natalidad e inmigración masiva) e ideologías poblacionistas y familiaristas que atraviesan el proyecto nacional a fines del Siglo XIX y configuran localmente el proceso de maternalización del cuidado. Asimismo, Nari (2004) advierte que fue la medicina –por medio del higienismo, la puericultura, la eugenesia– la que contribuyó a formar una serie de ideas, creencias y valoraciones que buscaron no sólo redefinir los vínculos entre las mujeres y la maternidad sino también y, sobre todo, construir una relación indisoluble entre madre y niño que sea eje articulador de la familia moderna (Nari: 97, 2004). No obstante, en el campo de la acción social entendida ésta como conjunto de experiencias, apropiaciones o resistencias a los modelos hegemónicos (Sosensky y Albarrán, 2012), se puede encontrar indicios de que la imposición de nuevas ideas y prácticas en torno al cuidado no fue simple ni rápida. En esa cruzada de moralización de conductas sociales, tanto médicos como educadores tropezaron con la diversidad y complejidad de las prácticas e ideas acerca del cuidado y crianza de los niños entre mujeres (Nari, 2004).

En este sentido, el análisis histórico relacional permite recuperar las huellas del pasado en las acciones estatales del presente (Rockwell, 2012) en torno a la infancia y su educación, ya que "a pesar del tiempo transcurrido y de los muchos cambios, se percibe en el presente, ideas y prácticas cuya herencia viene de muy lejos" (Rizzini: 8, 1995) y por ello, el análisis aquí buscará diferenciar contenidos que son de larga duración y los coyunturales (Rockwell, 2012), aquellos contenidos que son impuestos por mecanismos de mediación, de coerción estatal y los de apropiación de los sujetos que generan transformación, diversificación e historicidad en las formas estatales de intervención sobre la infancia y su escolarización en sectores subalternos.

Acerca del Programa “Promotores de Educación” y la política educativa de inclusión

“Promotores de Educación” es una iniciativa estatal del gobierno de la Ciudad (GCBA) que surge como proyecto en una villa urbana en el año 2002, mismo año en que se sanciona la ley de educación de ciudad¹³⁵. Esta legislación modifica la extensión de la obligatoriedad en la escolarización, que pasa de 10 a 13 años y establece como deber del Estado desarrollar “*con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos en el sistema educativo*”. Esta transformación legal, a la vez, define al Estado como principal garante para la “*concreción*” del derecho a la educación y motoriza la producción de una serie de discursos y dispositivos que se presentan preocupados por “*incorporar a las familias más vulnerables de la comunidad al sistema educativo*” mediante la “*intervención directa del Estado*”. Asimismo, la creación de esta normativa sucede en un momento político de la CABA cuya gestión de gobierno¹³⁶ se caracterizó por significativos cambios en la orientación de las políticas que, ancladas en el *enfoque de derechos* y estrategias que perseguían la “*inclusión*”, buscaron hacer frente a las modalidades neoliberales representativas de los ‘90. El corpus documental consultado, por ejemplo, denota la emergencia de una específica forma de fundamentar y/o comprender la política educativa en este período analizado, apareciendo con intensidad y recurrencia categorías como “*inclusión*”, “*socioeducativo*” o “*integralidad*” para prescribir líneas de acción en pos de “*garantizar la plena inclusión educativa*” de niños en el sistema educativo. Por todo ello, se puede afirmar que los lineamientos que dan forma a “Promotores de Educación”¹³⁷ son representativos de este contexto histórico de producción política.

En este sentido, el Programa bajo análisis se define como dispositivo *socioeducativo* cuya modalidad de intervención en la escolarización infantil prioriza el trabajo “*comunitario*” y “*en territorio*”. Esta característica, a la vez, circunscribe su accionar a algunas zonas urbanas, aquellas donde residen niños/as de sectores subalternos que presentan mayores dificultades para el “*acceso y/o sostenimiento*” de la escolaridad y por ello, se propone el objetivo de

135 La ley N° 898/02, es una ley jurisdiccional

136 FREPASO (2000-2003 y 2003-2006)

137 Resolución N°5808/07 que da entidad de Programa al Proyecto Promotores de Educación. GBCA, 2007

“incluirlos al sistema educativo” y “favorecer las trayectorias escolares” a través del “fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad”. Así, el Programa busca *“mediar”* entre la escuela y la familia a partir de una figura central: el *promotor de educación*, encarnada desde sus orígenes por mujeres beneficiarias del Plan Jefes y Jefas de Familia¹³⁸ que hacían allí la contraprestación.

Al momento de la investigación, el Programa contaba con 28 *promotoras de educación* que operaban en tres niveles de enseñanza (inicial, primaria y secundaria) y en el año 2007, todas pasaron a ser contratadas por el Estado dejando de ser beneficiarias *“de planes”*, pasaje que transformó sus condiciones de vida y laborales, trastocando también el lugar que ocupaban dentro de la estructura estatal en general y del sistema educativo en particular¹³⁹. En relación a las acciones que desarrollaban como *“mediadoras”* entre escuela y familia, entre escuela y la comunidad, las promotoras asistían semanalmente a las instituciones escolares en busca de *“casos”* ligados a *“ausentismo”* y/o *“deserción”* para luego, con esa información, visitar a las familias de los niños y niñas que no estaban asistiendo a clases. Por otro lado, en paralelo a las visitas a las escuelas y familias, difundían oferta educativa de la ciudad a través de *“mesas de difusión”* ubicadas principalmente en Centros de Salud o espacios comunitarios de los barrios.

Las promotoras de educación como nuevas figuras en la intervención de la infancia

A lo largo del siglo XX, la especialización y diversificación de saberes expertos destinados a administrar e intervenir sobre niños/as y sus familias alcanzó magnitudes insospechadas. Es decir, la producción de figuras especializadas destinadas a la gestión de la infancia ha trascendido los ámbitos pedagógicos (Carli, 1992) para alcanzar especificidades médicas (Colangelo, 2011), del universo psi (Borinsky, 2006), del ámbito jurídico (Rizzini, 1995; Villata, 2010) entre otros, conformando así una miríada de actores que intervienen en la

138 Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJJHD). Política nacional de transferencia condicional de ingresos que requiere de una contraprestación (terminalidad educativa o participación en proyectos comunitarios) a posteriori de la inscripción y recepción del beneficio. Creado por el Decreto 565/02 bajo la órbita del Ministerio de Trabajo de Nación.

139 El origen de las promotoras de educación como madres beneficiarias de un plan social, las colocó en un lugar marginal dentro del trabajo con la escuela, siendo deslegitimada muchas veces sus actuaciones creyéndolas *“mamás cuidadoras”* (otro proyecto solidario del PJJHD) o auxiliares de limpiezas. Muchos años después de ser incorporadas como empleadas estatales, aún estos sentidos fundantes seguían guiando algunos pedidos de directivos y la coordinación del Programa era quien intercedía y clarificaba las funciones del *“promotor de educación”*.

modelización de las prácticas de crianza, sobre todo, de los sectores subalternos (Santillán, 2012). No obstante, en la actualidad a este heterogéneo enjambre de figuras –portadoras y productoras de diversos saberes expertos– se suman otras que, con características comunes y otras más novedosas, también intervienen sobre la infancia en nuestro país.

Denominados operadores, promotores, incluso tutores; que pueden ser “convivenciales”, “sociocomunitarios”, “educativos”, “sanitarios” o especializados en “niños y jóvenes en conflicto” con la ley penal, en “situación de calle”; estas otras figuras transitan espacios de cierta ambigüedad en las iniciativas estatales y desde allí producen específicas intervenciones sobre niños/as –y sus familias– de sectores populares (Gallardo y Barna, 2012). Es decir, si bien estas figuras aparecen altamente valoradas en los lineamientos de las políticas, en su implementación, los sujetos que las encarnan, muchas veces, quedan relegados a diversas instancias de subalternidad dentro de las propias estructuras estatales configurando un campo de intervención atravesado por negociaciones y conflictos, que resignifica y/o reproduce lo diseñado a nivel central.

En el caso de las *promotoras de educación*, su quehacer no está definido por credenciales o títulos educativos, por el contrario, para ser una *figura intermediaria* entre escuela, familia y “dinámica comunitaria” se debe “acreditar conocimiento del barrio donde trabajan”¹⁴⁰. Así, “pertenecer” o “ser alguien del barrio” –presente en los lineamientos y la práctica cotidiana– representa una condición que confiere reconocimiento y legitimidad a la tarea desde un saber específico: el saber local. Esta sobrevaloración, a la vez, ancla en el presupuesto político de que la proximidad otorga efectividad a este tipo de actuaciones estatales que, para regular la escolarización infantil, se juegan en el propio territorio de los niños/as y sus familias.

No obstante, la dimensión activa y creativa de las *promotoras de educación* en los procesos de intervención sobre la escolarización infantil, da cuenta que los sujetos (re) producen y no de modo lineal, históricos discursos y prácticas en torno a la infancia, orientadas a regular conductas y modos de vida familiares para así lograr, en consecuencia, la inclusión escolar. En la experiencia indagada, por ejemplo, que tuvo lugar en un barrio de la zona sur de Ciudad de

140 Resolución MEGC/5808/07.

Buenos Aires, las promotoras desarrollaban mediaciones que, muchas veces, trascendían la pertenencia territorial y anclaban en sus propias experiencias de vida como mujeres, madres y trabajadoras. Con esta particularidad, entonces, la relación con la “escuela” y la “familia” aparecía no exclusivamente atravesada por el “*ser de la comunidad*” sino también por “*ser mujeres*” que vivenciaban –de varias formas– la maternidad y donde el ejercicio de un saber especial como el “*maternal*” era garantía para el cumplimiento –o no– de la escolarización infantil en el contexto local.

Mujeres, madres y vecinas: las promotoras como agentes morales de la inclusión

“...delante mío retó al nene de 6 años porque no fue a la escuela, entonces yo la miré y le dije “no, la culpa la tenés vos”, tengo confianza con ella por tantas veces que la fui a ver. Le digo “no lo retes al nene, la culpa la tenés vos, cómo vas a decir que el nene no fue a la escuela porque no se quiere levantar, vos tenés que llevarlo, no el nene tiene que ir, eso no es excusa, es tu responsabilidad”. Ellas creen que los nenes se manejan solos en la vida, por eso después son como son y toman decisiones malas porque no tienen el acompañamiento de la madre que les diga, que esté con ellos...”

(Fragmento de Entrevista a Eva, promotora de nivel primario. CABA, Octubre de 2012)

“...yo tengo paciencia, les hablo bien, tranquila, todo bien pero esa señora es re mentirosa, o sea, es actriz... se gana el premio, porque a nosotras nos dice una cosa y va a la escuela y llora, se hace la víctima, que no tiene esto, que no tiene lo otro... un día la encontramos que estaba... creo que se prostituye, la mina sale con la carterita y no se sabe dónde (...) Tiene un solo nene pero siempre dice que el nene no tiene zapatillas, que no hay quien lo lleve a la escuela y ya es grande el chico... yo le digo “mi hijo va desde tercer grado solito”, “ah, porque el tuyo va querés que mi hijo vaya, vos no vivís acá dentro de la villa”, me dice. En ese sentido tiene razón, no vivo allá en la villa... “vos no lo dejás que vaya a la escuela, pero sí lo dejás que recorra todo el barrio solo todo el día”, porque lo hemos visto, lo hemos encontrado al chico deambulando por todo el barrio, “que querés que el chico termina drogadicto, que termine tirado en la calle”, yo se lo dije...”

(Fragmento de Entrevista a Laura, promotora de nivel primario. CABA, mayo de 2013)

Tanto el discurso de Eva como el de Laura, no sólo sintetiza muchos otros documentados en torno a los motivos que entraña la asistencia o no de un niño a la escuela, sino también articula ideas sobre la infancia y cuidado que, por lo que dejan entrever, contrastan con la realidad que debe ser intervenida. Así, en estos intentos por explicar razones, se fijaban determinados actores, responsabilidades y espacios sociales destinados a la niñez: la escuela y no la calle. Un niño/a... ¿puede no ir a la escuela porque prefiere dormir?

¿Puede dejar de asistir a clases para deambular por el barrio? Si bien las anteriores descripciones muestran que un niño puede hacerlo, las acciones estatales que por ello se despliegan marcan que “no debe” ¿Por qué? porque la escolarización es obligatoria y en esa obligatoriedad impuesta subyace el supuesto que la formación –académica y moral– del niño, su estar en la escuela definiría el futuro de nuestra sociedad y, por ende, el Estado contemporáneo debe garantizar la inclusión escolar.

En conexión, estos discursos documentados sobre infancia y escolarización están atravesados por procesos de maternalización de la mujer, que tienden a asociar “familia” exclusivamente a la figura de la “madre” respecto al cuidado infantil, producto histórico de una progresiva confusión entre femineidad y maternidad (Nari, 2004). Si bien, maternidad y rol materno no siempre significó lo mismo (Badinter, 1981) y cada período histórico produjo su modelo hegemónico –cómo debe ser, qué se estima positivo, qué negativo–, la idea de maternidad ciudadana (Masiello, 1997) se torna pertinente para analizar los horizontes de sentidos que contienen enunciados, como los de Eva y Laura, que interpelan a las madres de niños que no van a clases:

“la culpa la tenés vos, cómo vas a decir que el nene no fue a la escuela porque no se quiere levantar, no es excusa, es tu responsabilidad”

“vos no lo dejás que vaya a la escuela, pero sí lo dejás que recorra el barrio solo todo el día”, “¿querés que el chico termina drogadicto, que termine tirado en la calle?”

En estos “reproches” a las mujeres y madres visitadas, las promotoras actualizarían el sustrato ideológico que da sentido a la maternidad ciudadana, poniendo a jugar valores, prescripciones y prohibiciones respecto a la crianza de los niños que, originalmente, aseguraban la formación de futuros ciudadanos. En dichos casos, por ejemplo, el acento es en “lo anormal” (Foucault, 2008) de la relación madre-hijo, develando con ello lo que hoy se requiere para acompañar la escolaridad infantil: despertar al niño, llevarlo a la escuela, evitar que ande solo por el barrio, entre otras combinaciones posibles que también fueron registradas como: ayudar con la tarea, asistir a reunión “de padres”, participar de la actividades escolares, etc. A la vez, la culpabilización individual dirigida a la madre en dichos discursos visualiza la desobediencia de algunas mujeres al mandato “natural” de género, dando cuenta con ello de su artificialidad (Tarducci, 2008).

Como se puede notar, los sentidos bajo análisis acerca de la infancia y la escolarización en sectores subalternos contienen argumentos que remiten al origen del sistema educativo y la construcción del Estado Nación, siendo huellas del pasado que se actualizan en el presente para reforzar discursos y prácticas sociales acerca del cuidado de la niñez. Es decir, forman

parte de contenidos de larga duración que refieren a la importancia otorgada en la modernidad a la educación infantil y, en simultáneo, se organizan con contenidos coyunturales –como la inclusión escolar– ligados a renovadas formas estatales de intervenir sobre la escolaridad con singulares figuras que, en su actuación cotidiana, persiguen reencauzar conductas desde una cercanía que les otorga la pertenencia local y de género.

“...vos le decís “yo soy promotora de educación, le vengo a traer una citación”. Según las circunstancias vos vas, usas la psicología que tenés, la de mamá, la de mamá y mujer trabajadora, nada más... Entonces les digo “vaya, acérquese al colegio y pida hablar con la directora, plantee la situación, qué es lo que a usted le molesta del docente porque si usted no se acerca tampoco podemos ayudar a su hijo...”

(Fragmento de Entrevista a Cristina, promotora de nivel primario. CABA Noviembre de 2012)

“...no me gusta trabajar en los edificios porque me conocen...no sé, no me da ir a golpear y decirles “tenés que ir a la escuela porque tu hijo...” porque me van a contestar “¿y vos, que tu hija se rasca el culo todo el día?” (Ríe) Claro, no puedo, desde dónde voy a decirles que manden sus hijos a la escuela. Me hago la tonta y que esos casos los hagan otras...”

(Extracto Registro de Campo. Mesa de difusión en el CESAC. Bs. As. Julio de 2012)

“...es la confianza que vos tenés, tengo una vecina que no lo manda a la escuela, lo manda todo sucio y le digo “Alejandra, tenés que acercarte a la escuela”. La verdad que ponerme en el papel de “vengo del Ministerio de Educación trabajo junto con la escuela y la escuela necesita que usted se acerque o usted no está mandando al nene a la escuela, necesitamos saber qué está pasando”, no le puedo hablar así... a mí no me gustaría que me hablen así, tengo que decirle “mira Alejandra, la directora quiere que vayas a la escuela ¿por qué no lo estás mandando a la escuela?” desde otro lado”

(Extracto Registro de Campo. Recorrida con promotora nivel primario. Bs. As. Abril de 2011)

Asimismo, las promotoras en el quehacer cotidiano lejos de prefijar formatos desarrollaban distintas mediaciones que se conectaban a la pertenencia territorial, al “ser de la comunidad” pero también, y sobre todo, a sus experiencias de vida como mujeres, madres y trabajadoras estatales. Esta característica, el ser vecinas, mujeres y madres, muchas veces relativizaba el supuesto político de la efectividad del “saber local” para intervenir las trayectorias escolares en el territorio y daba lugar a la ponderación de otro saber –también específico– como el “saber maternal”.

En continuidad con lo ya analizado, estas nuevas escenas de campo visualizan otros modos –quizá más flexibles– de presentar los mandatos de maternidad y educación infantil, incorporando de lleno las propias y variadas experiencias de vida de las promotoras:

“Usas la psicología que tenés, la de mamá, la de mamá y mujer trabajadora, nada más...”

“no le puedo hablar así... a mí no me gustaría que me hablen así, tengo que decirle “mira Alejandra, la directora quiere que vayas a la escuela ¿por qué no lo estás mandando a la escuela?” desde otro lado”,

Aunque estas formas discursivas contienen valores de la ideología de la maternidad, dan lugar a posibles diferencias individuales pero que deben ser trastocadas, reencauzadas desde la empatía de ser “mamá, mujer y trabajadora” o “porque a mí no me gustaría que me hablen así...”. Esa misma vivencia de género y maternidad, por ejemplo, se juega cuando una promotora decide no visitar ciertos domicilios porque la “conocen” y ese conocimiento de ella como madre que no pudo lograr que su hija esté en la escuela, le haría perder legitimidad en una intervención correctiva de las conductas y hábitos familiares en pos de la inclusión escolar.

No obstante, todas las promotoras de educación se transforman en agentes morales que tratan de torcer decisiones o conductas de otras mujeres, ya sea por medio de formas correctivas que implican el uso de “reproches” y culpabilización directa o ya sea por modalidades más cercanas a las “buenas maneras” y “formas pedagógicas” como es el caso del consejo “vaya, acérquese ...”, para convencer sobre la responsabilidad de la madre y su presencia, en tanto condición necesaria para incluir escolarmente al niño de sectores subalternos.

A modo de cierre...

Como ya fue expuesto, este escrito buscó analizar discursos que (re)producen las promotoras de educación en tanto agentes morales de un dispositivo socioeducativo de inclusión escolar que se inscribe en un lenguaje normativo y moral denominado enfoque de derechos, desde el cual se define contemporáneamente la infancia y su cuidado. El foco puesto en estas figuras “mediadoras” entre la escuela y la familia, a la vez, posibilitó echar luz sobre sentidos locales que significan el estar y permanecer en la escuela de manera indivisible a la responsabilidad parental, asumida esta última como obligación materna. Por ello, el análisis incorporó la idea de maternidad ciudadana, abordada en el marco del seminario, para articular la cuestión de género en los discursos sociales registrados en torno a la infancia, visualizando también la maternalización de las mujeres y del cuidado infantil, que sitúa a la mujer/madre como principal responsable en la educación y escolarización de los futuros ciudadanos (Mansiello, 1997; Hurtado, 2012).

Asimismo, los discursos contemporáneos acerca de la infancia y la escolarización intentaron ser problematizados desde un presente historizado, dando cuenta de huellas del pasado que existen en acciones estatales del presente y que refieren a procesos de normalización de conductas sociales que, si bien tuvieron su origen a fines del SXIX, aún permanecen con matices en el imaginario social de los actores que intervienen en la realidad social. No obstante, la producción estatal de figuras como la aquí registrada nos “habla” sobre aquellas características que asume en la contemporaneidad la gestión estatal de la infancia en sectores subalternos que, si bien tienen como común denominador la intervención correctiva de las conductas y sus hábitos, el disciplinamiento de los comportamientos se concreta a través de las buenas maneras y modalidad pedagógica (Santillán, 2013). En este sentido, indicaciones como: “es la confianza que vos tenés”, “mira Alejandra, la directora quiere que vayas a la escuela”, pueden ser comprendidas como renovadas formas de regulación apoyadas en el consejo y la enseñanza a las familias o a los/as niños/as que se alejan del reproche y la coacción directa (Santillán, 2012; Santillán, 2013). En estos procesos que involucran Estado, Infancia y Ciudadanía, figuras como las promotoras parecen invocadas a ser herramientas que propaguen el gobierno sobre las familias de sectores subalternos a través de la comunidad y su correlato físico, el territorio, explotando las relaciones de proximidad y vecindad (Santillán, 2012). A su vez, el auge de estas figuras se articula a ejercicios de dominación que, si bien antes se caracterizaban por un control estricto y permanente, actualmente se construyen en relaciones complementarias, en la que la imposición cede a la negociación (Villalta, 2010; Santillán, 2012) y donde dichos actores parecieran encarnar la dimensión más “blanda” y lábil de este modo de regulación.

➤ *Referencias bibliográficas*

- ARIÈS, Philippe, El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen (selección de capítulos)
- BADINTER, Elisabeth. “¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX”. Editorial Paidós, 1981
- BORINSKY, Marcela “Todo reside en saber qué es un niño. Aportes para una historia de la divulgación de las prácticas de la crianza en Argentina”
- CARLI, Sandra. Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. 2012
- CARLI, S. “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva”. En: CARLI, S. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943). Editorial Galerna. Buenos Aires, Argentina. 1992

- COLANGELO, A. “El saber médico y la definición de una ‘naturaleza infantil’ entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina”. En: Cosse, I.; Llobet, V.; Villalta, C; y Zapiola, M. (eds.) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Editorial Teseo. Buenos Aires, Argentina. 2011
- DONZELOT, Jacques. *La policía de las familias*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina. 2008
- FOUCAULT, Michel, “Clase del 5 de marzo de 1975”, *Los anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975)
- GALLARDO, Soledad y BARNA, Agustín. “Implicancias en la reflexión de ¿novedosas figuras? en configuraciones contemporáneas de gestión estatal sobre la niñez. Dialogando entre dos campos diversos de investigación”. En: Segundo Seminario Taller de Antropología y Educación. CEACU, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina. 2012
- HURTADO, Edda. *Intelectuales tradicionales, educación de las mujeres y maternidad republicana en los albores del siglo XIX en Chile*. 2012
- LAVRIN, Asunción, “La niñez en México e Hispanoamérica: rutas de exploración”
- MASIELLO, Francine. “Entre civilización y barbarie. Mujeres, nación y cultura literaria en la Argentina moderna”. Rosarlo, Beatriz Viterbo Editora, 1997.
- NARI, Marcela. *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires, 1890-1940. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina. 2004
- RIZZINI, Irene, “The Child-Saving Movement in Brazil: Ideology in Late Nineteenth and Early Twentieth Century”.
- SANTILLÁN, Laura. *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina. 2012
- SANTILLÁN, Laura. “Entre la ayuda y el ‘desligamiento’: prácticas y regulaciones cotidianas sobre las familias y el cuidado infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires. En: *Revista Civitas*, Vol. 13, N° 2. Porto Alegre, Brasil. 2013
- SOSENSKI, Susana y ALBARRÁN, Elena Jackson, “Introducción” a *Nuevas Miradas a la historia de la infancia en América Latina: Entre prácticas y representaciones*
- TARDUCCI, Mónica. (Org.) *Maternidades em el Siglo XXI*. Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina. 2008
- VILLALTA, Carla. *Introducción* En: Carla Villalta (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*. Buenos Aires Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina. 2010

"Vacaciones en la escuela": reflexiones acerca de la implementación de un programa socioeducativo y el trabajo docente, en una institución de encierro penal

GÓMEZ, María Eugenia / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires –
eugeniagomez_79@hotmail.com

GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave: Institución de encierro penal – Implementación de un programa socioeducativo – Prácticas y trabajo docente*

» **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en una investigación etnográfica en curso e iniciada a fines del año 2015, realizada en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado ubicado en la Ciudad de Buenos Aires. En estas instituciones se encuentran detenidos jóvenes menores de edad cumpliendo medidas penales dictadas por la justicia. Desde mediados de la década del 2000, de la mano de diferentes políticas públicas, “la educación” adquirió notable relevancia en la vida diaria y rutinas institucionales de los Centros. En este trabajo abordaremos algunas dimensiones vinculadas a la implementación del programa socioeducativo “Vacaciones en la escuela”, dependiente de la Subsecretaría de Equidad Educativa, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de la participación y registro etnográfico de las prácticas cotidianas que suponen la implementación de dicha iniciativa estatal, trataremos de abordar algunos procesos que configuran el trabajo docente de los sujetos que la llevan adelante, deteniéndonos en cómo se articulan con algunas dinámicas institucionales más amplias del Centro.

» **Introducción**

Esta ponencia se enmarca en un trabajo etnográfico, en el que me propongo conocer cómo se configura “lo educativo” al interior de una institución total (Goffman, 2009), penal y de privación de libertad, destinada a jóvenes menores de edad. Desde el año 2015 realizo un trabajo de campo en un Centro socioeducativo de Régimen Cerrado Ubicado en la Ciudad de Buenos Aires en la cual se encuentran detenidos jóvenes -varones y mujeres- de 16 o 17 años, por ser considerados por la justicia “infractores o presuntos infractores” de la ley penal vigente en nuestro país. Al momento de iniciar la investigación, los centros dependían de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores de la Ley Penal (DINAI), Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, y en el año 2016 pasaron a depender de la Dirección General de Responsabilidad Penal Juvenil (DGRPJ), del Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires¹.

En este trabajo, realizaré una primera aproximación acerca de la implementación, en dicha institución, del programa “Vacaciones en la escuela”, dependiente de Escuela Abierta, Subsecretaría de Equidad Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. De modo particular, nos detendremos en algunos aspectos vinculados a la estructuración del trabajo de los docentes que llevaron adelante el programa, y que se relacionan con las dinámicas, prácticas y características institucionales donde el programa se implementó. Ahora bien, considero que su abordaje debe ser inscrito en diferentes dimensiones o aspectos interrelacionados.

Por un lado, desde el año 2007, de la mano de la sanción de la Ley (26.061) en estas instituciones se produjeron transformaciones de relevancia, entre las cuales se encuentra la preeminencia que se le comenzó a otorgar a las actividades educativas en las rutinas institucionales (En otros trabajos (Gómez (2016 y 2017)) he abordado algunos aspectos de estos procesos) Si bien la “educación”, lo “socioeducativo” y la “escolaridad”, adquirió, luego de la segunda mitad de la década del 2000, una configuración y centralidad notable en las prácticas cotidianas y se erigió fuertemente alrededor de la idea de *acceso a un derecho*, es sumamente relevante mencionar que estos sentidos no son enteramente novedosos. Estos procesos se articularon de modo complejo con prácticas y sentidos de larga data, que configuraron y dieron origen al campo estatal de la minoridad. Desde finales del siglo XIX y principios del XX, las intervenciones estatales sobre los “menores”, tuvo también –y en sus propios términos- a “la educación” como fundamento y significante central (al respecto son sumamente interesantes los aportes de Villalta (2012), Zapiola (2006, 2015), entre otros).

Pero estas cuestiones no se circunscriben solo a este campo particular de intervención estatal. Recupero el análisis realizado por Montesinos (2014) en torno a las intervenciones estatales del periodo iniciado en el 2003. Siguiendo su propuesta, en el ámbito educativo (y social más general) la “inclusión escolar”, se fue constituyendo como un significante central en

los lineamientos normativos educativos (centralidad no implica, por supuesto, univocidad de sentidos y prácticas)². En este marco, y en adición, con la intención de favorecer el ingreso, sostenimiento y terminalidad de la escolarización de los sectores subalternos, se fueron gestando, al interior del campo educativo, acciones desplegadas por el estado por fuera de las escuela: las intervenciones “socioeducativas”. Siguiendo a Montesinos, este campo de intervención estatal, se fue moldeando tratando de incidir sobre la escuela, por fuera de ella³. Volveré brevemente sobre los aportes de esta autora, al momento de referirme a algunos lineamientos centrales del programa.

En este mismo marco, y en adición, la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006) introdujo transformaciones de relevancia, que estructuran también la educación en estas instituciones, entre ellas, “la colonia”. Por un lado, con la LEN es creada la modalidad educativa “Educación en Contextos de Privación de la Libertad” y la obligatoriedad escolar se extiende hasta la finalización de la escuela secundaria, aspectos articulados que incorporan “nuevos sujetos” como destinatarios del “derecho a la educación”. Si bien la creación de escuelas dentro de los CRC de la Ciudad, es un proceso que se inicia con anterioridad (un antecedente es la firma de un convenio entre la SENNAF y el Ministerio de Educación de la Ciudad en el año 2003 mediante el cual son conformadas las primeras escuela (medias y primarias) al interior de los CRC), es a partir de la mencionada ley que el Estado se constituye como garante y responsable de brindar de forma estable oferta educativa, en sus diferentes niveles, y en todas las instituciones de encierro penal del país. El vínculo más primario o fundamental entre las cuestiones mencionadas y la implementación del programa bajo estudio, es el hecho de que, como veremos más adelante, esta iniciativa estatal, “Vacaciones en la escuela”, funciona al interior de las escuelas, en los momentos en que históricamente éstas cierran sus puertas. Es decir, la existencia de escuela al interior de estas instituciones, era una precondition necesaria que, hasta hace muy poco tiempo atrás, no era, para nada, algo “dado” (para abordar esta temática, ver Herrera y Frejtman (2010)).

En este marco más general que se inscribe y le otorga un sentido profundo lo registrado a nivel cotidiano en torno a “la colonia de vacaciones” en este CRC.

Resulta indispensable mencionar desde dónde pensamos la idea de “implementación” de las iniciativas estatales. Para ello retomamos a diversos autores que han contribuido a conceptualizar esta temática, a la vez, la han nutrido etnográficamente (algunos de estos trabajos son Sinisi (2008, 2014), Cerletti (2014), Bilinkis, Fabrizio y Gallardo (2017). Retomo a Sinisi (2014) cuando afirma que *“los estudios cualitativos, y particularmente los de corte etnográfico, han presentado una mirada diferente sobre la escuela que permiten desentrañar la red o la “trama” de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde “arriba”* (Sinisi, 2014: 1). Más adelante menciona que la complejidad de estos procesos particulares y locales de implementación,

reside en que *“están surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y de gestión pública, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de la población a la que se dirigen las acciones públicas y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sectores populares con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos, etc., que entran a jugar de manera no predecible y que le otorgan sentidos locales a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de los programas”* (Sinisi, 2014: 2 y 3).

Si bien es sumamente importante considerar las premisas establecidas en los marcos normativos del programa, entiendo que el accionar de los sujetos y las prácticas cotidianas que tienen lugar en el Centro, no pueden deducirse de lo prescrito en los lineamientos enunciados producidos desde los niveles centrales de gestión, es decir, en la “letra” de las normativas (Neufeld, Petrelli y Thisted, 2015). Desde esta perspectiva se torna central indagar sobre las prácticas y sentidos que se construyen relacionamente a nivel cotidiano, en las múltiples interacciones que se producen entre los sujetos. Así, en este trabajo si bien nos detendremos en algunos aspectos vinculados a la configuración de las prácticas docentes, de acuerdo a lo mencionado más arriba, será ineludiblemente necesario referirnos a otros actores y sujetos.

Por último, quisiera destacar que si bien durante el trabajo de campo, he participado y observado tres ediciones de la colonia de vacaciones: dos realizadas durante el receso invernal (2017 y 2018) y una durante las vacaciones de verano (2018), en este trabajo sólo me referiré a lo documentado en las colonias en invierno de 2017 y verano de 2018. Esta decisión se fundamenta en que, luego de la finalización del traspaso de los Centros de la órbita de la Nación a la Ciudad⁴ y de la realización de los “concursos públicos abiertos” realizados desde el CDNNA, prácticamente la totalidad de los trabajadores (Operadores socioeducativos, talleristas, psicólogos, trabajadores sociales, trabajadores de ropería, etc.) han sido reemplazados (Es sugerente mencionar que, en este proceso se excluyó a los empleados de seguridad, quienes “pasaron” sin ninguna modificación en sus condiciones de trabajo, salariales, etc.). En este marco, muchas dinámicas institucionales se vieron modificadas y, con ello, algunos aspectos vinculados al desarrollo de la colonia.

› **El centro**

En vistas de los objetivos de la ponencia, considero fundamental presentar una breve descripción de la institución en la cual se implementó el programa.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires actualmente hay tres Centros de Régimen Cerrado. Estas instituciones dependen de la Dirección General de Responsabilidad Penal

Juvenil del Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En el centro en el cual estoy desarrollando el trabajo de campo se encuentran detenidos jóvenes- varones y mujeres- que tienen 16 o 17 años. En la actualidad hay poco más de 30 jóvenes detenidos/as. Las zonas geográficas de las cuales provienen los jóvenes son las siguientes: villa 21-24 de Barracas, Villa Lugano, Villa Soldati, Avellaneda, Florencio Varela, “Bajo Flores”, entre otros. Retomando lo afirmado por otros autores (Scarfó y Aued, 2013; Guemureman, 2014, 2015) y en consonancia con lo registrado en el trabajo de campo, los jóvenes capturados por las fuerzas de seguridad, judicializados por motivos penales y detenidos en instituciones de privación de la libertad, no son *todos* los jóvenes que transgreden la ley penal. Por el contrario, los destinatarios privilegiados que habitan y transitan estas instituciones son los jóvenes de los sectores más empobrecidos de la sociedad.

En lo que respecta a las actividades educativas, por la mañana funciona la escuela primaria comenzó a funcionar en el año 2007 (modalidad CENP (Centros Educativos de Nivel Primario)) y la secundaria, en el año 2012 (modalidad CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario)). Ambas dependen del programa “Educación en Contextos de Encierro”, dependiente de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes (DEAYA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Aproximadamente dos tercios de los estudiantes se encuentran cursando la escuela primaria, el tercio restante la escuela secundaria. Por la tarde, los estudiantes también cursan talleres de oficios, talleres artísticos, actividades deportivas, etc. Un dato central es que actualmente, tanto la asistencia a la escuela “formal” como a los talleres, es de carácter *obligatorio* y *todos* los jóvenes asisten regularmente (de lunes a viernes).

En cuanto al edificio del centro, mencionaré brevemente algunos de los espacios que recorrí personalmente. En la planta baja hay un patio cubierto provisto de bancos de material (allí se realiza “la visita”: los jóvenes pueden ser “visitados” por familiares y/o allegados dos veces a la semana, en los días y horarios pautados por la institución). En la misma planta también hay una serie de oficinas, una pileta de natación (descubierta y de grandes dimensiones, aproximadamente 25X15 mts.), un gimnasio cubierto, un patio descubierta y el comedor. En el primer piso están las salas de los operadores socioeducativos, del equipo técnico profesional, las aulas de la escuela primaria y de la secundaria, el SUM (salón de usos múltiples), la biblioteca -que también oficia de “sala de profesores”-, una sala de computación y un espacio cubierto donde en ocasiones se realizan los recreos y algunas actividades recreativas/deportivas.

Los espacios en los cuales los jóvenes duermen, tienen sus pertenencias, etc. son denominados “dormitorios” o “sectores” (entre otras opciones). En la planta baja se encuentran los dormitorios de las mujeres, y en el segundo piso los dormitorios de los

varones. En el Centro hay siete dormitorios: seis de ellos son grandes habitaciones cuyos límites son de pared (no rejas) en las cuales conviven varios jóvenes y el séptimo sector está compuesto por celdas individuales. Este último es habitado por los “ingresos” (modo en que son denominados los jóvenes que ingresaron recientemente al Centro) y por los jóvenes que son “sancionados”¹¹.

En lo que concierne a los diferentes trabajadores que diariamente se desempeñan en el centro, por un lado se encuentran los trabajadores que dependen del CDNNyA: el equipo directivo, operadores socioeducativos que forman parte de los Equipo de Intervención (en el centro hay dos equipos: uno de ellos trabaja con los jóvenes que cursan estudios de nivel primario y el otro con los jóvenes de la escuela secundaria), talleristas, algunos docentes, los empleados de seguridad, personal de limpieza, un médico, un enfermero, entre otros¹².

Cabe destacar que, al tratarse de una institución de privación de libertad y penal, los jóvenes se encuentran acompañados, permanente e incesantemente, por empleados de seguridad. En tanto “institución total” (Goffman, 2009), todas las actividades de los internos (los jóvenes) y sus “movimientos” se encuentran pautados y regulados institucionalmente. Por supuesto esta perspectiva es sumamente rígida y “desde arriba”. De este modo, un análisis centrado en los procesos sociales cotidianos, y atento a los sujetos, sus apropiaciones, intereses, prácticas y experiencias, la pondría complejizaría y complementaríala.

Por otra parte, respecto a los docentes que allí trabajan, como mencionamos, durante la mañana en el Centro funciona una escuela primaria y una escuela secundaria. Ambos niveles están conformados por un Orientador y un equipo docente (maestros o profesores, de acuerdo al caso). El orientador se ocupa de las tareas administrativas, de organizar y coordinar las actividades diarias de la escuela y es el que mantiene permanente contacto con los trabajadores de la CDNNyA para acordar diferentes cuestiones (horarios de inicio de las clases, resolver situaciones que suceden en el día a día, etc.).

➤ *La “Colonia de vacaciones”*

De acuerdo a lo mencionado más arriba, acerca de la centralidad y relevancia particular que fue adquiriendo “lo educativo” en las instituciones, desde el año 2007 se implementaron “Colonias de vacaciones” en los CRC¹³. En un primer momento, fueron organizadas por la SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia) y se desarrollaban desde el mes diciembre hasta febrero. Un aspecto que no puedo dejar de mencionar, pero sobre el que aquí no me detendré, es que trabajé como operadora socioeducativa/tallerista en la colonia de vacaciones de un CRC (no en el que realizo el trabajo de campo) en el año 2009.

Posteriormente¹⁴, las actividades de colonia comenzaron a ser ofrecidas desde el

programa “Vacaciones en la escuela”, Subsecretaría de Equidad Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Este programa ofrece actividades recreativas, deportivas, artísticas, etc. durante las dos semanas del receso invernal y durante las vacaciones de verano (en el mes de enero), y tienen como sede algunas escuelas públicas de la Ciudad. Respecto a los destinatarios de esta iniciativa, el programa “se sostiene los tres niveles del sistema escolar, Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Medio, Nivel Especial, Centro de Régimen de encierro ex -Institutos de Menores y escuelas hospitalarias”⁸

En relación a los objetivos que el programa persigue, recupero la información publicada en la página web del Gobierno de la Ciudad: *“Es un espacio educativo extendido que ofrece la posibilidad de aprender, interactuar y compartir, con el propósito que la escuela siga siendo el lugar para crecer, aún en vacaciones”*. Más adelante afirma que *“La propuesta incluye actividades culturales, deportivas, artísticas y recreativas que favorecen la inclusión educativa de los alumnos de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”*⁹.

Volviendo a lo mencionado por Montesinos, pueden evidenciarse algunos de los aspectos centrales que configuran las actuales intervenciones estatales “socioeducativas”. En estos fragmentos, como en diferentes documentos del programa, es reiteradamente mencionada la intención de “favorecer la inclusión educativa”, y la exaltación de la continuidad de las actividades educativas y recreativas en las escuelas, en vacaciones. El programa es *“una propuesta mucho más ambiciosa que una simple “colonia de vacaciones” ya que su propósito siempre fue la revalorización de una instancia no solo recreativa sino una instancia de conocimiento y aprendizaje”*, sino por fuera de la escuela, en momentos en que éstas, usualmente, cierra sus puertas.

Como anticipamos, el programa funciona allí, porque en la actualidad allí funcionan escuelas primarias y secundarias a las que los jóvenes detenidos asisten regularmente.

Cerca de la fecha de inicio de la colonia (de invierno o verano) desde el gobierno de la ciudad se lanza una convocatoria a los docentes interesados en participar de ella. En el caso de las colonias realizadas en el centro, los docentes seleccionados son contratados como “docentes” o “auxiliares”¹⁰. En el primer caso, es requisito contar con título docente, y en el segundo caso, es requerido ser estudiante avanzado de alguna carrera docente.

De acuerdo a lo documentado en el campo, en conversaciones con distintos docentes (y de ambas colonias), la cantidad de docentes contratados, la retribución monetaria de los docentes y la cantidad de sedes en las cuales se ofrecían la colonia, fue en claro retroceso. Si bien, en este proceso no se excluyó a ningún CRC del programa, fue decreciendo la cantidad de docentes contratados en cada edición: sí durante el año 2016 y 2017 los docentes seleccionados fueron seis, en el año 2018 (tanto en invierno como en el verano) fueron cuatro.

Los equipos de docentes que trabajan en las colonias que funcionan en los tres CRC, cuentan con un coordinador general (La coordinadora general que ocupó esa función en las

dos ediciones a las que me refiero aquí, anteriormente trabajó durante muchos años como tallerista de la colonia de vacaciones, cuando éstas eran organizadas desde la SENNAF).

Por último, en cada edición del programa se elige un eje sobre el cual versarán algunas actividades, éste es el mismo para todas las sedes y niveles. En las dos colonias a las que me referiré aquí, el eje fue la Educación Sexual Integral (ESI).

› *Configuración del trabajo docente en la colonia de vacaciones*

Como mencioné, me centraré en algunos aspectos vinculados a la implementación del programa “Vacaciones en la escuela”, específicamente a la configuración de las prácticas docentes y las actividades/dinámicas propuestas a los jóvenes.

De modo prácticamente inescindible, los docentes en las prácticas que desplegaron, no sólo se apropiaron de modo particular y local, de los lineamientos centrales del programa, sino también, y en ello me detendré, de las diferentes dinámicas y normas institucionales y las sugerencias y demandas realizadas por parte de diferentes trabajadores del centro, entre ellos, empleados de seguridad, operadores socioeducativos, el equipo directivo, etc.

Además de los aportes conceptuales mencionados anteriormente en torno a la idea de “implementación”, para pensar la problemática abordada, fueron de gran valor los aportes de Rockwell y Mercado (1990), Petrelli (2012), Cerletti (2013), entre otros. Rockwell y Mercado (1990) centran sus reflexiones en las relaciones, evidentes pero poco abordadas, entre las prácticas de los docentes y las instituciones escolares, es decir, los contextos cotidianos en los cuales se despliegan. Si bien en el caso etnográfico abordado, el programa “Vacaciones en la escuela” se implementa en una escuela que es, además, una institución de privación de libertad penal, los señalamientos propuestos por las autoras son muy sugerentes y relevantes, especialmente sus aportes para pensar los “contextos institucionales” y las “prácticas docentes”. En primer término, recupero su desarrollo del concepto de “institución”. Es sumamente interesantes la explicitación de las sucesivas reformulaciones que realizaron sobre esta idea, a la luz de lo registrado a lo largo del trabajo de campo y del trabajo analítico. En su conceptualización, descartan como eje de su enfoque las “normas” y exaltan a las “condiciones materiales” que conforman el contexto institucional y cómo éstas configuran las prácticas docentes. Ahora bien, las “condiciones materiales” no solo se refieren a las características o elementos físicos de los espacios institucionales, sino también a las condiciones laborales, la historia institucional, las organización del espacio y el tiempo y las prioridades de trabajo de resultan de la negociación cotidiana entre los diferentes actores. Por otro lado, las autoras también enfatizan los saberes y las trayectorias de los docentes,

entendidos como sujetos que tienen su propia biografía y trayectorias de vida, formativas y profesionales. En palabras de las autoras: *“La práctica docente que se observa en la escuelas, tiene sustento en determinados sujetos que ponen en juego saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social”* (Rockwell y Mercado, 1990: 69). Todos ello se articula de modos complejo en los procesos sociales cotidianos y contribuyen a dar fisonomía, particular y dinámica, a cada escuela.

En lo que resta de este punto, retomaré, sin enunciarlo explícitamente, algunos de los diferentes aspectos que se desglosan en el trabajo de Rockwell y Mercado (1990): *contexto institucional, condiciones materiales, los saberes y prácticas* que despliegan los docentes (en tanto sujetos) y *la historia*, como la dimensión de fondo que los atraviesa.

Anticipé que las rutinas, dinámicas, prácticas cotidianas del centro, demandas y expectativas de algunos sujetos (empleados, operadores, jóvenes, directivos, etc.), más allá de las particularidades que asumió la colonia en sus diferentes ediciones, se constituyeron como elementos que participaron fuertemente (mediando procesos de apropiación y negociación) las relaciones, experiencias, interacciones, las actividades y, en general, el desarrollo de la colonia. Ahora bien, empleados, operadores, directivos, etc. en sus anticipaciones, recomendaciones y sugerencias a los docentes de la colonia, también como sujetos, ponían en juego -de modo articulado y no definido a priori- sus experiencias acumuladas, diferentes saberes, sus conocimiento acerca del funcionamiento de la institución, sobre cómo son los jóvenes, etc. y se debe trabajar con los jóvenes, etc.

Me detengo en algunos de los aspectos a los que me vengo refiriendo. Antes del inicio de la colonia, los docentes seleccionados se reúnen previamente con directivos del centro. Si bien no he participado de esta instancia, un directivo del centro relató que en esas oportunidades, los docentes conocen y recorren las instalaciones edilicias, charlan con ellos para contarles cómo son las dinámicas del centro, qué es lo que ellos esperan que se la colonia, etc. Pregunté qué era lo que él esperaba de la colonia: *“y que sea un espacio más recreativo, no tanto escolar, porque los pibes están acá y todo el año fueron a la escuela... yo lo que espero es que los pibes se diviertan. Que se aproveche mucho la pileta, por ejemplo”*.

Los docentes desarrollaban los talleres/actividades con los jóvenes se acuerdo a los horarios estipulados por el programa (de 9 a 16 hs, de lunes a viernes), pero también de acuerdo a los tiempos estipulados por la institución. Como mencioné, al tratarse de una institución total, los tiempos y ritmos de las rutinas diarias (los horarios en que los jóvenes se levantan, almuerzan, asisten a la escuela, tienen la posibilidad de dormir la siesta, hablar por teléfono, son visitados por sus familiares, etc.) son estipulados por la institución.

Para el desarrollo de las actividades de la colonia, los jóvenes fueron divididos en dos grupos: “dormitorio” A y B conformaban un grupo, y el dormitorio C y D, conformaban el otro¹³. Las jóvenes (que eran entre tres y cuatro, de acuerdo al año) ocupaban un sólo dormitorio y

eran distribuidas en estos dos grupos. Hago un breve paréntesis para referirme brevemente a los sectores “dormitorios/sectores” y las clasificaciones que se realizan de los jóvenes. Una práctica característica en las instituciones de encierro modernas, es la clasificación de los “internos” y, con relación a ella, la asignación de un espacio físico, práctica que supone también la clasificación del espacio (al respecto son interesantes los trabajos de Routier (2015), Andersen (2012) y Galvani (2010)). Particularmente me refiero a espacios en los cuales se realizan actividades que cotidianamente consideramos como “íntimas”: los *dormitorios o sectores* del Centro son los lugares donde los jóvenes duermen, tienen elementos de “uso” personal (indumentaria y kit de higiene (provistos por la institución) y otros pocos elementos “permitidos”, no brindados por la institución (caramelos (transparentes), alguna fotografía, etc.). Los criterios utilizados para clasificar a los jóvenes y a los sectores/dormitorios, fueron variando a través del tiempo, incluso durante el transcurso del trabajo de campo. En el pasado reciente, hasta mediados del año 2017, se combinaban dos criterios de clasificación: uno de ellos más “novedoso” -y a tono con la retórica de las políticas de derechos y el énfasis en lo “educativo”-: los jóvenes eran clasificados en los dormitorios de acuerdo al “nivel educativo alcanzado”. El otro -de más larga data en las instituciones de encierro penal, pero no por ello menos actual: la “conducta”. En la actualidad, el criterio utilizado es solo “la conducta”¹⁵.

La dinámica de trabajo fue la misma en todas las colonias que registré: los talleres/actividades que se desarrollaban por la mañana, se realizaban entre las 10 y las 12 horas, y por la tarde, entre las 14 y las 16 horas. Los docentes estaban divididos en dos grupos también, y cada taller tenía una hora de duración. Cada grupo docente trabajaba la primera hora con un grupo, y, luego, en la segunda hora, repetía la misma dinámica con el otro grupo de jóvenes. Los docentes trabajaban con los jóvenes, en talleres, 4 horas diarias. Parte del tiempo restante lo utilizaban para preparar los materiales de las actividades, planificar, charlar entre ellos, etc. Digo “parte” del tiempo, porque en las colonias a las que me refiero aquí, los directivos del centro solicitaron a los docentes que “acompañaran” y almorzaran con los jóvenes. El horario del almuerzo es entre las 12 y las 13 horas, se realiza en dos turnos en el comedor de la institución, y el criterio de organizar los turnos es, también, los “dormitorios”. De acuerdo al año y, con ello, a la cantidad de docentes contratados, dos o tres docentes almorzaban en el primer turno, y dos o tres en el segundo turno. Almorzar con los jóvenes fue un pedido muy bien recibido por los docentes, entre otras cosas “*está re bueno porque también nos resuelve el tema de la comida*” (conversación con un docente durante la colonia de invierno).

Por su parte, el uso de los espacios también fue un aspecto disputado y negociado. El primer día de la colonia de verano, un empleado de seguridad y un operador les pidieron a las docentes que pensarán con anticipación cuáles iban a ser los horarios y los espacios donde

realizarían los talleres (entre otras, cosas para poder pasarle esa información a “la guardia” (quienes se encargan de realizar los “movimientos” de los jóvenes). Al mismo tiempo sugirieron que, cuando un grupo estuviera en la pileta, el otro taller se realizara en el gimnasio (es decir, en la misma planta. En ese momento recordé una frase de un empleado: *“menos movimiento (de los jóvenes), es más seguridad”*). Frente al primer pedido, una de las docentes (el resto del equipo compartió su parecer) solicitó que: *“denos un tiempo para conocer a los grupos, para poder planificar en base a conocerlo más”, “después vamos a poder planificar con un poco mejor”*. En relación a qué espacios utilizar, la coordinadora, que ya conocía el centro y sus espacios, replicó: *“yo creo que es mejor el X (denominación de un espacio ubicado en el primer piso), porque el gimnasio es muy caluroso”*. Finalmente el gimnasio no fue utilizado.

Por otro lado, los días miércoles (y domingos) es “día de visita”. Como mencioné, “la visita” se realiza en un patio cubierto ubicado en la planta baja, durante la tarde (entre las 14 y las 17 horas). Otra demanda o pedido de la institución, fue que los docentes fueran a los sectores/dormitorios a “acompañar” a los jóvenes que no tuvieran visita (dado el día (laboral) y el horario en que se realiza muchos jóvenes no son visitados). En varias ocasiones, fundamentalmente durante los primeros días de trabajo, causaba cierta perplejidad qué hacer en esos momentos, a qué se iba a los “dormitorios”. En todas las ocasiones los docentes llevaban “algo para hacer”, “llevamos alguna propuesta”, “si, vamos con alguna excusa”. Estás podían ser juegos de mesa, cartas, galletitas y mate para compartir (proveído por el centro), hilos encerados para hacer pulseras/tobilleras, a los dormitorios de “las chicas”: esmaltes de uña, maquillaje, etc. Si bien los docentes aceptaron el pedido de “ir a los sectores” los días de visita, para algunos docentes no era una actividad fácil, cómoda o en la cual se sentían a gusto. Durante la colonia de invierno, mientras estábamos preparando los biscochitos y los hilos para subir a los sectores (en esa jornada fui a un dormitorio de los varones), una docente les comentó a sus compañeros con cierto malestar: *“La verdad es que me cuesta ir a los sectores. Después, cuando estoy ahí, todo bien, hasta la paso bien... pero me cuesta ir...”*. La docente iba a ir al dormitorio de “las chicas”. Antes de que comenzara el horario de visita, se había apurado mucho para poder terminar unos portaretratos que las chicas habían comenzado a hacer en un taller, pero no había podido terminar. Cuando volvió del dormitorio de las chicas, comentó a sus compañeros: *“¡Ay X (nombre de una joven) me re agradeció, se puso re contenta! Dijo que la a poner la foto de su hijo (de pocos meses de edad)”*. Luego agregó, cambiando radicalmente el tono de voz: *“H (nombre de una joven) está re bajoneada, le voy a decir a los chicos de la iglesia¹⁶ si pueden pasar a charlar con ellas”*

Por otro lado, que fueran a los dormitorios era demandado también por los jóvenes. Un día jueves, posterior al día de visita, registré lo siguiente en el marco de un taller:

“Los jóvenes (varones) ya habían llegado al aula. Las docentes comentaron que esperarían unos minutos para comenzar la actividad porque faltaban las chicas. Se inició una conversación entre docentes y jóvenes (estábamos

todos sentados alrededor de una mesa larga y rectangular). Uno de los jóvenes les reclamó que ayer, “día de visita”, no había subido a los dormitorios/sectores. Joven 1: “ayer dijeron que iban a venir y no vinieron”. Docente 1: “Sí que fuimos. Pero estaban durmiendo y nos volvimos”. Joven 1 replicó: “No, no vinieron. Yo no dormí ayer y no vinieron”. Joven 2: “Yo tres y media me metí en la cama porque tenía frío, pero tampoco dormí”. Joven 3 al resto de los jóvenes: “Viste, nos están re chamullando. Después nos dicen que no tenemos que mentir y los adultos dicen y hacen cualquier cosa”. Docente 1: “Bueno, hagamos así, el miércoles que viene vamos, y si están durmiendo, los despertamos”. Otro joven agregó que ayer un sólo joven del sector había tenido visita y que los demás “Estábamos ahí al pedo”. Otro agregó que: “El miércoles que viene traigan papas fritas”.

Durante el primer día de la colonia de verano del 2018, los operadores alertaron, anticiparon a los docentes de la colonia sobre varios aspectos, entre ellos, cómo son los diferentes grupos de jóvenes con los que trabajarían. Menciono cómo registré este aspecto durante la primera jornada de la colonia de verano:

“Faltaban pocos minutos, para que comenzara el primer taller que darían con el segundo grupo de jóvenes. De acuerdo a los relatos y evaluaciones de las propias docentes, el primer taller *“Había salido muy bien”, “los chicos participaron un montón”*. Un operador, comentó a las docentes: *“Les quiero anticipar que los chicos de los otros dormitorios, con los que trabajan ahora, son más chicos de acá (señalando con un dedo índice su cabeza)”*. Los otros chicos que estuvieron tienen más recursos, más herramientas”. Un empleado de seguridad que estaba presente en la charla, asintió estas afirmaciones y agregó: *“Seguramente las actividades van a costar un poco más... o quizás no, hay que ver”*. La coordinadora del programa agregó: *“pero a veces, esto de ser más niños juega a favor a la hora de proponer cosas más lúdicas, da más para jugar”*. Finalmente, la actividad no “salió” de acuerdo a las expectativas de las docentes. Una de ellas exclamó con asombro: *“Es increíble, con el primero re bien, y con el segundo no funcionó nada”*.

Otro tema que me fue corriente mencionado por varios docentes y que insumía bastante tiempo en el desarrollo de los talleres/actividades, fue la solicitud, por parte de los trabajadores del centro (“empleados” y operadores), de que tuvieran un riguroso control de los materiales que llevaban a los talleres con los jóvenes. Debían llevar un estricto cálculo de los elementos que llevaban a los talleres (biromes, reglas, lápices, plasticola, tijera, etc). Momentos antes de finalizar la clase, debían contarlos y controlar que no faltase ninguno de ellos. Al respecto transcribo un fragmento de registro de campo:

“Los docentes estaban preparando los materiales para comenzar los talleres (ese día había planificado hacer una actividad de ESI (eje de la colonia)). X (docente) me comentó: “Nos tenemos que cuidar mucho con los materiales... Si llevamos 6 fibrones, tenemos que traer de nuevo los seis, así con todo”, “Ayer faltó un marcador, empezaron a requisar a los chicos pero después apareció arriba de una estufa”. Otro docente agregó que hacía unos días antes a un profesor de educación física le habían sacado el silbato (...) Durante el desarrollo del taller dictaron ese día, los docentes estaban muy atentos a los materiales, especialmente, a las tijeras”.

En relación a los materiales con que contaban los docentes para el desarrollo de los

talleres y actividades con los jóvenes, en todas las colonias en las que participé y observé, una constante fue la precaria cantidad y estado¹⁹ de materiales (papeles afiche, marcadores, tijeras, pinturas, etc.) que les eran proveídos desde el programa. En este sentido, los docentes se apoyaban en gran medida de los recursos físicos del centro, los cuales, de modo general, los operadores y/o el equipo directivo les ofrecían y facilitaban cotidianamente. Al mismo tiempo, remarco de modo especial que los docentes, a pesar de recibir salarios muy precarios por ese trabajo, compraban con su propio dinero muchos elementos utilizaron en la colonia. Para encarnar etnográficamente lo mencionado, en la colonia de verano del 2018, para finalizar la colonia, festejar y agasajar a los jóvenes, organizaron un “Baile de fin de colonia”. Para ello se preparó una “barra” en la cual se dispensaban jugos de fruta (las licuadoras, heladerita para el hielo, el hielo, entre muchas otras cosas, fueron llevados por los docente), la fruta (frescas y en conserva) y la leche proveída por el centro, los docentes compraron golosinas, una luz giratoria y de colores para ambientar el salón, una docente llevó pulseritas fosforescentes (a modo de “acreditación” al evento, de modo similar a las que se utilizan en las fiestas o boliches). En esa fiesta de cierre, también se hizo un concurso de baile. Durante el transcurso de la colonia los jóvenes, organizados en diferentes grupos, habían aprendido y ensayado la coreografía de una canción (una de las docentes, además de trabajar en dos escuelas primarias, daba clases de baile). Cuando el equipo de docentes le comunicó a la dirección la idea de hacer un “Baile de fin de colonia” (y les pidieron algunos recursos para llevarla a cabo), un directivo que presenciaba constantemente las actividades diarias de los jóvenes, y siempre estuvo atento a las solicitudes de las docentes, respondió: *“Está bien, pero fíjense cómo es la coreo... mientras que la ropa sea adecuada y no tengan que “perrear” sobre una botella... está perfecto”*). En la fiesta, cada grupo de jóvenes bailó y actuó la coreografía. Estaban vestidos de modo muy similar a los actores/protagonistas del vídeo. Gran parte de la vestimenta fue brindada por el sector de “ropería” del centro (encargado de proveer la indumentaria a los jóvenes) y mientras que otras prendas fueron aportadas por los docentes.

Ahora bien, como mencioné en la colonia de verano, les pidieron a las docentes que aprovecharan y utilizaran mucho la piletta en sus propuestas, al mismo tiempo les solicitaron (o informaron) de qué indumentaria debían utilizar en ocasiones. Tanto las docentes, como las jóvenes del centro, debían vestir (y, de hecho, así lo hicieron) un traje de baño de una pieza (“malla entera”) y sobre ella una remera y un short. Cabe destacar que los varones utilizaron las prendas que usualmente llevan en estas ocasiones: un short de baño y el torso desnudo. La piletta, efectivamente, fue muy utilizada, se hicieron muchas y diversas actividades. Además de distintos “juegos de agua” (búsqueda del tesoro, juegos con pelotas, carreras, etc.), también se desarrolló una “escuela de natación”. Como mencioné una de las docentes sabía nadar muy bien y, años atrás, había competido en este deporte. Las clases estuvieron, en gran medida a su

cargo. La docente estaba muy contenta (y orgullosa) de que varios jóvenes habían comenzado a aprender algunos estilos (en varias y reiteradas ocasiones me comentó “X (nombre de un joven) *aprendió a nadar acá*”. Minutos más tarde, la misma docente, mostrándome cómo nadaba un joven me dijo: “*mirá a Y (nombre de otro joven) no sabía nadar para nada... ¡mirá como está nadando!*”). Por su parte, varios jóvenes estaban muy entusiasmados con la actividad, en algunas jornadas presencié innumerables “anchos” practicando el estilo crol. Considero relevante mencionar que las condiciones, sugerencias que reiteradamente fueron expuestas por los trabajadores del centro, no pueden leerse solo en clave de norma, constricciones, limitaciones o imposiciones. Lo mencionado en relación a lo registrado en torno a “la pileta”, creo que pone de manifiesto que si bien institucionalmente en todas las versiones de la colonia, el trabajo docente estaba fuertemente enmarcado en las dinámicas, rutinas y diversos saberes institucionales, al mismo tiempo, y articuladamente con ello, los equipos docentes -en sus interacciones con los jóvenes y el resto de los adultos de la institución- desplegaron sus -propias- prácticas docentes, también en base a sus intereses, saberes y experiencia acumulada²⁰.

Pero los procesos de negociación y demandas en las interacciones, no sólo se restringieron a los docentes con los adultos del centro. Los jóvenes también participaban activamente demandando qué actividades querían hacer, dónde y manifestando sus intereses. Menciono brevemente un fragmento de registro de campo, producido en el marco de la colonia de invierno, que da cuenta de lo mencionado:

“La propuesta del taller se relacionaba con la ESI: la dinámica era recortar imágenes de revistas (de objetos, situaciones, palabras, etc.) que les llamara la atención, y clasificarlas en tres afiches (uno era celeste, otro rosa y el tercero blanco). La actividad finalizaría reflexionando acerca de los criterios de género se habían utilizado para realizar tal clasificación. Al presentar la actividad, un joven exclamó: “¡No! Esto no tira nada” y preguntó a las docentes ¿Cuándo vamos a hacer algo para las familias? Otros jóvenes se sumaron al reclamo: ¡Hagamos algo para la visita!”. X (nombre de un docente) respondió: “El martes que viene, como hicimos este martes pasado, vamos a pensar algo para que hagan para las familias”. Los jóvenes aceptaron y comenzó la actividad”.

Retomando lo mencionado al comienzo de esta ponencia, estos aspectos condicionantes y las apropiaciones y negociaciones, no se realizaron en el vacío. La existencia misma de la colonia debe inscribirse en el marco sociohistórico y tramas de relaciones más amplias mencionados más arriba: la relevancia de “lo educativo” en los centros, la configuración del campo de las políticas socioeducativas y del imperativo de la “inclusión escolar”. Así como los sujetos se apropian de las prescripciones normativas que prescriben las prácticas docente (entre ellas, los lineamientos del programa), también, las demandas por parte de diferentes actores institucionales también fueron negociadas, interpeladas,

aceptadas, etc. por los docentes. Pero también participaron fuertemente de las prácticas y del trabajo de los docentes desplegado en el centro, diferentes aspectos que se relacionan a las trayectorias como docentes, a su formación profesional, a sus historias de vida más personales, etc.

Todos los docentes de ambas colonias (incluso los “estudiantes no recibidos”), eran docentes en escuelas primarias o secundarias o en programas socioeducativos (la mayoría de ellos del programa “Jornada Extendida”). Sólo dos docentes habían trabajado anteriormente en “Vacaciones en la escuela”: una de ellas en otro CRC, y la otra en la colonia de una escuela secundaria ubicada en villa Soldati. Sus experiencias y saberes (profesionales y otros tantos surgidos de sus múltiples experiencias), se ponían en juego y articulaban con las demandas institucionales, los lineamientos del programa, los vínculos establecidos con los jóvenes y demás actores.

En las reuniones, momentos de planificación, eran constantes las referencias al trabajo y actividades realizado en las escuelas en las que trabajaban, y, de hecho, muchas de las dinámicas fueron replicadas, con más o menos modificaciones, en el centro. Las experiencias de los docentes, servían como guía para la acción, tornaban el trabajo con los jóvenes de alguna manera algo conocido. Muchos de los docentes afirmaron que *les “gustaba trabajar con estos jóvenes”*, que *“tenían experiencia docente en contextos similares”*. Estas afirmaciones se fundamentaban en que casi la totalidad de los docentes, tenían experiencia de trabajo, en escuelas o “en territorio”, con jóvenes de sectores populares.

Al mismo tiempo, también durante los momentos de charla, planificación, de los docentes, los docentes charlaban acerca de los algunos jóvenes. Me referiré a lo documentado durante la colonia de verano, luego de que los docentes almorzaran con los jóvenes.

“Estaba en el SUM de la escuela, charlando con las cuatro docente de la colonia. La conversación, de pronto, versó sobre un joven en particular. Una docente exclamó, “A X le faltó el apapacho, va a todos estos pibes les faltó”. No tenía idea a qué se refería y le pregunté qué era el “apapacho”. Docente: “Es el abrazo materno... a estos pibes les faltó la seguridad que da el abrazo de la madre” y agregó “esto lo estudié en el postítulo (de Educación en Contextos de encierro), vos llegaste a verlo, se ve en el módulo de psicología”. Le comenté que había abandonado antes de llegar a ese módulo (años atrás, comencé a cursar el postítulo. En conversaciones anteriores, había habíamos hablado sobre este tema). La docente me recomendó bibliografía sobre la temática. Luego la misma docente mencionó: “También me da mucha impresión que pibes de esta edad que no sepan leer y escribir. Me preguntó qué hizo esa maestra, dónde estaba esa maestra, porque todos estos pibes en algún momento, estuvieron escolarizados”

Esta misma docente, cuando le consulté dónde había estudiado, respondió del siguiente modo: *“además del profesorado y los postítulos (además del que estaba cursando sobre “Educación en contextos de encierro”, había cursado otros dos), muchos años competí en natación, en el Club X (nombre de la institución). “Además, no sé si ya te conté, estudié albañilería. Estudié para poder hacerme mi casa, no para ejercer, para trabajar”*. La docente contaba con mucho orgullo su recorrido formativo. En varias charlas con los jóvenes,

compartió estas experiencias con ellos”.

Por último, destaco que las prácticas de los docentes, de modo permanente y sin excepción, se desplegaron en presencia de diferentes adultos. Un día miércoles acompañé a dos docentes a un dormitorio: los jóvenes era seis y los adultos éramos nueve (dos empleados de seguridad, tres personas de la iglesia, dos docentes de la colonia, un directivo del centro y yo)¹⁸. En varias ocasiones, los docentes se refirieron a esta situación. En relación a la presencia de los empleados de seguridad, una docente mencionó: *“Yo siento que los pibes se coartan para hacer algunas cosas... que no sería lo mismo si no estuvieran”, “y para mí tampoco es lo mismo. Están las rejas, los empleados, que están todo el tiempo... mientras trabajamos nosotras también estamos encerradas. Está bien, yo salgo, pero el encierro se siente. Ahora ya no lo siento tanto, pero al principio sí”*.

Quisiera aunque sea mencionar brevemente algunos los procesos de apropiación y negociación, registrados en torno a los lineamientos “bajados” por la coordinadora de la colonia referidos a las actividades y contenidos a desarrollar, los materiales utilizados, cómo organizar las parejas de docentes que trabajaban con cada uno de los grupos de jóvenes, etc. Como mencionamos, las tres colonias de los tres CRC contaban con una coordinadora general y, por ello, su presencia no era permanente en el centro. Sin embargo, los docentes debían día a día, plasmar en un cuaderno las planificaciones y las actividades que habían desarrollado con los jóvenes (en otro cuaderno se asentaba la asistencia diaria de los docentes). Al mismo tiempo, era recurrente que los docentes (en general, uno de ellos asumió esa actividad) consultaran vía whatsapp las ideas/actividades que pretendían llevar adelante, los materiales que utilizarían, en qué día y/o en qué momento del día (por la mañana o por la tarde), etc. Si bien en varias ocasiones los planes originales fueron modificados por sugerencias de la coordinadora, al mismo tiempo, y en otras ocasiones, los docentes, consideraban que había cuestiones que no correspondía, no era necesario consultar o someter al criterio de la coordinación. Transcribo un fragmento de un registro de campo en el cual registré la planificación de una actividad, en el marco de la colonia del receso invernal:

“Uno de los profesores había propuesto hacer varias actividades alrededor de un cuento: primeramente la lectura del cuento con los jóvenes, encuadernar el cuento (fabricar y decorar la tapa y contratapa, al estilo de la Cooperativa “Eloisa cartonera” (parte de esa actividad era charlar y contarles a los jóvenes sobre el surgimiento de la cooperativa)), organizar una charla con el autor del cuento (era conocido del ese docente). En el intercambio acerca de en qué orden hacer estas actividades, surgió el dilema de cuándo darles a los jóvenes el cuento para leer. Un docente le preguntó a otra -que se había comunicado con la coordinadora para hablar sobre este tema- qué había respondido acerca de la propuesta de dejarles el cuento a los jóvenes en los sectores para que los tengan leídos para mañana (el autor iba a ir ese día a la tarde). La docente respondió que no le había parecido bien la idea. Otra docente exclamó: *“¡Pero para qué le preguntaron! Más allá de lo que ella opine, los que sabemos los tiempos que tenemos y un montón de cosas, somos nosotros. Nosotros somos los que estamos acá”*.

› **Palabras finales**

En esta ponencia procuré hacer un breve ejercicio de sistematización y análisis de algunos aspectos de lo documentado en el campo, acerca de los procesos que constituyeron la implementación del programa socioeducativo “Vacaciones en la escuela”. Centralmente me centré en las particularidades locales que asumió la colonia al desarrollarse en una institución que no sólo es una escuela, sino una institución penal de privación de libertad, destinada a jóvenes –pobres- menores de edad. De este modo, abordé cómo el trabajo desplegado por los docentes se encontraba fuertemente atravesado por las dinámicas y rutinas institucionales, las interacciones con los diferentes trabajadores del centro, las expectativas manifestadas por algunos de ellos, etc. Los docentes encargados de llevar adelante el programa, en sus prácticas e interacciones con diferentes sujetos (incluso, entre ellos mismos), se apropiaron, negociaron de los múltiples aspectos que conforman el contexto institucional, poniendo en juego sus saberes, experiencia profesional, aspectos de su historia personal, intereses, etc.

Estos procesos locales no se dieron en el vacío. Ellos no pueden comprenderse de modo desconectado del contexto social más amplio. Lo documentado en el campo a nivel cotidiano, nos informa, entre otras cosas, sobre las desigualdades sociales estructurales, las políticas públicas educativas y las intervenciones estatales sobre “la infancia”.

› **Referencias bibliográficas**

- ANDERSEN, M. (2012) “Los pabellones evangelistas en las cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense. Antagonismos entre las perspectivas micro y macrosociológicas de la prisión” en *Seminario de estudios comparados sobre las estrategias del gobierno de la cárcel neoliberal en Argentina y en Francia* (pp. 188-205). Buenos Aires: Grupo de Estudios sobre Derecho Penal y Derechos Humanos-UBA.
- BILINKIS M., FABRIZIO M.L. y GALLARDO, S. (2017) El trabajo etnográfico con documentos producidos desde el Estado: reflexiones entre tres campos de investigación referidos a políticas y programas orientados a la infancia. XII Reunión de Antropología del Mercosur, Universidad Nacional de Posadas, Misiones, Argentina.
- CERLETTI, L (2013) Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação; Pro-Posições; 24; 2; 81-93
- CERLETTI, L. (2014) “Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela. Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI”. En: Neufeld, MR., Sinisi, L. y Thisted, J.A. (eds.), *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-*

históricos de la relación entre sujetos y Estado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (en prensa).

- DIEZ, C., GARCÍA, J., MONTESINOS, M.P., PALLMA, S. y PAOLETTA, H. (2015) “Discutiendo categorías...acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión”. En Boletín de Antropología y Educación. Volumen especial. 2015. Disponible en: <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/boletin/boletin-nro-9-n%C3%BAmero-especial>
- GALVANI, I. (2010). Ubicando a un preso en un pabellón. Relaciones de poder entre personal e internos de una unidad penitenciaria de la Provincia de Buenos Aires. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5462/ev.5462.pdf
- GOFFMAN, E. (2009): Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales, Amorrortu (1970 primera edición)
- GÓMEZ, M.E. (2016) “Representaciones y prácticas docentes en torno a la obligatoriedad de la escolaridad de los jóvenes detenidos en un Centro de Régimen Cerrado. Aportes desde un enfoque etnográfico”. Ponencia presentada a las v Jornadas Nacionales, III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación (IICE) facultad de filosofía y letras, UBA. 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2016, CABA.
- GÓMEZ, M.E. (2017) “*Fue una guerra*”: el ingreso de los operadores socioeducativos a los Centros de Régimen Cerrado, y lo “socioeducativo” como modo de “intervención” con jóvenes detenidos en instituciones de encierro penal. Ponencia presentada a las X Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, 1, 2 y 3 de noviembre de 2017, CABA.
- GUEMUREMAN, S. (2014). “Los “unos” y los “otros”: Del tratamiento judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos” Revista Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA Número 85.
- GUEMUREMAN, S. (2015). “Adentro y afuera: juventudes, sistema penal y políticas de seguridad”. Buenos Aires. Grupo Editor Universitario.
- HERRERA P. y FREJTMAN V. (2010) “Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión. Buenos aires. Colección *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*. Ministerio de la Nación de la Nación.
- NEUFELD, M.R.; PETRELLI, L. Y THISTED, J.A. (2014). Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana. III Seminario – Taller de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). El Tigre, Pcia. de Buenos Aires.
- MONTESINOS, M.P. (2014) Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009. En Neufeld, M. R. (comp.).

- Políticas sociales y educativas, entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras. (en prensa).
- MONTESINOS M.P, PALLMA S. y SINISI, L (2007) Qué hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. Revista Etnia. N° 48 Instituto de Investigaciones Antropológicas de Olavarría. Pcia de Buenos Aires.
- PETRELLI, Lucía (2012) Las presencias estatales en escuela configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, 2012, pp. 927-951. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell y Mercado (coords.), *Investigación en la escuela* N 4. pp 65-78 e-ISSN:2443-9991
- ROUTIER, E. (2015) Los sentidos del trabajo en prisión. Prácticas laborales en Unidades Penitenciarias de la Provincia de Santa Fe. Ponencia presentada a la XI Reunión de Antropología del Mercosur, noviembre/diciembre del años 2015, Montevideo, Uruguay. Publicada en las Actas de la XI Reunión de Antropología del Mercosur. ISBN 978-9974- 0-1385- 8
- SCARFÓ F. y ABUE V. (2013). “El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de cárcel” Revista Electrónica de Educación 7 (1). Universidades Federal de Sao Carlos, Brasil. ISSN 1982-7199.
- SINISI, L. (2008). Un estudio sobre el Programa de Fortalecimiento Institucional en las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires. En Gestión de innovaciones en la enseñanza media Argentina/Brasil/España. 53-90. Buenos Aires: Santillana.
- SINISI, L. (2014) El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas “innovadores”. En: Neufeld, M. R., Sinisi, L. y Thisted, J. A. (eds.) y Hirsch, M. y Rúa, M. (comps.), Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Buenos Aires: Faculta de Filosofía y Letras (en prensa).
- VILLALTA, C (2012) Entregas y secuestros : el rol del Estado en la apropiacion de ninos . - 1 a ed. - Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Del Puerto; Buenos Aires: Centro de Estudios legales y Sociales - CELS.
- ZAPIOLA, M.C. (2006)“¿Es realmente una colonia?¿Es una escuela?¿Qué es?’ Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890”. En Lvovich, Daniel y suriano, Juan, Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952. Buenos Aires (Argentina): Prometeo UNGS.
- ZAPIOLA, M. C. (2015) Educar para prevenir el mal. Las colonias rurales para menores en el imaginario de sus impulsores, Buenos Aires, comienzos del siglo XX. Historia de la

› **Notas**

- 1El traspaso de estas instituciones de la órbita de la Nación a la Ciudad se realizó a fines del año 2016, no sin conflictos y resistencias. Este proceso es sumamente complejo y requiere de un análisis detenido y particular.
- 2Al respecto son interesantes los trabajos de Diez, García, Montesinos, Pallma y Paoletta (2015) y Montensinos, Pallma y Sinisi (2007).
- 3Montesinos (2014) da cuenta de la historicidad de la conformación de este campo en el período 2003-2009, reparando críticamente, y entre otras cosas, en los procesos complejos de continuidad y ruptura en relación a las intervenciones estatales de períodos previos.
- 5 En esos años, en la ciudad habían cinco CRC y fue el momento en que estas instituciones cambiaron de denominación: de “Institutos de Menores” a “Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado”.
- 6Como mencioné, hasta el año 2016 estas instituciones dependieron del Ministerio de desarrollo social de la Nación.
- 7Por razones de espacio menciono esto sólo como una nota al pie. No pude acceder a la información precisa del año de creación del programa y del momento en que comienza a implementarse en los CRC. Al solicitar esta información en la oficina del programa, me informaron que me tenía que comunicar -vía correo electrónico con el gerente operativo del mismo. Al hacerlo, este funcionario me respondió que se trataba de “información muy sensible para brindar” y me pidió que enunciara qué fin le daría a la misma. Al momento no he recibido ninguna respuesta.
- 8Página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de:
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelaabierta/vacaciones-en-la-escuela>
- 9Página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de:
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelaabierta/vacaciones-en-la-escuela>
- 10En el caso de las colonias desarrolladas en escuelas “comunes” o también llamadas localmente como “extramuros” o “de la calle”, existen muchos otros “cargos” disponibles. Entre ellos: “docente de actividades acuáticas”, “docente para campamentos y aventura”, “guardavidas”, etc.
- 11 En este escrito no abordaré la complejidad de esta temática. De modo general, podría afirmarse que los jóvenes son “sancionados” cuando infringen alguna reglamentación de la institución.
- 15 Los sentidos en torno a “hacer conducta”, como se evalúa el “proceso de los jóvenes” en la institución, merece un abordaje complejo que no desarrollaré aquí. Solo mencioné estas cuestiones para poder dar cuenta de algunas algunas prácticas cotidianas vinculadas a la colonia.
- 16Hasta hace muy poco tiempo, los días miércoles, también en el horario de visita, un grupo de jóvenes de una iglesia católica iban como “voluntarios” a “tomar mate y charlar” con los jóvenes.
- 17Cabe destacar que los sentidos producidos en torno a “cómo y quiénes son los jóvenes”, son aspectos sumamente disputados y debatidos en estas instituciones. Minutos después de mantener esta charla, registré situaciones en las que otros operadores, desplegaban sentidos diversos acerca de “los jóvenes”.
- 18De acuerdo a lo registrado, buena parte de los operadores y directivos del centro, promueven que los jóvenes estén acompañados por otros adultos, además de la seguridad. Parte del trabajo de los operadores socioeducativos, es “intervenir”, “acompañar” a los jóvenes en todas las instancias cotidianas y durante el mayor tiempo posible (almuerzo, los recreos escolares, durante la visita, en los talleres, la merienda, etc.)
- 19Frecuentemente, los elementos ya habían sido utilizados y se encontraban en pésimo estado. En una oportunidad, les dieron tres cajas de 12 marcadores de los cuales muy pocos funcionaban.
- 20Lo mismo vale, por supuesto, para los jóvenes. Aquí no me referiré específicamente a ello.

Tensiones entre “tomar el cargo” y “conocer el territorio”. Sentidos en torno a las regulaciones de la Junta de Clasificación Docente de los Programas Socioeducativos

SOTO, María Florencia / ICA-FFyL-UBA - msflorencia@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 22. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

-
- *Palabras clave:* programa socioeducativo; Junta de Clasificación; regulaciones

» **Resumen**

En esta presentación realizamos reflexiones en torno a los programas socioeducativos y sus novedosas regulaciones en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires. En estos últimos años se crearon órganos estatales específicos, tales como la Junta Ad-Hoc de Clasificación Docente del Área de Programas Socioeducativos. Dicha creación produjo una serie de nuevas regulaciones de las prácticas cotidianas de estos programas socioeducativos, especialmente en los modos de concursar los cargos docentes.

En este trabajo, que es un avance de la tesis de licenciatura, se describe cómo en algunos de estos programas se producen re significaciones a partir de estas regulaciones. Aludimos a procesos que abren nuevos desafíos sobre los modos de llevar a cabo sus prácticas y de definir los sentidos de sus tareas. También se registran las disputas en torno a la educación y “lo socioeducativo” en contextos de desigualdad social.

La indagación histórico-etnográfica realizada nos permite conocer las experiencias de algunos programas socioeducativos de esta jurisdicción desde el complejo entramado de tensiones que se relacionan con estas regulaciones respecto a la modalidad de concursar los cargos. Las estrategias metodológicas comprenden dos períodos de trabajo de campo en el 2014 y durante el 2017, donde se realizaron observaciones participantes, entrevistas estructuradas y semi estructuradas en algunos programas socioeducativos y reuniones de delegadxs de un sindicato docente.

» **Introducción**

Esta ponencia forma parte de una investigación de mayor envergadura que tendrá por resultado una tesis de grado. Este trabajo es un adelanto de la misma. A su vez, el avance es parte del desarrollo de una Beca Estímulo a las vocaciones científicas del Consejo Interuniversitario Nacional que tuve durante el 2017-2018. Además, el trabajo se nutre de las investigaciones del equipo de investigación UBACyT “*Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico*”, dirigido por Laura Santillán y Laura Cerletti, del que formo parte.

En esta presentación reflexionaré en torno a los programas socioeducativos y sus novedosas regulaciones en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires. En estos últimos años se crearon órganos estatales específicos, tales como la Junta Ad-Hoc de Clasificación Docente del Área de Programas Socioeducativos. Dicha creación produjo una serie de nuevas regulaciones de las prácticas cotidianas de estos programas socioeducativos, especialmente en los modos de concursar los cargos docentes.

En este trabajo, que es un avance de la tesis de licenciatura, describiré cómo en algunos de estos programas se producen re significaciones a partir de estas regulaciones. Aludiré a

procesos que abren nuevos desafíos sobre los modos de llevar a cabo sus prácticas y de definir los sentidos de sus tareas. También se registran las disputas en torno a la educación y “lo socioeducativo” en contextos de desigualdad social.

La indagación histórico-etnográfica realizada me permitió conocer las experiencias de algunos programas socioeducativos de esta jurisdicción desde el complejo entramado de tensiones que se relacionan con estas regulaciones respecto a la modalidad de concursar los cargos. Las estrategias metodológicas comprenden dos períodos de trabajo de campo en el 2014 y durante el 2017, donde se realizaron observaciones participantes, entrevistas estructuradas y semi estructuradas en algunos programas socioeducativos y reuniones de delegadxs de un sindicato docente.

A continuación introduciré brevemente algunos de los programas socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la junta de clasificación docente para éstos.

Estos programas son propuestas heterogéneas y abarcan las modalidades de nivel inicial, primaria y secundaria (excepto el nivel superior)¹⁴¹. En su mayoría buscan “promover el acceso y sostenimiento de la escuela y mejorar las trayectorias educativas de niños y adolescentes” así como también dicen sus documentos “ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas” o “afianzar los lazos entre la Escuela, las Familias y la Comunidad”¹⁴². Ya sea desde proyectos vinculados a la alfabetización, la participación en una orquesta musical, actividades recreativas, la enseñanza del ajedrez o teatro en la escuela, para mencionar algunas de las actividades que los programas comprenden. Muchas de éstas se llevan a cabo los días sábados en las escuelas. Sin embargo, los programas socioeducativos no siempre ocurren dentro de los edificios escolares; tal es el caso de aquéllos que trabajan con los procesos de finalidad de la escuela primaria, secundaria, en contextos de encierro o en la revinculación con la escolaridad a niñxs en situación de calle y también los apoyos escolares. Estos últimos se caracterizan por funcionar en espacios alternativos como comedores barriales, espacios de organizaciones sociales o centros culturales.

Sin embargo, estas intervenciones educativas no siempre contemplan la mediación directa con estudiantes, sino que colaboran con la organización de recursos y/o proyectos pedagógicos desde oficinas del Ministerio de Educación de la Ciudad o desde equipos de coordinación centralizados. Estos involucran las tareas de investigación y la incorporación de tecnologías, entre otras tareas.

141 Aquí no será desarrollado, pero cabe señalar que creemos hay una relación entre el campo de “lo socioeducativo” y el nivel superior. Nos referimos a las tecnicaturas de Pedagogía y Educación Social y a la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas.

142 Algunos de los programas que hacen referencia a este sentido son Club de Jóvenes, Centros de Actividades Infantiles, Ajedrez Escolar, Red de Apoyo Escolar y Centros Infantiles.

Desde el año 2011 estos programas comenzaron a ser regulados por la Junta de Clasificación Docente Socioeducativa Ad Hoc. Estos órganos del Ministerio de Educación de la Ciudad- las Juntas- regulan el ingreso a la carrera docente de acuerdo al puntaje obtenido en la sumatoria de los títulos, la antigüedad docente, cursos, publicaciones y/o posgrados realizados. Antes del año 2011, lxs trabajadorxs de estos programas accedían a los cargos por medio de sus currículums vitae, experiencia personal y/o recomendaciones. Estas vías de entrada solían incluir una entrevista personal con la coordinación de las sedes o coordinaciones generales de los programas, de acuerdo a criterios internos o los lineamientos (si es que los tuviera) del programa. El cambio rotundo respecto a este tema se produjo a partir de la Ley N°3623/10 que plantea una reforma al Estatuto Docente donde se incorpora un área de programas socioeducativos a la oferta educativa escolar permanente. Por ende, dicha modificación obliga a la creación de esta Junta de Clasificación Docente Socioeducativa ya mencionada. Esto produjo una serie de conflictos y tensiones en torno al ingreso a los espacios de trabajo y en relación a los sentidos de las prácticas educativas que allí se desarrollan.

» **“Lo socioeducativo” no siempre fue así**

El avance de tesis que es esta ponencia se encuentra dentro de los estudios del campo de la Antropología y la Educación. Particularmente enraizada en una tradición teórico metodológica que me permite conocer los procesos imbricados que este tema de investigación presenta, e historizarlos a partir de la permanencia en el campo, desde la perspectiva de los sujetos, en la lectura de documentos, normativas y análisis teóricos. Así pude sumergirme en los sentidos y significaciones que los sujetos hacen de sus prácticas y el contexto, que otros abordajes no llegan a dilucidar (Rockwell, 2009; Achilli; 2005). De esta manera, el enfoque histórico etnográfico me permitió conocer la complejidad de estos procesos, y dejar de lado un discurso prescriptivo sobre el proceso de creación de la Junta, de su funcionamiento y de las prácticas que acontecen en estos programas. Por consiguiente, presento a continuación una caracterización producto de esta construcción histórico etnográfica.

Identificamos cinco períodos significativos de surgimiento de programas. Los más antiguos son creados en la década del '80 aunque nombrados de otro modo. Luego en la década de los '90 surgen otra serie de programas. Con la profundización de las desigualdades y la crisis económica de los años 2000-2001 tiene origen una nueva camada de programas. Luego, a partir del 2008 son creados otros con anclaje en políticas nacionales. Este período es en el que me encontré realizando el trabajo de campo desde el año 2014. Y el último período corresponde a los recientes cambios identificados durante el trabajo de campo realizado durante el año 2017. En este sentido, la gran diferencia entre un momento, el año 2014, y este otro fue el cambio de gobierno y la línea política a nivel nacional. Por otro lado, en la CABA siguió el mismo partido político pero el cambio a nivel nacional tuvo incidencias en el campo de los programas aquí descritos.

Desde el año 2015 en adelante las políticas socioeducativas nacionales sufrieron importantes recortes. Dejaron de estar centralizadas por el estado nacional y quedaron a la merced de la planificación y presupuestación de las provincias. En la CABA continuaron casi todos los programas pero ahora con pertenencia al Gobierno de la Ciudad. En este contexto surgen procesos que aún no pude documentar con mayor profundidad. Me refiero a una significativa importancia que cobró en el campo de “lo socioeducativo” los programas de “Jornada Extendida” y la gerencia operativa de “Escuela Abierta” que serán explicitados más adelante.

En el primer período señalado, que comprende el contexto del retorno de la democracia en el país, son creados los actuales programas más antiguos en condición de “proyectos”¹⁴³. Es decir que no tienen partida presupuestaria propia, ni cargos en la Planta Orgánico Funcional del Ministerio.¹⁴⁴ Luego, en el segundo período señalado en los años '90, surge una segunda serie de programas que también perduran hasta hoy en día. Desde la perspectiva de sus trabajadorxs, éstos son producto de otras preocupaciones dado el contexto de profundización de la desigualdad social. Estas creaciones son en condición de programas y tienen la particularidad de estar organizados como un bloque. Estamos hablando del programa de Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) que *“tiene como responsabilidades: el diseño, la ejecución, el monitoreo, seguimiento y la evaluación de las políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de la calidad, en los distritos y/o regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires con población de mayor vulnerabilidad social”*¹⁴⁵. Empieza a aparecer la categoría “inclusión” como lineamiento de los programas. Muchxs de lxs trabajadorxs de esta época todavía ejercen en estos espacios. Varixs de ellxs recuerdan con añoranza estos tiempos donde, en palabras de una de las educadoras *“el programa ZAP era un monstruo”*, aludiendo a la enormidad y efectividad de dicha propuesta. Los programas que aún continúan desempeñándose son Maestro + Maestro, Grados de Nivelación y Aceleración, Alternativas didácticas para el Nivel Medio. Cine y Radio “R. E. C” (Red Escuela Comunicación), Primera Infancia y Puentes Escolares.

146

Por otro lado, en el marco de este gran abanico de programas de la ZAP surgen con posterioridad al año 2001 proyectos que luego se desarrollan como programas aparte. Puntualmente me refiero al programa Red de Apoyo para la Escolaridad. Que, desde la

143 Algunos de estos programas son reconstruidos oralmente por una trabajadora: Computación, Teatro Escolar, Ajedrez Escolar, Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos (PAEByT) de la Ciudad de Buenos Aires fue creado por el Estado Nacional en 1985.

144 En este sentido algunxs trabajadorxs afirman que estos programas, que en su momento fueron “proyectos”, no tienen resolución de creación. Por otro lado, en documentos oficiales la creación oficial de estos programa es regulada por decretos, tiempo después de que estuvieran ya en funcionamiento (Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la subsecretaría de equidad educativa, 2013)

145 De la página web antigua del GCBA: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/>

146 Es importante destacar que en esta década se implementó la Ley Federal de Educación que introdujo varios cambios en la organización y distribución de las responsabilidades políticas sobre la educación y en la CABA son creadas varias escuelas secundarias municipales llamadas EMEM (Escuelas Municipales de Enseñanza Media) históricas nichos de algunos de estos programas.

perspectiva de una de las trabajadoras *“nace como proyecto pedagógico. Cuando forma parte el ZAP se dejan los voluntariados y se centraliza en la escuela, pero armando otro vínculo, sin estar separados de la realidad escuela (...) tienen una forma de trabajo específica (...) que se construyó de abajo para arriba a partir de la experiencia y la práctica colectiva”*.

Como ya dijimos, a partir del año 2008 se crean programas socioeducativos cuyos lineamientos se encontraban prefigurados desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS). Aquí sostenemos que éstos surgen en relación a la Ley Nacional de Educación que modifica, entre otras cuestiones, la obligatoriedad de los niveles escolares. Comienza a aparecer en los lineamientos generales de estas políticas la categoría “trayectorias escolares” como vertebradora de varias de las políticas socioeducativas, que tienen su enraizamiento local como programas en esta jurisdicción, y que hoy en día tienen continuación con otras características. Algunos de éstos son: Centros de Actividades Infantiles, Centros de Actividades Juveniles y el Plan FinEs que el la CABA estuvo regulado por la Junta que aquí tratamos.¹⁴⁷

Por último, la quinta etapa a la que mencionamos hace referencia al contexto más actual donde se producen las disputas que se desarrollarán en esta ponencia cuyo trasfondo histórico está vinculado con los períodos anteriores. Período signado por fuertes cambios en lo político y económico. Sin embargo, ninguno de estos períodos aquí presentados debe ser considerado como quiebres y rupturas. Es justamente la construcción etnográfica la que nos permite conocer los cambios y permanencias en distintos momentos históricos de este pasado reciente. Estos momentos fueron presentados de esta manera a fin de organizar el análisis, sin embargo en la práctica y desde la perspectiva de los sujetos los períodos de “lo socioeducativo” se superponen y producen disputas entre sí.

A partir de esta periodización, decimos entonces que la ciudad cuenta con una oferta heterogénea de programas al interior del Ministerio de Educación. No sólo por la variación en las propuestas, también por la impronta de cada uno de los programas de acuerdo al contexto de surgimiento, como un origen significativo y con un fuerte sentido de pertenencia de parte de lxs sujetos que de manera recurrente lo significan así. Estas características producen sentidos en el presente sobre sus prácticas. En esta línea sostengo que en el trabajo etnográfico realizado hasta el momento pude registrar la perspectiva de las personas sobre las regulaciones de la Junta de Clasificación Docente Socioeducativa. Éstas regulaciones se entrelazan de manera específica en cada uno los programas de acuerdo a estas dimensiones relacionadas de la historia y sentidos locales. Aquí se tomarán algunos ejes de análisis en relación a las huellas históricas y de pertenencia en los algunos programas y como esto dialoga con la regulación de éste órgano que es la Junta.

147 Hoy en día este Plan se encuentra en muy pocas escuelas. Ya casi no se encuentra en organizaciones sociales, religiosas o barriales donde solía tener funcionamiento.

» **La creación de una Junta de Clasificación Docente para los Programas Socioeducativos de la Ciudad de Buenos Aires**

Los programas que venimos analizando hoy en día están en su mayoría reunidos en la Gerencia Operativa de Escuela Abierta y gran parte de ésta se encuentra bajo la regulación del órgano de la Junta Docente. Dicha creación es en el año 2010 y es para nuestro trabajo un hito. Éstos órganos regulan varios aspectos. Doberti y Rigal (2014) sostienen que las Juntas de Calificación Docente constituyen básicamente organismos colegiados de regulación y control de la transparencia de la carrera docente. Los autores advierten que un examen sobre las Juntas de Clasificación debe contemplar un análisis de la normativa, los sistemas administrativos, el uso de los programas informáticos, las disputas de poder y las consecuencias pedagógicas (Doberti y Rigal: 2014). En este trabajo se toman algunas de estas dimensiones, y otras que aportan el enfoque histórico etnográfico, para describir y analizar las regulaciones de la junta de clasificación socioeducativa en las prácticas cotidianas.

En lo que refiere a las condiciones de contratación de lxs trabajadorxs de los programas socioeducativos, durante muchos años fue característica la inestabilidad e incertidumbre en la continuidad de los puestos de trabajo y la percepción de los salarios. Quienes trabajan en estos programas hace muchos años hablan de estas épocas como una “*situación de precariedad*” donde su trabajo estaba atravesado (y en muchos casos sigue estando) por la modalidad de “*contratados*”. En sus relatos, las personas recuerdan la incertidumbre sobre varios aspectos. Algunos de ellos son la dependencia en la renovación de contratos, que se cortaba siempre en diciembre cuando finaliza el calendario escolar, la no relación de los aumentos con las paritarias docentes, el nulo apercibimiento de aportes jubilatorios, ni antigüedad, ni otras licencias que sí brinda el Estatuto Docente y otras normativas laborales.

Por otro lado, este tipo de contratación también era percibida por lxs trabajadorxs como una situación de inestabilidad en la continuidad de los programas socioeducativos como una propuesta más dentro del sistema de educación de la ciudad. Según ellxs, estos programas son centrales para garantizar, sostener la escolaridad, sobre todo de los sectores subalternos. Sin embargo, esta forma de contratación y de poca estabilidad de los programas es vivida con malestar. Entre otras cuestiones, es por esta inestabilidad en la contratación que muchxs terminan abandonando sus puestos de trabajo. Pero también por la marginalidad que ocupan estos programas y proyectos en la órbita del Ministerio de Educación. Es por eso que en varias oportunidades los programas socioeducativos son nombrados como “*parches*” o “*hiper parches*” dentro de la propuesta estatal que se supone busca “*incluirlos al sistema educativo*”. En el marco de estos conflictos, en algunos espacios sindicales, con el paso del tiempo, lxs trabajadorxs fueron construyendo la idea de que los programas socioeducativos tenían que ser defendidos no como “*parches*” sino como “*otras*

*propuestas*¹⁴⁸. Y que estas propuestas sean educativas, estables, formales, serias y financiadas dentro del sistema escolar de la Ciudad de Buenos Aires.

En el marco de estos planteos al interior del colectivo de lxs trabajadorxs afiliadxs y no afiliadxs a los sindicatos docentes el año 2011 se aprueba la Ley N°3623 que plantea una reforma al Estatuto Docente donde se incorpora un área de programas socioeducativos al del sistema. Dada esta reforma, es inminente la creación de la Junta de Clasificación, como se viene aludiendo. Esta novedad produjo una serie de inconvenientes. En el año 2011 comienza a funcionar la Junta y la construcción junto con la discusión de los perfiles de los programas. Sobre este proceso, unx de lxs trabajadorxs de la Junta nos cuenta alguno de estos dilemas: hay programas con el mismo cargo de “tallerista” pero que responden a “funciones” distintas. No es lo mismo un tallerista del programa Club de Jóvenes que el programa de Salud Escolar. Sin embargo, en palabras de quienes trabajan para regular estas situaciones, había que *“ponderarlo a lo que el Estatuto necesitaba o de alguna manera obliga (...) Nosotros tenemos trabajadores sociales, tenemos maestros y tenemos preceptores. ¿Qué hacemos? ¿ponemos todo? (...) Entonces pensemos la política del programa. Pensamos la política del programa en base a las titulaciones que se requerían”*.

En este momento, en el año 2018 ya existe un anexo de títulos que no está completo. El proceso sigue. Hay algunos que se pudieron homologar sin muchos conflictos: Adultos 2000, Maestro+Maestro, Primera Infancia dado, el no debate en torno al *perfil* docente que tienen estos cargos, es decir las prácticas desempeñadas en dichos programas. En otras palabras, no se dio el debate sobre quiénes son los profesionales más pertinentes para dicha tareas. Se asumió por unanimidad que deberían ser personas con títulos docentes.

» **Tensiones en torno a “lo socioeducativo” y la toma de posesión del cargo**

El campo de lo socioeducativo y la Junta aquí descrito es un escenario en disputa y en movimiento. Aún no está cerrado el debate sobre los perfiles de todos los programas y aquellos que tienen esta discusión cerrada están encontrando dificultades nuevas. Si bien no fue un objetivo de esta investigación conocer la totalidad de programas y el perfil de todxs sus trabajadorxs, es un dato relevante que el funcionamiento de la Junta se encuentra operando sobre todo dentro de estos programas ya mencionados cuyo “perfil docente” fue indiscutible. Por lo tanto están quedando excluidos de las clasificaciones personas con trayectorias idóneas y con experiencia (artísticas por ejemplo, o pertinentes

¹⁴⁸ Si bien este fue un posicionamiento mayoritario, hubo un debate profundo y complejo en torno a lo socioeducativo y cómo hacer para estabilizar estas “*otras propuestas*”. En este sentido un posicionamiento minoritario proponía no crear una junta de clasificación nueva, sino exigir la ampliación de la Planta Orgánico Funcional. En palabras de una de las educadoras: “*Si total, ¿no hacen en las escuelas también “socio”?*”, argumentando que no era necesario crear un órgano más específico que los ya existentes y que lo socioeducativo tampoco es una modalidad de intervención educativa tan disímil a la de las escuelas.

a la tarea dado su recorrido) pero sin titulación docente. Esto reduce la diversidad de las figuras a cargo de las prácticas socioeducativas. A su vez, esto permite inferir, de manera hipotética, que hay un proceso de *docentrificación* en torno a los programas socioeducativos de la CABA. Cabe destacar que en reiteradas ocasiones las personas que trabajan en estos programas, mientras hablaban conmigo hicieron énfasis en otras experiencias formativas ni escolares ni docentes, aunque vinculadas al campo de la educación, pero no de formación con base didáctica. Tales como sociología, educación social, turismo, música y recreación.

Una de las trabajadoras de los programas que aún no cerraron el listado de títulos de acuerdo al “perfil” que deben delinear, plantea un dilema de difícil solución. En el marco de este programa, uno de los cuales no interviene directamente con niñxs o adolescentes, y que por lo tanto no tiene una estructura muy grande, dice: *“Cuando mis compañeros y yo no estemos, ¿quiénes van a ser los que estén? Y es difícil por que ninguna titulación te asegura un perfil de persona, un perfil de posicionamiento político pedagógico. Entonces se empiezan a armar fórmulas. “Que tenga el título de acá pero con un recorrido de acá”*”. Entonces, si bien se pueden ponderar los títulos a las exigencias del estatuto hay sentidos sobre las prácticas “socioeducativas” de dichos programas que no pueden reponerse mediante este dispositivo de clasificación de la Junta.

En el marco de estas complejas tensiones, las consecuencias no siempre están ligadas a la educación en un sentido estricto. Por un lado, una coordinadora de una sede comenta que el ingreso al Estatuto Docente afecta la tarea de enseñanza-aprendizaje en detrimento de la misma. Refiere puntualmente al uso del artículo 70T¹⁴⁹. Sostiene que comenzó a tomar nota de los días que lxs docentes se tomaban dichas licencias, porque algunxs se aprovechaban de dicho beneficio, asentándose demasiado.

Por otro lado, las incidencias de las regulaciones tensionan otros sentidos sobre las prácticas “socioeducativas”. Así, otra coordinadora de sede hace referencia a la toma de los cargos mediante la Junta, particularmente de las suplencias; relaciona dimensiones particulares de su programa y los sentidos que cobra la regulación. *“El programa ZAP era justamente, distintos programas que estaban articulados con los mismos objetivos donde vos trabajabas con otros, en el mismo territorio. Eso se desarmó. Lo sostuvimos un tiempo los trabajadores que entramos con esa impronta y después con el tiempo eso se desarma. El compañero que entra hoy entra a un programa que no es la escuela, pero es más o menos lo mismo que la escuela. Es muy difícil recuperar eso (...) No se puede reponer eso. Primero porque no está sistematizado. Lo que yo te estoy contando, estoy yendo a la memoria”*. Aquí se ponen en tensión distintos niveles de complejidad respecto a cómo interviene la

149 Art. 70º - Las licencias especiales, extraordinarias, justificaciones y franquicias, serán acordadas o concedidas en los términos y plazos que a continuación se estipulan (Estatuto del Docente 2018)
t) Los docentes tienen derecho a la justificación de las inasistencias en que incurrieron por razones particulares, que resulten atendibles a juicio de la autoridad competente, hasta seis (6) días por año calendario, y no más de dos (2) días por mes, continuos o discontinuos.

regulación. Se hace referencia a sentidos sobre lo “socioeducativo” que en otro contexto estaban más al alcance de la práctica, sin este tipo de intermediarios burocráticos estatales como las Juntas de Clasificación. Tal es así, que una trabajadora cuenta sobre el ingreso de alguien al equipo con perfil de “*carrera universitaria*”. Este momento es recordado como una experiencia amarga en el programa. En este sentido, el desconocimiento del “*trabajo territorial*” de esta persona “universitaria”, le inhabilitó intervenir en situaciones muy complejas. Situaciones donde no tener los conocimientos sobre lo “territorial” y el posicionamiento político necesario fueron motivo de dicha imposibilidad para la práctica.

Entonces, se puede afirmar que estas disputas en torno a “lo socioeducativo” se tensionan a partir de la regulación. Para algunxs pareciera que algo de “lo socioeducativo” fue construido en el pasado. Desde ese lugar afirman que estas propuestas deben tener una impronta desde y con el “*territorio*” y además *no* ser la escuela (pero en muchas ocasiones ser parte de ella para poder incidir en las decisiones que se toman sobre la escolaridad de lxs chicxs). El enfoque de esta investigación permite decir que mientras que algunas personas adscriben a dichos sentidos históricos de “lo socioeducativo”, también son significados que surgen desde las narrativas personales. Por lo tanto es frecuente la apelación a la memoria y los recuerdos para sostener un posicionamiento pedagógico específico. En parte esto se debe a que muchos de los procesos y lineamientos de proyectos o programas no fueron documentados con sistematicidad y al sentimiento de pertenencia.

En otro orden de conflictos y contradicciones diré que en el marco de esas disputas pude conocer la reciente creación de un programa cuya pertenencia ministerial no está del todo clara. Me refiero a la Red de Apoyo Escolar Comunitario, cuya propuesta no se encuentra regulada por la Junta. Funciona con voluntarios¹⁵⁰ y además superpone la propuesta de apoyo escolar con otros programa que históricamente trabajaron estos dispositivos los apoyos escolares. Es llamativa esta creación en un contexto donde aún se encuentra organizándose este el órgano de las Juntas y todos los movimientos que produjo al interior de los programas¹⁵¹. Esta situación incorpora otro matiz al análisis sobre las regulaciones de la Junta.

150 Sobre la definición de “voluntariado” la web del Gobierno de la Ciudad dice: “La función de los voluntarios dentro de la Red es colaborar con los tutores de aprendizaje desde el lugar que cada uno pueda aportar: con las materias humanísticas, con las materias exactas, o bien con el fortalecimiento de la autoconfianza y autoestima de cada alumno. Se realizaron acuerdos de pasantías con los profesorados públicos y privados, se ha convocado a estudiantes universitarios, jóvenes que estén cursando los últimos años del secundario y todos aquellos preocupados por la realidad social y educativa de la Ciudad, que los caracteriza su disposición para colaborar con los sectores más postergados” en <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/red-comunitaria-de-apoyo-escolar>

151 Para más desarrollo de este tema ver: “El desafío del trabajo etnográfico con políticas educativas en contextos de transformación: entre los acervos documentales estatales y las apropiaciones locales actuales”. (2018)

Otro tema contradictorio que se presenta con recurrencia tiene que ver con el Programa de Jornada Extendida. Recientemente éste creció muchísimo. Se encuentra regulado por la Junta y dicha propuesta, como la Red Comunitaria de Apoyos Escolares, también se superpone en horarios con varios de los programas del área socioeducativa. Es decir que impide que algunxs chicxs acudan a las “*otras propuestas*” por fuera de la escuela. Es llamativo este crecimiento, no sólo por el contexto de recorte que se encuentran las políticas públicas en general, sino porque corresponde con un lineamiento de la Ley Nacional de Educación donde se sostiene que las escuelas deberán ser de jornada completa o extendida¹⁵². Paradójicamente, en dicha Ley se le da importancia a las políticas de promoción de la igualdad educativa. El apartado correspondiente dice que se “fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (Ley N° 26.206, 2006). Siendo así, en el marco del proceso de *docentificación* al que hicimos alusión dentro del campo de los programas y su Junta, el pleno derecho a la educación, también reduce el espectro educativo de “lo socioeducativo”. O bien “el ejercicio pleno del derecho a la educación” a lo escolar y a las escuelas, en un sentido restringido. En conclusión, mediante la regulación de las Juntas de Clasificación Docente Socioeducativa se regula el crecimiento del programa Jornada Extendida, en contradicción con el *pleno derecho a la educación* donde no queda saldado si este derecho debe ser unívocamente responsabilidad de las escuelas y lxs profesionales docentxs¹⁵³. Siendo que la letra de la Ley describe múltiples dimensiones productoras de los impedimentos en la concreción del pleno derecho a la educación.

Por último, en base a los procesos presentados, aquí se sostiene que las regulaciones de esta Junta traen diversos movimientos al interior los programas. A veces estas implicancias afectan directamente situaciones involucradas con las prácticas cotidianas educativas propiamente relacionadas con la enseñanza y aprendizaje, pero en otras ocasiones intervienen en otras dimensiones de lo educativo. Tal como más arriba se desarrolló, sostengo que estos cambios a nivel institucional producen sentidos nuevos y tensionan otros ya existentes en torno a la política del Ministerio de Educación de la Ciudad y la oferta de programas y políticas para garantizar la educación de los sectores populares. En el desarrollo de esta ponencia abrimos los interrogantes sobre lo que regula la Junta, los sentidos de “lo socioeducativo” y la relación entre estas dos dimensiones cuando se concursan los cargos. En relación a esto, en una asamblea de delegadxs, alguien arroja la polémica: “*yo me pregunto qué determina quién titulariza y quién no*”, aludiendo a que los criterios no son siempre necesariamente de “perfiles”, más bien de decisiones políticas y que involucra a varios actores como las coordinaciones de los programas, lxs gerentes operativos, los sindicatos y lxs funcionarixs de alto rango.

152 CAPÍTULO III - ARTÍCULO 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley (Ley N°26.206)

153 Sobre las categorías “inclusión” y “lo socioeducativo”, en relación a la Ley N°26.206/06 trabajaron Sinisi (2010), y Montesinos Sinisi (2009)

» **Lo que no se negocia**

Hasta aquí intentamos dar cuenta de las complejidades en torno a la Junta de Clasificación Docente Socioeducativa. Se desprenden de las dimensiones antes analizadas algunas características de lo socioeducativo renovadas por las regulaciones de la Junta, que como se dijo, tienen huellas en el pasado. El proceso de investigación etnográfica permitió documentar este presente histórico. Durante el trabajo de campo, mientras compartía la vida cotidiana de algunos programas y durante entrevistas estructuradas, surgió un tema recurrente sobre los últimos períodos al principio mencionados. Pareciera que hay un aspecto de lo socioeducativo que tiene que ver con un *posicionamiento* frente a la desigualdad social y la educación.

Si bien las personas hacen referencia los programas socioeducativos como “*otras propuestas*”, muchas veces es acompañado de una reflexión crítica a las razones por las cuales los chicos, chicas y adolescentes deben tener garantizado el derecho a la educación mediante el acompañamiento de estas “*otras propuestas*”. En este punto la regulación de la Junta de Clasificación también tensiona los sentidos de lo socioeducativo, bajo lógicas burocráticas y organizativas que sucumben posicionamientos políticos, aún frente a las dificultades o cambio en los contextos o distintas gestiones gubernamentales. Una docente de un programa centrado en la alfabetización dice: “*¿Estamos tapando baches del sistema educativo? (...) ¿Tenemos que ir todo el tiempo a choque? No. Por eso sigo bancando el programa de inclusión. Hay que poder negociar. Esto no lo hago, eso sí (...) Pero el programa tiene algunos innegociables, y ahí tengo que chocar. Si los pibes no aprenden, no negocio*”. Por otro lado, sobre las adversidades de los contextos otra docente dice sobre la creación del área socioeducativa: “*Ir institucionalizándonos, tiene sus pro y sus contras. Un proceso de institucionalización fuertemente anclado en la defensa de los programas, frente a este tipo de política de gobierno, que va en detrimento de estas políticas*”.

Frente a estas discusiones sobre la educación (y la escolarización) de los sectores populares, como ya se dijo, es recurrente también la relación con el “*territorio*”. La vinculación con comedores barriales, organizaciones sociales y otros actores, desde la perspectiva de muchos sujetos es central para “lo socioeducativo” y aunque la aquí llamada *docentificación* pone cada vez más el foco en las prácticas escolares y la escuela, quienes llevan adelante estos espacios día a día tensionan estos sentidos en la articulación con estos otros actores sociales. Siendo así otro aspecto de “lo socioeducativo” que no quiere ser negociado o concursado en las Juntas de Clasificación. Y que además, sostiene la idea de que la educación y la escolarización de los sectores subalternos está relacionada con el trabajo en conjunto con otras instituciones no escolares pero que se desea que incidan en la escolarización.¹⁵⁴

154 Sobre estas reflexiones son nodales los trabajos de Laura Cerletti (2008, 2014) y Laura Santillán (2012, 2013) sobre las escuelas, la comunidad y las responsabilidades adultas en torno a la educación de los sectores más atravesados por la desigualdad social

» **A modo de cierre**

Los temas abordados en esta ponencia despliegan complejos entramados y relaciones imbricadas sobre los programas socioeducativos y sus prácticas. En lo que respecta a la regulación de la Junta también se desarrollaron distintos niveles de análisis y complejidades a partir del trabajo histórico etnográfico. Éstas reflexiones no hacen más que abrir la difícil pregunta por las disputas en torno a la educación de los sectores más atravesados por la desigualdad social. ¿Quiénes son los educadores y educadoras más adecuadas para garantizar el acceso a el derecho a la educación? ¿Es la didáctica la formación que signa una diferencia en los y las docentes sobre otras profesiones? ¿Es el derecho al acceso a la escolarización lo que se pone en juego? O es que, para garantizar el acceso a la educación en sentido amplio, en contextos de desigualdad social, saber dar “apoyo escolar” no es suficiente.

» **Referencias bibliográficas**

Libros

- ACHILLI, Elena. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.
- CERLETTI, Laura. (2014) “Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja”. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- ROCKWELL, Elsie. (2009) “La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos”. Buenos Aires:, Paidós
- SANTILLÁN, Laura. (2012): Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos

Artículo en revista

- CERLETTI, Laura (2008) “Educación y (des) igualdad: Un análisis del Programa Integral para La Igualdad Educativa desde la investigación etnográfica”. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*. 28:1
- SANTILLÁN, Laura (2013). “Entre la ayuda y el “desligamiento”: prácticas y regulaciones cotidianas sobre las familias y el cuidado infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires”. En *Revista Civitas*, Revista de Ciencias Sociales.
- SINISI, Liliana (2010) “Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?” en *Boletín de antropología*, Educación, No 01.

Artículos en línea

- GALLARDO, Soledad, BILINKIS, Marcela, SOTO, M.Florencia, BARNA, Agustín (2018) “El desafío del trabajo etnográfico con políticas educativas en contextos de transformación: entre los

acervos documentales estatales y las apropiaciones locales actuales”. Córdoba, Argentina. Red de Investigación en Antropología y Educación.

SINISI, Liliana. Y MONTESINOS, M.Paula. (2009): “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos” En: Cuadernos de Antropología Social N° 29. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2009000100003

Diferentes interpretaciones sobre inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza

BURAD, Viviana / Fac. de Educación UNCuyo – vivianagracielaBuradjauregui@gmail.com;
GARCIA, Cecilia / Fac. de Educación UNCuyo – garciacee@gmail.com; URQUIZA, Florencia /
Fac. de Educación UNCuyo - florurquiza@gmail.com

GT 22. Procesos educativos escolares y de enseñanza: experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave: educación - inclusión - familias*

» Resumen

La legislación vigente incorpora los procesos de inclusión como prácticas que deben estar institucionalizadas en las escuelas, pero poco se conoce acerca de lo que ocurre en la cotidianeidad escolar. Por tanto, esta investigación pretende observar la realidad de los procesos escolares, familiares y sociales en torno a las personas con discapacidad que asisten a escuelas desde las voces propias de sus agentes.

El objetivo de esta ponencia es destacar las diferentes perspectivas de niños, niñas, familias, docentes, directivos y supervisores sobre la inclusión de personas con discapacidad en escuelas primarias públicas del Gran Mendoza. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza" (SECTyP, UNCuyo-).

La perspectiva teórica desde la que se trabaja es el paradigma social de la discapacidad. La metodología utilizada fue cualitativa: el estudio de casos. Durante el 2017 se seleccionaron dos escuelas que recibían estudiantes con discapacidad, allí se realizaron encuentros con chicos y chicas; y entrevistas a familias, docentes, directivos y supervisores. Posteriormente la información obtenida fue analizada y se identificaron núcleos de sentido en relación a la

problemática abordada.

En esta oportunidad se exponen los resultados en relación a: las diferentes significaciones sobre los procesos de inclusión, las interpretaciones de chicos y chicas sobre la inclusión, las apreciaciones de las familias sobre la escolarización de los niños y niñas con discapacidad, el trabajo de los docentes integradores y de apoyo; y los punto de vista de directivos y supervisores.

› *Introducción*

En la Argentina, el marco legal nacional respalda y garantiza las propuestas de inclusión educativa de personas con discapacidad en todos los niveles de curso obligatorio. La normativa vigente establece lineamientos concretos para la educación común y especial en materia de inclusión. El Consejo Federal de Educación sancionó la Resolución N° 311/2016 de Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad.

En Mendoza, el apoyo a la inclusión educativa está organizado mediante las Resoluciones N° 1613/2015, N° 018/2016, N° 026/2016, N° 1561/2016 que refieren al trabajo de los equipos de orientación y apoyo a las trayectorias escolares en los diferentes niveles y modalidades, tanto para los Equipos de Configuración de Apoyo a la Personas con Discapacidad (ECAPDi), como para la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Educativas (DOAITE).

A partir del marco legal mencionado, se puede evidenciar que las políticas educativas tienen iniciativa de incorporar los procesos de inclusión como prácticas que deben estar institucionalizadas en las escuelas. Las resoluciones provinciales mencionadas rigen y determinan pautas concretas establecidas en materia de inclusión. Sin embargo, poco se conoce acerca de lo que ocurre en la cotidianeidad escolar cuando un/a estudiante con discapacidad solicita ingresar a la escolaridad común. El propósito de nuestra investigación fue recoger las experiencias de inclusión de los agentes escolares en tales situaciones.

El objetivo de esta ponencia es destacar las diferentes perspectivas de familias, docentes y autoridades escolares sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas primarias públicas del Gran Mendoza. Este trabajo forma parte del proyecto de

investigación "Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza" (SECTyP, UNCuyo).

Para abordar la cuestión de la inclusión educativa en la cotidianeidad escolar recurrimos a las investigaciones de Liliana Sinisi. La autora plantea que la inclusión educativa, en tanto categoría, está sosteniendo políticas educativas impulsadas por organismos internacionales -UNESCO y UNICEF- con el fin de generar prácticas e instituciones que se encaminen a ese fin. Sin embargo, podría suceder que las cuestiones discursivas avancen hacia ese rumbo mientras que las prácticas escolares cotidianas transiten por un camino diferente (Sinisi, L., 2010).

En este sentido se pregunta si la sola enunciación de un cambio de paradigma modifica automáticamente prácticas educativas para la inclusión que necesariamente implican la visibilización, el reconocimiento y el respeto por la diversidad humana (Sinisi, L., 2010). Para más, advierte cierta tensión y se pregunta si este paradigma de la inclusión está invisibilizando, encubriendo/ocultando la exclusión de los niños y las niñas con discapacidad que no se adaptan a un modelo de estudiante previamente pensado sin que ningún agente escolar se responsabilice ni por el proceso de enseñanza ni por el proceso de aprendizaje que pudiera estar fracasando. Por lo cual la antropóloga se pregunta también sobre los modos en que las niñas y los niños incluidos ... producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los excluidos de adentro ... (Sinisi, L., 2010:14).

Por su parte, Macarena Romero Acuña, en su investigación realizada en una escuela primaria de la Ciudad de Rosario, puso en evidencia las diferentes formas que adquiere cotidianamente la práctica docente en el aula y los nuevos agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva. Dentro de este marco, presenta un organigrama institucional conformado por tres categorías docentes: la docente integradora, la docente de apoyo a la integración o especial y la docente común o de grado. A su vez evidencia los conflictos que surgen diariamente en las prácticas escolares (Romero Acuña, M., 2015).

En la línea de Sinisi, en este trabajo nos preguntamos: ¿Cuáles son las prácticas y las maneras interpretar la inclusión educativa de docentes, familias, directivos, supervisores? ¿Cuáles son los conflictos que surgen entre los docentes y las familias en relación a la inclusión de los niños con discapacidad? A partir del trabajo de Romero Acuña, trataremos de

diferenciar los agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva y los conflictos que se suscitan en el aula y en la escuela.

› *Perspectiva teórica y metodológica*

Perspectiva teórica sobre la discapacidad

La perspectiva teórica desde la que trabajamos es el paradigma social de la discapacidad recuperando de Agustina Palacios su conceptualización en tanto modelo que explica que las causas que originan la discapacidad ni son ni religiosas, ni son científicas sino sociales, en el sentido de que se la considera una construcción social donde predomina la opresión. La diversidad funcional -enunciado utilizado por la autora para referirse a la deficiencia- es el resultado de una sociedad que no está preparada ni pensada para personas que no son las estándar. En esta línea de pensamiento, no son las dificultades físicas, motoras, intelectuales, psicosociales y/o sensoriales de modo individual las raíces de la problemática sino las barreras generadas dentro de la organización social que colocan límites de distintos tipos (Palacios A., 2008).

Perspectiva metodológica

La metodología utilizada fue cualitativa: estudio de casos. Durante el 2017 se seleccionaron dos escuelas primarias, ubicadas en el Distrito de Las Tortugas, en Godoy Cruz que recibían estudiantes con discapacidad. Allí se realizaron encuentros con chicos y chicas de sexto grado y de sala de cinco años; entrevistamos a directivos, a la maestra de apoyo a las trayectorias -por sus siglas MATE-, a dos docentes de apoyo, a seis docentes integradoras a cargo de la división con niños con discapacidad y a doce padres. Además, se entrevistó a la Supervisora de Educación Especial y a la coordinadora del ECAPDi Godoy Cruz. Posteriormente la información obtenida fue analizada y se identificaron núcleos de sentido en relación a la problemática abordada con el Atlas ti. En este trabajo recuperamos los núcleos vinculados a los significados otorgados a la inclusión educativa: condiciones arquitectónicas, conflicto y/o apoyo de padres, estrategias de la institución escolar para incluir a niños con discapacidad, estrategias para los niños con discapacidad incluidos aplicados por el docente inclusivo, estrategias para los niños con discapacidad incluidos por el docente de apoyo, falta

de formación en inclusión, participación familiar en la escuela, relación del docente integrador con el niño incluido, relación del niño con discapacidad con sus compañeros, respuesta de padres de compañeros ante la inclusión, trabajo del docente de apoyo en la escuela común, entre otros.

› **Resultados**

A continuación presentamos los resultados en relación a las diferentes significaciones sobre los procesos de inclusión educativa.

Puntos de vista de directivos, supervisores y coordinadora de ECAPDI

En este apartado presentaremos cómo interpretan la inclusión educativa las autoridades y cuáles son los conflictos y/o tensiones que la situación estaría produciendo cotidianamente en las escuelas.

En Mendoza, el organismo estatal denominado Equipo de Configuraciones de Apoyo para Personas con Discapacidad -por sus siglas ECAPDi- fue creado en 2016 por Resolución 1561 de la Dirección General de Escuelas del gobierno provincial. Esta normativa estableció su objetivo central: intervenir en la inclusión de estudiantes con discapacidad, -si esta se encuentra certificada por la Junta Nacional de Discapacidad o por un equipo interdisciplinario de Salud Mental o médicos especialistas-. Su ámbito de acción se extiende a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El ente se encuentra conformado por psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, terapeutas del lenguaje y profesores especializados en discapacidad intelectual. Para los estudiantes con discapacidad motriz y/o sensorial prevé la intervención de los equipos técnicos de las escuelas y/o docentes de apoyo a la inclusión a manera de referentes de la especialidad, con el fin de orientar sus trayectorias educativas y las configuraciones de apoyo juntamente con los profesionales de ECAPDi. Así, cada departamento de Mendoza conformó un ECAPDi con pertenencia administrativa al plantel de las escuelas especiales donde funcionan y cada uno de estos está dirigido por un coordinador departamental y el supervisor seccional. Las intervenciones profesionales suceden, según reza esta normativa, dentro del marco del modelo social.

De los dichos de la coordinadora de ECAPDi Godoy Cruz puede observarse una descripción sobre el proceso administrativo implementado por el gobierno mediante la Dirección General de Escuelas, para la inclusión educativa de los niños y las niñas con discapacidad en la escuela común.

Nos hemos propuesto que todos los chicos pasen por acá a ser evaluados, para ver si van a tener un Certificado de Discapacidad o no, si van a ir a la escuela especial o van a continuar en la escuela común. Y somos los que les proponemos a esos padres una configuración de apoyo. Dentro de la Configuración de Apoyo ... no significa solamente que ese chico va a la escuela especial o para escuela común y se va a cerrar ahí. ... Por ejemplo, pueden comenzar con un apoyo situado. Una orientación al docente o un seguimiento cada quince días. ... estamos trabajando con los Centros de Apoyo Municipal que (son) los CAM donde los chicos van dos veces por semana a tener un apoyo extraescolar. ... (Entrevista Coordinadora ECAPDI GC).

También, dentro de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de la Provincia, funciona la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares - por sus siglas DOAITE- a cargo de un director como autoridad administrativa.

Tenés la DOAITE, que sería el primer organismo que detecta y que orienta a la familia en qué es lo que tiene que hacer. Por ejemplo tiene un problema de aprendizaje, va a la DOAITE, ahí los profesionales le van a decir si tiene que hacer tratamiento. Suponete que la persona tenga discapacidad o se presuma la discapacidad, es derivada al ECAPDi que son centros que acompañan las trayectorias educativas ... las profesionales que son psicólogas, trabajadoras sociales, docentes de educación especial, la coordinadora, tienen la función, además, de hacerles la entrevista y evaluar, orientar y acompañar la trayectoria educativa de las personas con discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. ... (Si) consideran que va a ir a la escuela común, entonces va a necesitar una docente de apoyo. Le hacen el seguimiento ... Porque antes no se certificaba la discapacidad ... Después, como que esto fue cambiando y se ha ido normando. Cada vez más y junto a esto está la Certificación de la Discapacidad. ... (Entrevista Supervisora Educación

Especial).

En la descripción del procedimiento que realizan la coordinadora de ECAPDi y la supervisora mencionan la certificación de discapacidad. Este instrumento oficial contiene un informe y el diagnóstico. Dentro de este contexto, podríamos entender que su tramitación pone en acción los mecanismos utilizados históricamente por el modelo clínico o modelo médico.

El ECAPDi recibe el pedido y otorga turnos para la evaluación interdisciplinar. También le corresponde realizar trabajo de campo para detectar e identificar cualquier barrera que pudiera limitar el proceso de aprendizaje, elaborar estrategias educativas y configuraciones de apoyo en conjunto con la escuela inclusiva -sus directivos, docentes de aula y de materias especiales- para el estudiante que recibe el acompañamiento de la modalidad de educación especial. A su vez debe realizar las devoluciones en forma personal y escrita a padres o tutores y a las instituciones. Ese informe es interdisciplinario también; se vincula a las configuraciones de apoyo que se van a proponer -educativas y sociales- y con los tratamientos clínicos que se sugieren. A su vez, tiene la facultad de realizar capacitaciones sobre la inclusión educativa. Por otra parte, lleva los registros y datos cuantitativos -cantidad de docentes de apoyo a la inclusión por escuela especial, cantidad de estudiantes y tipo de discapacidad, cantidad de escuelas de gestión pública y privada y niveles del sistema educativo implicados, entre otros aspectos-.

También, le corresponde a ECAPDi evaluar las configuraciones de apoyo a la inclusión - en su caso propone reajustes- y el proceso en sí mismo. Estas configuraciones se consideran un apoyo al aprendizaje en tanto actividades que aumentan las capacidades de la institución escolar estableciendo respuestas a la diversidad de los estudiantes de manera individual. Las formas que adoptan estas configuraciones son variadas: la accesibilidad de los contenidos, la atención, el asesoramiento, la orientación, la capacitación, la provisión de recursos, la cooperación y las acciones coordinadas, el seguimiento e incluso la investigación (Dirección de Educación Especial - Documento de Apoyo, 2017).

Por nuestra parte, entendemos que estas configuraciones, previamente planificadas, si bien pretenden vincularse al diseño universal y al modelo social, en los hechos presentan elementos vinculados al modelo médico.

En relación a las configuraciones de apoyo promovidas por ECAPDi, desde la mirada de su coordinadora:

Se llama configuración de apoyo porque hay una normativa hecha, que justamente las divide así: apoyo situado, un asesoramiento, puede ser investigación ... o capacitación. Muchas veces nosotros vamos a las escuelas y damos capacitación. Por ejemplo, si hay un chico que tiene TEA, no saben bien qué estrategias utilizar. Bueno vamos y damos ciertas estrategias ... Esas serían las configuraciones (Entrevista CoEGC).

En su entrevista, la Coordinadora de ECAPDi Godoy Cruz aclaró quienes llevan adelante la inclusión en los establecimientos y distinguió dos categorías de docentes: la maestra integradora que es la educadora de la escuela común que recibe al niño y a la niña con discapacidad, es decir, aquella que se encuentra a cargo del aula en su totalidad, mientras que la docente de apoyo a la inclusión es la educadora de la escuela especial que se hace presente en la escuela común. El maestro de apoyo realizaba el acompañamiento de los niños y las niñas con discapacidad sin la necesidad de que estos presentaran el certificado único de discapacidad -por sus siglas CUD- hasta 2016. A partir de ese año, la Dirección General de Escuelas ordenó que solo los estudiantes con certificado oficial, reciben el acompañamiento. En palabras de la coordinadora de ECAPDi y de la vicedirectora de la Escuela N° 1, el CUD define la modalidad de apoyo para la inclusión:

Ahora se ha hecho un PPI, se llama Proyecto Pedagógico Individual que lo hace la docente de apoyo para cada chico que tiene Certificado de Discapacidad ... Y a parte si el chico necesita más apoyos especiales. Se hace acuerdos con la escuela, con otro grado para que haga música o plástica ... lo va viendo la docente junto con la docente integradora. Dos veces, a veces una vez, depende de los chicos, si es con orientación a la docente van cada quince días. Como acá son chicos con CUD, van dos veces a la semana. Cuando traen el CUD, ya está (Entrevista CoEGC).

Si, si -se refiere a que los niños y niñas están bajo el PPI- porque tienen

los certificaditos. Al tener el certificado ... (Entrevista N° 5 Vicedirectora Escuela N° 1).

Esto ha generado ciertos conflictos con las familias de los niños:

A veces los papás no quieren hacer los trámites para las derivaciones o no quieren que vaya a escuela especial ... medio que se resiste un poco a hacer este certificado que necesitan para tener la maestra de apoyo (Entrevista N° 5 Directora Escuela N° 1).

Con relación a los niños que nosotras tenemos con dificultades han sido evaluados por DOAITE ... esos niños al tener un informe de DOAITE, con el CI, se los deriva a otra institución para que puedan sacar ese, ese certificado de discapacidad ... los papás piensan a veces que el certificado de discapacidad es un rótulo negativo y tratamos de que ellos vean de que no es un rótulo negativo, sino que ellos tienen otros beneficios con ese certificado. Por ejemplo pueden viajar gratis ... para hacer algún tratamiento, tienen acceso a la salud de manera diferenciada ... están como primera instancia para la atención ... nos cuesta mucho que ellos entiendan eso (Entrevista N°5 Vicedirectora Escuela N° 1).

La supervisora hizo referencia a otro conflicto: la escuela común no quiere tener a las niñas y los niños con discapacidad en sus aulas.

Está la Convención Internacional de las personas con discapacidad ... dice que todas las personas pueden y tienen que estar en la escuela común. Esto generó y sigue generando incertidumbre y resquemores en la escuela común que no quiere tener a las personas con discapacidad adentro (Entrevista N°16 Supervisora de Educación Especial).

Por su parte la coordinadora de ECAPDi, refirió al conflicto que genera la presencia del acompañante terapéutico sostenido por las obras sociales:

La mayoría que tenemos es discapacidad intelectual y dentro de la

discapacidad intelectual tenemos chicos con TEA ... las obras sociales les están dando acompañantes terapéuticos que van tres veces por semana ... Porque lo que falta acá es el tratamiento ... La detección está ... después hay un acompañante, ya sea desde la obra social o desde acá, la docente de educación especial. Pero los tratamientos que ese chico necesita, si no tiene obra social, es complicado ... (Entrevista N° 16 CoEGC).

Por otra parte, los directivos consideran que la falta de tratamientos médicos solicitados son una forma de abandono por parte de la familia:

Hemos tenido niños integrados que ... han estado muy solitos porque no se les han hecho los tratamientos solicitados, no van a una fonoaudióloga, que es una de las mayores dificultades que tienen los chicos, el habla. O a una psicopedagoga ... no han tenido por parte de la familia ese acompañamiento ... la familia no los han apoyado ... (Entrevista N° 5 Vicedirectora Escuela N° 1)

Otra cuestión que reconocen las autoridades de ECAPDi es el derecho de los padres a que sus hijos sean aceptados en la escuela común:

Un chico que es derivado a la escuela especial, pero los papás tienen el derecho de elegir la escolaridad de sus hijos, es decir que si lo quieren llevar a la escuela común y no a la escuela especial están en todo su derecho ... es un derecho de los padres de elegir la escolaridad de los hijos (Entrevista N° 16 Coordinadora ECAPDi).

Además, en las entrevistas, las autoridades plantearon como problemática la falta de vinculación y continuidad en el proceso de inclusión entre todos los niveles educativos y señalaron la falta de formación específica de los docentes integradores. Por esto subrayaron la necesidad del acompañamiento de la docente de apoyo a la inclusión:

Tareas adaptadas, cómo adaptar, para que el chico trabaje con lo mismo, que no sienta la diferencia de actividades, trabaja con lo mismo, adaptado. Entonces algunas maestras no sabían cómo hacer este tipo de

adaptaciones y ella (se refiere a la docente de apoyo a la inclusión) capacitaba (Entrevista N° 5 Directora Escuela N° 1).

Otra problemática se presenta cuando los edificios escolares no han sido pensados bajo la mirada de un diseño universal o no están adaptados:

Preparó una mesita (se refiere a un padre), la soldó, la hizo más alta para que entrara la silla de ruedas y ... se había comprometido a hacer unas rampas para que su hija pudiera entrar con la silla de ruedas ... no están pensadas las cosas para las personas con discapacidad ... porque otro problema que teníamos con Juanita cuando le dieron la silla de ruedas ... ¡el bañito era tan pequeño que no alcanzaba a girar la silla de ruedas! ... ¿qué hacíamos? que la mamá viniera a mediados de mañana, la llevara, la cambiara ... La infraestructura ... no está preparada ... no había rampa, ni pensar en baño para discapacitados, porque son baños demasiado estrechos donde la silla no da la vuelta ... tiene que ir al baño de celadores ... por eso estoy pidiendo a gritos, urgente, una docente de apoyo motriz ... (Entrevista N° 6 Directora Escuela N° 2).

Para las autoridades, la inclusión educativa depende de las prácticas cotidianas de directivos y maestros:

Depende de la escuela primaria común, de la cabeza y la mirada que tengan la directora y la docente ... Por las leyes se debería y todas las personas tendrían que ir a la escuela común y nadie tendría que rotularlas. Debería ser así. Pero la realidad es que seguimos en un sistema educativo que es tradicional y nuestras cabezas son las que ponen las limitaciones (Entrevista N° 16 Supervisora Educación Especial).

Para Liliana Sinisi no resulta tan importante cómo se denomine el proceso sino más bien cómo lo transitan los niños y las niñas con discapacidad y si se trata de una inclusión excluyente, la investigadora comenta que la distinción entre integración e inclusión educativa se plantea actualmente en términos de paradigmas. Es decir que todos los agentes implicados consideran que del modelo de integración que señala el déficit hemos pasado al modelo de la

inclusión que se basa en el derecho que tienen de acceder a una educación de calidad respetando las diferencias (Sinisi, L., 2010).

En los siguientes apartados trataremos de describir cómo transitan los niños y las niñas con discapacidad su inclusión educativa, la visión de las familias y de la perspectiva de los docentes.

El trabajo de los docentes integradores y de apoyo

En la escuela N°2, habían tres casos de personas con discapacidad motora incluidas, las situaciones relatadas por el director y los docentes ponían de manifiesto la dificultad de conseguir apoyo en torno a ésta discapacidad. Si bien la escuela contaba con una institución de educación especial cercana, esta no abordaba la dificultad motriz sino intelectual. Asimismo, el director señalaba que hay una sola institución en el Gran Mendoza que presta el servicio y que se encuentra muy demandada, por lo cual, disminuye la frecuencia de los apoyos por tal motivo.

Durante el trabajo de campo conocimos en mayor detalle el conflicto, tanto de la asignación de docente especializada, como de los agentes participantes en el proceso de ingreso al Programa de Apoyo, y de los procedimientos administrativos necesarios. Previo a la asignación de la docente de apoyo, la familia debía asistir a una entrevista en la escuela especial de motores y a una evaluación de la estudiante, pero los padres no habían concurrido en el día convenido por temor a que su hija fuera derivada a la escuela especial.

Por tal motivo, y en función de agilizar el trámite de ingreso al Programa de Apoyo, la directora de la escuela integradora sugiere que la entrevista con la familia se realice en la misma. Finalmente se concretan los procedimientos y comienza a recibir el apoyo quincenal. En este sentido se enfatiza que la concreción del servicio de apoyo está estrictamente vinculado a la voluntad de la directora de la escuela y de los docentes intervinientes de generar las condiciones para que la inclusión sea posible.

Por nuestra parte, entendemos que en el proceso de inclusión hay un trabajo articulado entre el equipo directivo, la docente integradora y la docente de apoyo. La directora demandó de forma insistente al ECAPDI la presencia de una docente especializada en discapacidad motriz. La docente integradora ha incorporado pautas sugeridas por la docente de apoyo, como son la incorporación de actividades en el suelo, la anticipación ante algún movimiento

de la silla de ruedas, entre otras. Sumado a la buena voluntad de la docente, se pone de manifiesto su experiencia familiar con una persona con discapacidad.

En la escuela N°1 los chicos incluidos presentan discapacidad intelectual, por lo cual la docente de apoyo que asiste es la enviada de la escuela especial de discapacidad intelectual más cercana. Esta docente, en primera instancia se reunió con las maestras integradoras y revisó los legajos de los niños en proceso de inclusión. Ella considera que la inclusión se concreta a partir de la atención directa de los niños, ya sea en las actividades grupales como en la atención individualizada fuera del aula.

La idea es, porque yo charlé mucho con las maestras del grado, por ejemplo, con Ariel, la seño que estaba antes que yo, ella no entraba al aula, pero, pero mi idea es si estar porque él necesita ahí un apoyo constante, no digo estar ahí físicamente, pero por ejemplo ya la mirada cambia yo por ejemplo me para ahí y él ya se pone a escribir, entonces creo que eso es lo que necesita él. No se, si estar diciendo “dale, dale” porque por ahí no quiere, cuando no quiere no quiere pero sí estar, no toda la jornada pero si la presencia, con la sola presencia quizás tampoco tanta palabra. Pero si, sé que en lengua le cuesta mucho lo que es la escritura, todo eso. (Entrevista N° 1, Maestra de Apoyo, Escuela N°1)

La docente integradora de la escuela pone en valor el trabajo de la docente de apoyo en cuanto al análisis de las planificaciones y posteriores aportes sobre los ajustes razonables de contenido y de acceso que son pertinentes de acuerdo a las características de cada niño.

Ahora hay otra chica, o sea ella también nos brinda esa ayuda, ver la planificación y de ahí ella hace las adaptaciones para este niño: “vos le podes dar, esto, esto, lo podes dar de esta manera” para que el niño llegue también a incorporar el contenido como el resto, que no se quede aislado, que no se quede solo, que no se sienta desligado del resto del grupo. Se trabaja con él en el mismo grupo, no se lo aísla, no se lo saca, para que su autoestima no baje; entonces se trabaja con el niño en el grado, pero con estas ciertas adaptaciones, estas ciertas actividades que se hace diferente al resto del grupo. (Entrevista N°4, Maestra Integradora de 6° grado, Escuela N°1)

A partir de los comentarios de las entrevistadas en la escuela N° 1 se concluye que las

prácticas de apoyo en relación a las personas con discapacidad intelectual funcionan de manera diferente a las que se presentan en torno a los estudiantes con discapacidad motora. La docente de apoyo se encuentra con mayor disponibilidad de tiempo para la atención directa de los estudiantes y para el trabajo colaborativo con la docente de grado. Finalmente, consideramos que la inclusión de las personas con discapacidad menos pautadas por la reglamentación vigente son las más articuladas en la cotidianeidad. En este sentido, nos referimos al trabajo colaborativo y corresponsable asumido por los docentes intervinientes, tanto el de grado como el de apoyo, y el equipo directivo.

La inclusión de chicos y chicas con discapacidad en el aula

Los maestros integradores entrevistados señalaron que los compañeros y compañeras aceptan la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad de manera inmediata y sin conflictos. También comentaron que cuando los chicos y chicas manifiestan dudas, las resuelven en el aula y dejan de ser una dificultad para constituirse en una fortaleza. Esto les permite a los chicos oficiar de apoyos humanos.

En las entrevistas, una de las docentes integradora, respecto a esta vinculación entre una niña con discapacidad motora y sus compañeros señaló:

No hemos tenido conflicto porque como te digo está muy bien adaptada, muy bien aceptada por los compañeros, o sea, siempre, Jamás una burla, jamás, o sea te digo jamás. No sé el año pasado puntualmente no sé pero no, a ellos se les hace tan natural, yo creo que a los grandes no, pero a ellos sí. (Entrevista N° 8 Docente Integrador Sala de 5 Escuela Número 2)

En la escuela N° 1 la docente de apoyo de un chico de sexto observó lo siguiente:

Creo que también el tema de los mismos compañeros que se burlan, por decirlo así, de que ahora yo recién estoy entrando al grado ... me voy organizando porque también tengo otros alumnos; pero si, también veo esto de los alumnos que lo cargan: - ¡Ahhh! ¡Tenés la seño que te ayuda! (Entrevista N° 1 Escuela N° 1 Docente de Apoyo)

En cambio, refiriéndose a este mismo niño, la docente integradora comentó que la relación con sus pares es satisfactoria:

En cuanto a sus compañeros es muy buena relación. Es muy bien aceptado. Se vincula, se relaciona con sus pares tanto dentro del grado como fuera del grado. Se relacionan muy bien estos niños no son agresivos, o sea, la relación con sus pares es muy buena; no hay problema en ese sentido. (Entrevista N°4 Escuela N°1 Docente integradora 6to grado)

En uno de los encuentros con niños en la sala de 5 de la Escuela N° 2 observamos que si bien la niña con discapacidad se relacionaba con sus compañeros, por ejemplo, a la hora de la merienda, Amparo se acerca moviendo su silla a la mesa de los varones y le pide a un compañero que le acerque su mochila violeta y después él le acerca la mochila y ella le convida de su merienda (Nota de Campo N° 8).

Sin embargo, en los encuentros también reconocimos que la docente integradora activa los vínculos, los organiza proponiendo actividades en el piso para que todos se puedan mover como la niña sin marcar diferencias con la silla de ruedas.

Las apreciaciones de las familias sobre la escolarización de los niños y niñas con discapacidad

A partir de las entrevistas a padres, se identifican situaciones particulares que no se apreciaron en las preguntas a los agentes escolares cuando se dialogó sobre la relación con las familias. En relación a Ariel, el niño de 6° con discapacidad intelectual, la madre de uno de sus compañeros, hizo referencia a la experiencia de su hijo en relación a Ariel.

Me cuenta que el otro día su hijo se puso a golpear los bancos estaba muy enojado porque el “chico especial”, le dijo con señas que a su mamá se la iba a coger. El “chico especial” lo describió como que está en sexto y no sabe dividir. Que la maestra le había dicho a su hijo que no le diera importancia pero que su hijo se había enojado aún más. A ella le parecía que no era la solución dejar pasar lo que le había dicho, que como conoce al papá iba a ir a hablar con él. Que ella se había averiguado que al chico no le pegan, que si le pegaran no iría. Que el chico no está con la madre que está con la abuela, cree. También

señaló que ese chico debería ir a otra escuela donde lo hagan adelantar, que en la escuela las maestras se dedican a los otros niños no a él. (Nota de campo N° 6, Escuela N° 1)

El relato espontáneo de la madre del compañero de Ariel, expone la perspectiva de las familias en torno a la presencia de un niño con conductas disruptivas y las tensiones que esto genera en la escuela de educación común.

Otra madre de 6° grado puso de manifiesto las vicisitudes del diagnóstico y tratamiento, el cual no fue efectivo.

Me habían diagnosticado que ella tenía, como se llama, déficit atencional y yo la llevé al médico y el neurólogo le dio medicación y parecía dopada siempre, tres años le estuve dando así y la llevaba a la psicopedagoga y me decía que la tenía que seguir tomando porque es algo que le dio el médico y el médico igual, hasta que me cansé y no se la di más ni la llevé más a ningún lado, y el año pasado le dije y me dice, no ya no quiero tomar más la medicación, no te la doy más, porque yo no veía un cambio en ella. (Entrevista N°13, Madre N°9, Escuela N°1)

Después de suspendida la medicación, la madre comenta que la lleva a hacer danza árabe, y esto ha repercutido favorablemente en su autonomía y desarrollo de la autoestima. Además, la madre señala que su hija tiene dificultades en matemática, por eso en una primera instancia la envió a un apoyo escolar que brinda el municipio en su barrio. Al ser muchos niños y no resultar significativo tal apoyo, la madre le solicitó a la docente MATE (Maestra de Apoyo a las Trayectorias Educativas)¹⁵⁵ de la escuela integradora que le diera apoyo. La docente MATE le manifestó que no podía hacerse cargo en la misma escuela, pero se ofreció a brindar apoyo en contraturno en una escuela para jóvenes y adultos de la cual es preceptora.

Está en la tarde allá y yo le pedí si la podía retirar a la Rosario, porque clase de apoyo dan acá pero sacan los niños del grado y me dijo que no porque tenía varios niños, pero me dice ella: de la única forma que te puedo ayudar es que cuando vos llevas al nene a hockey me lleves a la Rosario que yo soy

¹⁵⁵ La Maestra de Apoyo a las Trayectoria Educativas se encarga del reforzamiento inclusivo de los alumnos de las escuelas de mayor vulnerabilidad. Se trata de un agente institucional que acompaña, orienta y promueve acciones institucionales que pretenden incluir a todos los niños, en los espacios escolares, con éxito y mejorando los aprendizajes.

preceptora ahí y yo le ayudo.

Así que, es la Seño Adri es la que le enseña. Le cuesta porque no se le queda lo que le enseña, ese es el tema. (Entrevista N°13, Madre de 6° grado N°9, Escuela N°1)

Nuevamente concluimos, que las prácticas de apoyo se terminan de resolver a partir de la buena voluntad de los agentes escolares involucrados y su predisposición para responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Consideraciones finales

Al iniciar el trabajo, nos preguntábamos ¿Cuáles son las prácticas y las maneras interpretar la inclusión educativa de niños, docentes, directivos, supervisores y padres? ¿Cuáles son los conflictos que surgen entre los docentes y las familias en relación a la inclusión de los niños con discapacidad? ¿Cuáles son los agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva y los conflictos que se suscitan en el aula y en la escuela?

Desde la mirada del coordinador del ECAPDI, la supervisora y los directivos, la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad y los conflictos y/o tensiones que se producen cotidianamente son variados debido a la complejidad de procedimientos y las relaciones o vínculos interinstitucionales entre escuela común, escuela especial, DOAITE y ECAPDI. A lo dicho se agrega que desde 2016, la certificación de discapacidad (CUD, que evidencia el modelo clínico) es el instrumento oficial y el requisito exigido que pone en acción el procedimiento general y particular para la trayectoria educativa con el acompañamiento respectivo. A su vez, es esta certificación oficial es la que genera resistencia en la familia como también el temor de la posible derivación de sus hijos e hijas a la escuela especial. Si bien, la supervisora y la coordinadora del ECAPDI adhieren al paradigma de la inclusión, reconocen conflictos, tensiones, dificultades y cierta resistencia en las escuelas de educación común a tener en sus aulas a niñas y niños con discapacidad.

En relación a los docentes de apoyo y a los docentes integradores, concluimos que son ellos quienes generan el espacio educativo en donde la inclusión encuentra su concreción efectiva. Ellos no presentan resistencia a la inclusión, por el contrario, son quienes activan dispositivos exitosos para la inclusión de los estudiantes, incluso con acciones que están por

fuera de lo formalmente establecido.

En relación a los niños y niñas, consideramos que, en principio no tiene problemas en la aceptación de compañeros con discapacidad en el aula. Desde las observaciones en las aulas pudimos advertir que los niños no manifiestan disconformidad o incomodidad en compañía de otros niños con discapacidad. Sin embargo, desde la investigación se plantean dudas sobre estas conclusiones ya que algunos padres manifestaron que sus hijos tenían conflictos con algunos niños incluidos.

En relación a las familias, concluimos que son los agentes que cuestionan o no llevan adelante las pautas formalmente establecidas. En principio notamos que no logran comprender algunos procedimientos vinculados a la evaluación y derivación por parte de los equipos valoradores. Tal es así que deciden resolver los inconvenientes a través de circuitos alternativos que prometen respuestas más efectivas en menor tiempo. Además, con respecto a las familias de los compañeros, son quienes han presentado mayor disonancia en los discursos en relación a la inclusión.

Consideramos que nuestro trabajo abre nuevos cuestionamientos y nos alienta a seguir indagando en diferentes vertientes. Por un lado, es necesario profundizar en las posturas y en las vivencias de los compañeros de los niños incluidos, ya que las observaciones realizadas solo han posibilitado un análisis parcial. Por otro, lado creemos que es necesario indagar sobre las prácticas de apoyo a la inclusión desde los espacios no formales y que transcurren en paralelo a la inclusión en la escolaridad formal. Por último, y no por eso menos importante, nos proponemos seguir indagando en la contradicción implícita que encontramos entre el modelo social de inclusión propuesto por los espacios educativos y el modelo médico hegemónico que determina el ingreso a los circuitos legítimos de los procesos inclusivos de personas con discapacidad.

Finalmente, podemos afirmar que la investigación resultó de una gran riqueza con respecto a los intercambios con los agentes principales de los procesos de inclusión, permitiéndonos adentrar en las prácticas cotidianas de manera amena y cómoda. Es por tanto que pretendemos continuar en la misma línea investigativa con la certeza de seguir trabajando en pos de comprender la realidad de las personas con discapacidad.

› **Referencias bibliográficas**

Dirección de Educación Especial. (15 de junio de 2017). *Documento de Apoyo. Educación Especial. Modalidad transversal del Sistema Educativo*. Obtenido de <http://www.mendoza.edu.ar/http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/EDUCACI%C3%93N-ESPECIAL-2017.pdf>

Palacios, Alejandra. 2008. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.

Romero Acuña, Macarena. 2015. Políticas socioeducativas y trabajo docente en relación a la “integración-inclusión” de “niños con necesidades educativas especiales” Un análisis de procesos cotidianos en una escuela primaria”. *XI Reunión de Antropología del Mercosur, Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay.

Romero Acuña, Macarena, & Pereyra, Cristina. 2018. Los aportes de Liliana Sinisi, recuperando debates en torno a los procesos de integración-inclusión/exclusión escolar. *Cuadernos de Antropología Social* Número 47. FFyL UBA, 157-173.

Sinisi, Liliana. 2010. Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, N° 01. Diciembre, 2010, 11-14.

Malestar identitario en las aulas. El caso de los alumnos inmigrantes.

CESCA, Patricia / Ex docente Instituto Eccleston y FLACSO - mariapcesca@gmail.com

Grupo de Trabajo: 22 GT. Procesos educativos, escolares y de enseñanza: Experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

Palabras clave: Interculturalidad; Transgeneracionalidad; Malestar identitario

Resumen:

A partir de una investigación sobre inmigrantes taiwaneses realizada durante los años 2009 y 2010, aplicando trabajo etnográfico, principalmente con entrevistas a tres generaciones que viven hoy en la Ciudad de Buenos Aires y, desde un enfoque antropológico socio cultural, psicoanalítico y de Pedagogía crítica, intentare demostrar cómo, lejos de cumplir con la promesa de incluir al diferente y respetarlo en su diversidad cultural, la escuela en sus prácticas áulicas suele dar cabida al malestar y a la discriminación hacia los alumnos inmigrantes. Desterritorialización, plurianclaje, identidades múltiples, lealtades escindidas... las lealtades múltiples, vivir en medio de dos mundos, sentirse intruso, sentimientos inconscientes de bigamia de patrias, bipatrismo... son pesares que caracterizan el sentir de buena parte de estos estudiantes. Son demasiadas vivencias traumáticas, que no pueden sino dar lugar a un malestar que se daría en dos dimensiones: una vinculada a factores de orden social-cultural-institucional y otra vinculada a factores de orden psíquico. ¿Cómo elaborar una crisis estructural, propia de cualquier adolescencia, sumado al hecho de vivir en esta ambigüedad? Analizaremos tres casos que permitan ubicar ese malestar identitario en el que se pone en tensión lo intercultural y lo transgeneracional. Intentaremos concluir con hipótesis acerca de su tramitación ya sea en la institución escuela, ya sea en los institutos de formación docente.

I. INTRODUCCIÓN: DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN QUE FUNDAMENTA ESTA PONENCIA

Realizando una investigación (2008 - 2010) para un trabajo de tesis¹⁵⁶ pusimos foco en el cruzamiento de lo universal (las migraciones) lo particular (la migración taiwanesa) y lo singular (las subjetividades que se inventan, tramitan, sufren...) que a su vez se da dentro de

¹⁵⁶ Titulada "Escuela y migraciones. Discriminación y malestar identitario en relaciones transgeneracionales e interculturales. El caso de jóvenes inmigrantes taiwaneses. Dirigida por la Dra. Perla Zelmanovich

otro cruce entre transgeneracionalidad¹⁵⁷ e interculturalidad¹⁵⁸ en un ámbito como es la escuela.

Nos ocuparemos en esta ponencia de lo singular, situado en aspectos de lo particular que atañe a la migración de estudiantes de origen taiwanés.

Sucede que los procesos migratorios se constituyen en ocasiones para discernir el andamiaje que da lugar a identidades interculturales. Discernir qué de la mirada de los Otros constituye “lo que somos”, el “mí mismo”, el “quién soy” y “el quién no soy”, “de dónde vengo” y nos permite contemplar las fallas y fisuras ineludibles. Y como dirá María Rosa Neufeld (2005) las escuelas son objetos privilegiados para investigar estos temas, “cuando históricamente han sido consideradas el ámbito de homogeneización de las diferencias a partir de su fuerte compromiso en la formación de ciudadanos de orígenes diversos...” La autora sostiene que se suceden en ella “intentos de licuado de los orígenes diferentes” cuando en realidad se naturaliza la desigualdad culpabilizando a los sujetos.

Tomando como unidad de análisis tres generaciones de inmigrantes taiwaneses llegados a la ciudad de Buenos Aires en las cuatro últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI y en el marco de la institución escuela, hipotetizamos que la transmisión de adultos portadores de culturas aferradas a un pasado que pretende perpetuarse, realizada a niños y jóvenes provoca malestar identitario ya que estos se debaten entre lo aprendido por la socialización familiar y la escolar, donde se juegan sus procesos de subjetivación en un escenario socio cultural muy diferente al de sus antecesores.

Cabe en este punto clarificar que hablar de la inmigración taiwanesa fue en tanto un caso arquetípico que nos permitió una lectura de las vivencias de sufrimiento y discriminación que padecen los jóvenes inmigrantes (de cualquier procedencia) en las escenas escolares.

El desarrollo teórico se centró en tres generaciones:

- *Generación I adultos mayores:* Entre 60 y 80 años. Nacieron en Taiwán¹⁵⁹ y llegaron ya grandes a Buenos Aires. Cursaron estudios primarios (no secundarios ni superiores) en su ciudad de origen. La mayoría no habla español
- *Generación II adultos:* Entre 30 y 45 años. Nacieron en Taiwán y vinieron niños con sus padres a Buenos Aires. Algunos se insertaron y otros comenzaron en escuelas argentinas
- *Generación III jóvenes:* Sus edades oscilaban entre los 19 y 25 años. Nacieron en Buenos Aires de dos padres taiwaneses. Asistieron íntegramente a escuelas argentinas. Actualmente se encuentran cursando la Universidad

Durante la investigación se trató de entrar en diálogo con interlocutores atravesados por experiencias transgeneracionales e interculturales. No se trataba de informadores, sino de

157 Según Isidoro Berenstein (2000) lo transgeneracional es la cadena de transmisión de significaciones que se lega de generación en generación y que abarca ideales, mitos, modelos identificatorios y enunciados discursivos que involucran lo dicho pero también lo que se omite por efecto de represión, de manera que tales enunciados adquieren la fuerza de mandatos cuya determinación es inconsciente. Lo inconsciente aspira a irrumpir y por lo tanto guarda una eficacia potencial a través de la transmisión generacional.

158 La interculturalidad será concebida en este escrito como una perspectiva dinámica de la cultura y las culturas que da cabida a interacciones intelectuales, subjetivas y culturales, no exentas de contaminaciones, diálogos y conflictos como resultado de estar “entre culturas”. Para superar la contradicción entre cultura y universalismo, este término no define la coexistencia de culturas mónadas decretadas iguales en cuanto a su dignidad, sino la posibilidad, ofrecida constantemente a los individuos, de atravesar universos culturales diferentes.

159 Durante este escrito usaremos indistintamente la expresión “Chinos” o “Taiwaneses”, ya que en realidad Taiwán forma parte de la llamada China insular.

hablantes, sujetos movidos por una serie de afecciones que impactan de modo singular en su subjetividad.

Dada la complejidad de las variables involucradas, la propuesta epistémica y empírica en cuanto al abordaje que se plantea, no se trató de una suma de perspectivas, sino de una lectura de las experiencias inserta en una red de saberes en evolución constante en cada una de las disciplinas involucradas. Se consideraron centralmente como marcadores teóricos estratégicos los aportes de la pedagogía crítica y de la antropología socio cultural, junto con un modo de concebir la subjetividad que deviene del campo del psicoanálisis. Se inscribió en una tradición de investigaciones cualitativas que estudian las demandas que reciben las escuelas argentinas ante las transformaciones producidas por la renovada y creciente presencia de personas de orígenes diversos en sus aulas.

Cada uno de los tópicos conceptuales seleccionados dio un lugar a los dichos de los sujetos y las situaciones relevadas en los que se basó este esfuerzo metodológico, que permitió apreciar que pese a la multiplicidad de discursos que hoy circulan sobre la interculturalidad los docentes se encuentran en gran medida, imbuidos de una lógica de transmisión homogeneizadora, tienen dificultad para salirse de ella y transmitir un horizonte intercultural.

Optar por conceptos como “transgeneracional”; “intercultural”, “escuela” para investigar el encuentro entre la transmisión de la generación de adultos mayores y adolescentes; entre la cultura taiwanesa y la cultura argentina; implicó poner un zoom en el intercambio de bienes culturales y la interrelación entre grupos y sujetos de dos culturas con diferentes códigos semióticos, diferente manejo y uso de signos (significantes y significados) y, constatar el malestar, la discriminación, el sentimiento de pérdida y tristeza en quienes participan de dichos procesos, para finalmente situarlos en la lógica escolar. Se trató de colocar bajo una lupa que amplifica su entramado, haciendo visible lo que a simple vista no es evidente (como lo propone el Paradigma de inferencias indiciales¹⁶⁰ acuñado por el historiador Carlo Ginzburg) y permite poner en discusión sus mecanismos de producción.

Desplegamos distintas metodologías como el trabajo etnográfico con entrevistas, y registros; el paradigma de inferencias indiciales; el análisis transgeneracional; los relatos de vida; la deconstrucción derridiana¹⁶¹, y las nuevas tecnologías como estrategias de búsqueda.

Del amplio campo de publicaciones sobre los estudiantes inmigrantes y las performances escolares, así como investigaciones pertinentes a estas temáticas, sólo tomaremos para esta ponencia aquella bibliografía que consideramos habilitaba una respuesta aproximada a la preguntas que nos plantea Hannah Arendt (1954): ¿cuánto la educación tiene que ver con el amor por los demás, hasta tal punto de que educamos para que esos demás, esos otros, no queden librados a su propia suerte?

160 Está basado en la búsqueda de particularidades menos trascendentes, imperceptibles para la mayoría, poco apreciadas o inadvertidas, que vienen a constituirse en “indicios” por medio de los cuales accedemos a operaciones intelectuales que conducen a la elaboración de conjeturas y que además nos posibilitan descifrar o leer mensajes emitidos por una realidad determinada. Indicios que son señales que nos permiten deducir, desde ciertas vinculaciones conceptuales, la construcción de relaciones entre aspectos fragmentados, ocultos, o no manifiestos de la vida social

161 Habilitamos un tipo de pensamiento que revisara insistentemente cada enunciado producido por los entrevistados y permitiera enlazar conceptos a las palabras expresadas por ellos, poniendo a su vez a prueba de manera permanente dichos conceptos. Durante el proceso de deconstrucción se realizó una operación de mucho recaudo procurando separar los enunciados de los entrevistados de aquellos provenientes del contexto socio cultural argentino, que generan estigmatización (“no les interesa Argentina, sólo están de paso...”), que se construyen con los significantes hegemónicos de una cultura y si no se los cuestiona, pueden colocar una lente que empañe las lecturas del objeto de estudio. (Derrida, J. (1986): *De la gramatología*. México: Siglo XXI)

II. LA TRAMA DEL MALESTAR IDENTITARIO

Desterritorialización, plurianclaje, identidades múltiples, lealtades escindidas...son demasiadas vivencias traumáticas que no pueden sino dar lugar a un malestar. Entendemos, que el malestar que nos convoca, se da en dos dimensiones: una vinculada a factores de orden social-cultural-institucional y otra vinculada a factores de orden psíquico. En la intersección entre ambas dimensiones localizamos los procesos de subjetivación que se encuentran hoy atravesados por lo que Michel Autès (2004), llama riesgo de desligadura y que atañe a la dimensión simbólica de sentirse “no soy de aquí ni soy de allá” como una de las formas de este malestar.

A mi papá le molesta que me vea mucho con mis amigos, que los llame. Me dijo “te estás pareciendo cada vez más a los argentinos”. Yo le contesté: “¡Ya sé lo que querés, vos querés que viva estudiando, que no tenga más amigos ni contacto con otros seres humanos que no sean chinos!”.

M. Generación III

En estas palabras se hace notoria la tensión de estar en la intersección entre lo que “soy y no soy”. Para nosotros es claro que el origen no deviene en una condena. “Sólo puedes ser taiwanés”, “No sos argentino”. Posicionamientos docentes representados en ese tipo de frases encubren una perspectiva expulsiva que dificulta a estos jóvenes una salida transicional. Así, Inés, María, Luis., Eduardo., es reemplazado por “la china”, “el boliviano”... y en lugar de ser significantes abiertos, aparecen identidades ya clausurada en un “yo soy” o “yo no soy”. (Jean Paul Sartre, 1966, Gilles Lipovetsky, 1990; Martín Hopenhayn 2000)

Nuestros abuelos vivían una época más dura. Para obtener algo siempre tuvieron que sacrificarse. Nosotros también tendríamos que hacer lo mismo Si queremos un día tener una buena vida tenemos que ahora pagar el precio, estudiando o cosas así.

F. Generación II

Surge de este registro la idealización de lo que quedó atrás y el sentido de deuda simbólica con los adultos mayores. A ello se suma el padecimiento que supone viajar a un país con un idioma distinto o que, a pesar de proceder de zonas muy diversas de Taiwán (de la capital, de un pueblo), refuerce la pertenencia: “soy taiwanés”.

Esta cuestión se evidencia cuando los jóvenes de la Generación II necesitaron para su desenvolvimiento en la escuela apropiarse de nuevos códigos lingüísticos y culturales para entrar en contacto con sus pares del contexto educativo en el que se desenvolvían. Esto nos remite a la idea de las identidades como resultantes de una producción sociohistórica (Ian Hunter, 1994) que se dislocan de un contexto cultural y se recontextualizan en otro.

Aquí valoramos cómo la generación II y III manifiestan vitalidad inventiva para resolver esa disociación.

Nació acá en un ambiente occidental. Yo soy de apariencia oriental, pero yo soy occidental: ¿Quién soy yo?. Chino no soy. Argentino tampoco soy, ¿Qué soy? Es un problema. En un día, los sábados en la escuela china, no se le puede enseñar a ser chino. Ya tienen sus rasgos de nacimiento. Aunque sea un argentino, un brasileño, su apariencia es de oriental.

Docente escuela china

Es problemático cuando el bilingüismo chino/español refleja dos filiaciones culturales con sus respectivos modelos de pensamiento: las lealtades múltiples, vivir en medio, en la grieta de dos mundos en que se dividen (y a veces se desgarran) las identidades. Podemos hablar de sentimientos inconscientes de bigamia de patrias, bipatrismo que caracteriza el sentir de buena parte de los inmigrantes.

Para nosotros estar en dos lugares comporta la idea de lo intercultural como disyunción. La pregunta es ¿Cómo nombrar la invención singular del sujeto que supere esa disyunción?; Los docentes ¿estarán formados y con herramientas para actuar ante la producción de una subjetividad hecha de múltiples identificaciones? ¿Cómo se ubica la escuela frente a estos dilemas? ¿Qué tipo de lealtades habilita la escuela?

III. *Análisis de casos:*

Parece que están siempre contentos, que nunca pasa nada, y en el fondo sufren una barbaridad. Yo fui tutor de ellos en su momento y tenía un grupo que eran tres o cuatro y ahí me di cuenta de muchas realidades, de muchos dolores, de muchas angustias que sufren y que nunca lo dicen, que siempre callan porque están acostumbrados a callar, es decir, siempre la orden del superior, del padre, del tutor o de quien fuera es sagrada y no se discute; y acá discutimos todo.

Docente escuela argentina

Analizaremos tres casos que permiten ubicar el malestar identitario bajo la forma de ambigüedad en el que se pone en tensión lo intercultural y lo transgeneracional.

Caso I: ¿Quién soy? ¿Quién no soy?: C¹⁶², Generación III

I¹⁶³ – ¿Vos cómo te sentís? ¿Argentino o taiwanés?

C –Es como que estoy ahí en el medio, nunca fui totalmente argentino, ni totalmente taiwanés. Es más, tuve en algún momento de mi vida rechazo por lo taiwanés. No es mi patria, pero tampoco puedo aceptar, cien por cien que Argentina sea mi patria, porque uno tiene que agradecer de donde viene.

Elocuente fue que insistiera en clarificar una y otra vez este tema. Ello evidencia la angustia ligada a las deudas generacionales, a partir de esta pregunta, que él escucha “¿de qué lado estás?”. Lo que cuenta aquí, no obstante, no es la persona, sino las operaciones que se movilizan a partir de la palabra ajena. Jackes Hasoun (1996) sostendrá al respecto que una forma de violencia ejercida, a veces padecida y a veces buscada, se manifiesta en el caso de la Generación I. Imposibilitados de poder transmitir su recorrido en toda su complejidad, pueden llegar a provocar en las nuevas generaciones (II y III) una compulsión por ir a buscar en el pasado más lejano los elementos de una cultura sobre la cual no tuvieron experiencia directa, para adecuarse a ella.

Los funcionarios públicos cuando vas a hacer algún trámite en el registro civil, te

162 Usamos siempre nombres ficticios

163 I designa al investigador

responden mal, te hablan mal y piensan que no sabes, porque uno es el intruso del país, por eso te tratan mal, te quieren echar, te dicen “¿por qué no te vas a tu país?”, cosas así.

C. vive por sí mismo la necesidad de reconocerse y a veces de hacerse reconocer como ciudadano de derecho, al mismo tiempo que se considera un intruso. La figura de intruso nuevamente nos remite a la idea de constitución subjetiva a partir de los otros.

¿Quién soy? Eso forma parte de mi angustia, definiéndola con cierta exageración, la angustia por no encontrar una posición bien definida, de decir soy de tal lugar. Y no decir “soy argentino, pero mis padres son taiwaneses”. Esa no correspondencia a ninguno de los dos lugares.

Habla la Madre (Generación I)

Mi hijo nació acá en Argentina y creció acá, ya no se podría adaptar a Taiwán. El clima es distinto, aparte como Taiwán es muy chico no sería muy fácil conseguir trabajo entre tantos habitantes. Y después otro tema sería el idioma, su chino no sería tan bueno como un nativo, entonces eso influenciaría negativamente en su búsqueda de trabajo.

En este sentido “¿quién soy?” podría presentarse para los jóvenes de la generación II y III como el modo de reconocer esa ambigüedad en su propia historia. Se trata del padecimiento de estar expuesto a una forma de vida que experimenta una especie de no sentirse en casa, identidades en tránsito. Elise Pestre (2009) añade la idea de una re-territorialización del malestar.

Para Alejandro Grimson (2008) la ambigüedad de las adscripciones culturales permite una amplia flexibilidad posicional frente a una diversidad de situaciones. En determinadas circunstancias puede aparecer como preferible apelar a identidades múltiples, lo que otorga margen de maniobra en contextos distintos. Es pensar también en un sujeto dividido que no es pura conciencia.

En este punto se nos plantea una cuestión: ¿cómo elaborar una crisis estructural, propia de cualquier adolescente, sumado al hecho de vivir en esta ambigüedad? Esa ambigüedad se constituye por la crisis estructural y lo que aporta la dimensión socio cultural.

Guy Bajoit (2009) nos ayuda a intentar responder cuando hace la distinción de las identidades constituida por tres áreas articuladas entre sí: las identidades deseadas, las identidades asignadas y las identidades comprometidas.

- *Las identidades deseadas* contienen todo lo que el sujeto, consciente o inconscientemente, “siente” en sí mismo como deseos de ser o de hacer, todo lo que lo “impulsa” hacia sus preferencias, sus gustos y sus inclinaciones.

Probablemente no logre ser alguien sobresaliente el día de mañana, pero no pierdo nada con intentarlo. No existen cosas imposibles. Ser joven es responder por los actos propios.

- *Las identidades asignadas* contienen todo lo que el sujeto percibe, explícita o de modo confuso, como las expectativas de los demás con respecto a sí mismo (sus padres, sus docentes, sus compañeros) y/o instituciones (la escuela, la Iglesia, el mercado de trabajo, el Estado...); es lo que él cree que su medio social espera de él, y que ha interiorizado en su conciencia moral.

Según mamá, las responsabilidades en las pequeñas cosas (como el colegio), hablan de la persona que sos. Las materias en el colegio eran la disciplina y el desafío, lo que me llevaba a tener altas calificaciones. Era el compromiso implícitamente adoptado como deber de estudiante.

- *Las identidades comprometidas* se componen de los deberes (conscientes o no) que la persona siente para con sus tradiciones: sobresalir en su rendimiento y por ejemplo ser bueno en matemáticas, así como también sobre lo que en el presente es y hace. Lo que asume con respecto a sí mismo, a propósito de lo que, en el futuro, quiere ser y hacer. Es la imagen que se forma de sí mismo en el tiempo, cuando dice en otro tramo: “*Me tira tan abajo el hecho de que me vaya mal en matemáticas*”; es lo que cree debe ser y hacer para ser coherente con sus antecesores (hábles en matemáticas) así como para salvaguardar su integridad identitaria.

Hay dos medios que te hacen “llegar a ser alguien”, el dinero o el conocimiento. Como dinero no tenía, me decidí por el conocimiento como medio, por eso estudiaba y procuraba mantenerme como un buen alumno. Ser buen alumno no asegura un futuro, pero a veces puede llegar a aumentar las probabilidades.

Estas tres áreas identitarias se recubren de modo parcial: lo que el sujeto espera de sí mismo sólo coincide en parte con lo que los demás esperan de él y, por consiguiente, necesita siempre “traficar” entre los dos (hacer lo que pueda entre lo que quiere y lo que debe), y construir identidades comprometidas que tampoco recubrirán nunca completamente a las otras dos. Si bien esto se aplica a cualquier sujeto, lo singular es cómo para este joven la puesta en escena de esta experiencia particular de ambigüedad se da en la encrucijada cultural Taiwán – Argentina dentro de una transmisión transgeneracional.

La búsqueda de “mayor respeto” y no ser visto como un extranjero forma parte de mi angustia, definiéndola por no encontrar una posición bien definida, de decir soy de tal lugar. El taiwanés, tiene la exigencia de ser perfecto, estar en el pequeño detalle, busca el desarrollo tanto profesionalmente como persona, con sus reglas de convivencia, cosas así. Los argentinos no se sienten tan sobre exigidos. Cuando nos fuimos de viaje a Taiwán, nos invitaban a comer con muchas reglas en el medio. Uno se siente como nervioso, sin libertad. Para el argentino no hay tantas reglas de convivencia con el otro que recién conoce.

La mayoría de los hijos orientales siguen medicina, derecho, contadores. Supongo que a eso se le atribuye la manera en que considero las carreras. Sin embargo, estoy cayendo, de a poco, en que ninguna de esas grandes carreras con el peso socialmente atribuido son para mí. No encuentro aun lo que me apasiona. En las materias del colegio me iba bien. Esto es contradictorio con lo que vivo en matemática de la Facultad. Una amiga argentina dice que me falta pasión para lo que estudio y eso pesa mucho.

En el proceso de reflexionar sobre el malestar de este joven surgen varias hipótesis. Siguiendo a Bajoit (2009) podemos ilustrar desde las áreas de identidades, ya que si se separan las unas de las otras, engendra una sensibilidad, un malestar identitario. Esto explica el hecho de que no logre conciliar pasión, deseo y estudio al afrontar una opción difícil, y asumir renuncias a partir de la palabra de la generación I que actúa a la manera de reubicar su perspectiva hacia cuestiones de la propia cultura (el exigirse, el sentido del deber ...)

Después de hablar con mi mamá, me volví al eje que había perdido. Me devolvió la razón principal por la que había elegido la carrera de contador...Para ella si sigo la carrera de contador capto el mercado chino. Me había olvidado totalmente de ese detalle y por ello, cuando mi amiga me preguntó sobre qué iba a hacer si me encontraba en medio de 20 personas –a diferencia de mí– llenos de pasión. . En ese momento se puso en evidencia que sería difícil que consiga un puesto sin esa pasión por el trabajo. Mi mamá hizo hincapié en la meta diciendo “tu carrera no te tiene que gustar, lo que te tiene que importar es que es tu futuro”, “los sentimientos que puedas tener con respecto a la carrera se puede adquirir, no son natos”, “tiene que ser sí o sí contador y no otra carrera, porque en otras carreras no vas a ser nadie”, “siendo contador vas a poder levantar la cabeza. Tenía razón en todo lo que dijo. Ya no pasa por si me gusta o no. No estoy en condiciones de perseguir algo que me guste.

Otra hipótesis es que estas contradicciones que vive entre lo que dice ser, entre lo que es y quisiera ser, le generarían tensiones (una por parte de lo que le dice la amiga y otra de lo que le dice su madre) que afectan la invención de su identidad intercultural, poniendo en movimiento pendular tristeza y enojo.

Caso 2: ¿Soy "Mei" o María" (Generación II)?

I - Donde está María?

– ¿Quién? Nosotros sólo nos conocemos aquí por nuestros nombres chinos.

- Mi hermano y yo tenemos nombre chinos. Nuestros amigos argentinos nos llaman María y Hugo pero nuestros nombres de verdad son otros. Nos pueden llamar de cualquier forma en realidad. Mi nombre no es de verdad.

I– Y María, de dónde surgió?

– En el jardín me dijeron “¿no tenés otro nombre que no sea este tan

complicado?” .De chica jugaba con una chica que se llamaba María y me gustó el nombre. Fue mi mejor amiga de chica y bueno de ahí que me quedó María. Mis padres también tienen otro nombre que es más fácil de llamarlos. Los clientes los llaman Mirta y Federico. Son nombres ficticios.

El nombre es un elemento que no sólo permite identificar a las personas, sino que también permite vincularlas con una determinada formación étnica cultural. Este nombre expresa un hecho sociocultural y actúa como anuncio del “quién soy”. Para Laurence Cornú (2004) el nombre propio es la metáfora de un lugar vinculante y disponible.

Mijail Malishev (2007) dirá que el reconocimiento de los demás a la propia identidad, se expresa en la nominación, esto es, en la adquisición de un nombre que le garantiza a su portador la identidad en todos los campos posibles y en todos los períodos diversos de su vida, desde su nacimiento hasta la muerte. Reconocer a alguien es, en primer lugar, discernir su nombre. Dicho en otras palabras, el nombre propio es un soporte del reconocimiento social que le otorga a su portador un conjunto de propiedades y atribuciones válidas para todos los ambientes posibles y que constituyen, a su vez, la base de las identidades socialmente construidas.

En tanto personas poseemos un nombre y una singularidad. Esta, en primera instancia, tiene su sede en el cuerpo y sobre todo en el rostro. La imagen fotografiada de nuestro rostro se testimonia en el DNI, en el pasaporte, la licencia de conducir, o cualquier documento que necesite establecer nuestra identidad.

Resulta claro que decisiones como me llamo María o Mei pueden tener implicaciones en su historia por la fuerte carga sociocultural de una discriminación étnica que esta detrás de situaciones de subestimación. Podemos decir que en lo que respecta a este fenómeno los procesos identitarios contemporáneos son complejos pues, muchos de estos cambios de nombre tienen como base la búsqueda de nombres que sean menos susceptibles a la risa de parte de la sociedad anfitriona o funcionan a la manera de estrategias adaptativas¹⁶⁴. Pero también están relacionados con la negación o represión de la historia y códigos culturales taiwaneses como manera dolorosa de constituir sus identidades. ¿Es que acaso este traslado del nombre busca la “invisibilidad” del ser taiwanés?

CASO 3: ¿Soy o no soy? K. (Generación III)

–Es como que no puedo sacar lo oriental de mi vida y lo occidental tampoco.

I – ¿Qué de lo oriental, te gusta y te niegas a dejarlo?

–Lo que pasa es que de lo oriental no, no conozco mucho, entonces no sabría decirte con certeza qué es lo que realmente me gusta.

–No me gusta lo oriental que, no me gusta la música oriental, no me gusta el chino... Si en la escuela tenía que elegir algún país nunca elegía ningún país asiático, yo siempre elegía un país occidental para hacer

–Nunca me interesó ver películas en chino, nunca me relacioné con orientales.

–Mi hermano discrimina lo oriental, no le gusta para nada.

¹⁶⁴ Pensemos en los apellidos de inmigrantes polacos, árabes, italianos... que son españolizados en su pronunciación o directamente cambiados.

–Si tuviera hijos y siendo oriental me gustaría mandar a mis hijos a un colegio oriental y que lo termine, que sepan chino, que tengan más cultura oriental, que no pierdan eso que yo sí lo he perdido. Yo quise dejar de ir al colegio, así que yo tuve la culpa también, en parte porque uno si quiere puede tener amigos orientales e ir a buscarlos.

Pierre Bourdieu (1990) con el concepto de habitus nos da algunas pistas para intentar comprender esta nueva forma de malestar identitario, que bajo la forma de expresiones incoherentes se manifiestan en K. En este sentido dice “el habitus no está necesariamente adaptado ni es necesariamente coherente. Tiene sus grados de integración, que corresponden, en particular, a grados de cristalización del status ocupado”. Se observa así que a posiciones contradictorias, corresponden a menudo habitus desgarrados, dados a la contradicción y la división contra sí mismos, generadora de sufrimiento.

L.: ¿Ser oriental pasaría por asistir a la escuela china?

K.: No, la verdad es que no.

–En el colegio argentino yo jugaba con muchos compañeros pero mucho no entendía. Yo me comunicaba con la gente, me llevaba muy bien, pero es como que no entendía mucho.

Este aspecto del habitus, según Bourdieu, nos indica que los sujetos pueden desarrollarlos aunque no se correspondan con las estructuras institucionales y provoquen en ellos una especie de desubicación en relación con su contexto. Es así, agrega, que los habitus cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas. Las disposiciones están sometidas a una especie de revisión permanente, pero que nunca es radical, porque se lleva a cabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior.

Los cambios, entonces se generan en el aspecto estructurante del habitus, pero requiere de pautas institucionales mínimas que lo posibiliten. Por otro lado, recordemos la acepción de “identidades” no como algo construido sino en construcción; por ende, podemos hablar de redefinición de identidades, modificación del habitus.

Otra situación de malestar deviene de sensaciones de discriminación que o bien pueden ser padecidas o bien pueden ser pensadas.

- *Yo me siento observada, ya cuando voy a la provincia me da un poco de miedo en el sentido de que “¡uy!, ¿qué pensarán?”. Lo mismo en el secundario ¿Qué pasará con los alumnos? ¿Me harán burlas, chistes?”. Yo siempre tengo el temor, “¿me harán burlas?”, cosas así.*
- *Tengo como una anticipación de que puede pasarme algo. Yo siempre me persigo, digo “me estarán discriminando porque soy oriental”. Es como que todo el tiempo me persigo, pero bueno siempre trato de ir con la mejor forma*

En la actualidad se suele discutir la estigmatización social como si se tratara sólo de problemas de personalidad. Parece suficiente que alguien crea que enfrenta una perspectiva

amenazadora para hacerle temer. De este modo pasamos por alto los prejuicios, si buscamos explicar los miedos, sospechas o temores en exclusivo en la estructura de personalidad de las personas. El enojo que K. siente cuando reciben una ofensa que, ella cree, deviene por ser "china" está indicando que otorga más importancia a sus rasgos de lo que ella pensaba.

Respecto a lo fenotípico encontramos nuevos padecimientos:

Por ahí me considero un bicho raro ya que tengo rasgos distintos. El otro día que traté con chinos porque hice un trabajo de traducción durante un evento en La Rural, ellos me decían "vos cuando hablas haces señas", me dicen, y yo digo "pero todos hacen señas", y me dicen "no, no es típico de los chinos".

Decía una docente de escuela argentina. "¿Quién quiere ser diferente? Haríamos cualquier cosa por ser como los demás".

Un artículo que publica el diario *La Nación* el 12 de junio de 2011, titulado "Cirugías que occidentalizan la mirada", comenta que en la Argentina, cada vez con mayor frecuencia, mujeres chinas, coreanas y taiwanesas menores de 30 años recurren a la blefaroplastia asiática y a la epicantoplastia, dos cirugías que eliminan ojos rasgados, propios de los orientales, que los vuelve más occidentales.

Este querer "parecerse", lo aleja de sentirse diferentes frente al insulto, las cargadas, las bromas, los hostigamientos que hacen de la vida de estos sujetos un martirio (el lenguaje tiene una incidencia muy importante en la reproducción de fenómenos discriminatorios, aun en los casos en que no se lo usa indirectamente).

Se sonrojan por lo que son y por quiénes son. Sería una conciencia de inadecuación en relación con un estado ideal en el que uno se fantasea. En la historia de la humillación, las sociedades una y otra vez buscan marcar los rostros de sus miembros con lo que Erving Goffmanⁱ (1963) llamará "identidades manchadas".

Estos hechos nos colocan frente a una cultura de la representación donde es más importante lo que representamos para los demás que lo que somos. *Parecer* más que *ser* es lo que habilita para ocupar un lugar en la vinculación con el Otro. Una tensión entre des-hacerse y re-hacer sus identidades.

En estos jóvenes sus identidades interculturales, se caracterizan por estar en constante proceso de construcción y deconstrucción a la manera de inscripción en una nueva escena, una nueva novela familiar (Sigmund Freud, 1908). Aunque...de ninguna manera los caracteriza la pasividad.

IV. MANERAS SUBJETIVAS DE TRAMITAR EL MALESTAR:

Allí donde la transmisión se manifiesta como un des -encuentro transgeneracional en el que los mayores tratan de imponer sus propios presupuestos socioculturales para garantizar la continuidad y sobrevivencia de las pautas de su cultura, se darían dos movimientos. Uno de resignación y aceptación de las jóvenes generaciones y otro como un convite a inventar la propia subjetividad.

A partir de incorporar el enfoque "transgeneracional" anudado con lo intercultural comenzamos a descubrir la existencia en la cadena de pasadores, un estar entre fronteras, un estado de transición, presente en quienes no terminan de aceptar que han dejado algo y

tampoco terminan de aceptar quedarse. Ello tendría impacto en los jóvenes de la tercera generación y su capacidad de invención en la búsqueda de sus identidades.

Algo que se visibilizó en particular durante el trabajo etnográfico son esas pequeñas revanchas con las que los actores subvierten lo programado y se afirman como autores al imprimir la huella de su propio hacer en las prácticas socialmente compartidas

Es como algo que no se entiende bien. Si tenían mis papás un buen trabajo, un estudio, tengo todo, ¿por qué a ir a otro país que no sé ni el idioma y encima, a la otra punta del mundo? No entiendo en realidad.

M. (GENERACIÓN II)

Vine hace nueve años sin saber el idioma. Pero cuando vi Buenos Aires no entendía nada y le pregunté a mi familia: ¿Por qué vinimos a parar acá?'

T. (GENERACIÓN II)

En estos *reclamos*, y a la manera en que lo explica Michel De Certeau (1996) puede decirse que los sujetos se hacen un espacio, un atajo, y firman su existencia como actores y autores. Buscan esos intersticios a través de los cuales transitar en forma alternativa sus trayectorias.

Hay una familia conocida de mi madre, que los dos hijos no tienen relación con chinos, mejor dicho, no les gustan demasiado tratar con chinos. Comen comidas argentinas y los amigos de los hijos son sólo argentinos.

L. (GENERACIÓN III)

También están quienes *rechazan* su herencia sin importarles cuanto los separará de sus ascendientes. La subversión aparece como capacidad de invención de los sujetos para tramitar su clivaje.

No me gusta lo oriental, no me gusta la música oriental, no me gusta el idioma chino. A mi hermano le hablo en chino en la calle y mi hermano dice "cállate, cállate". Dice "no me hagas pasar vergüenza" y hace de cuenta que no me escucha. Si en la escuela tenía que elegir algún país nunca elegía ningún país asiático, yo siempre elegía un país occidental.

M. (GENERACIÓN II)

Este querer ser distinto, lo aleja de sentir *vergüenza*, explicada por Hassoun (1996) cuando habla contrabandear la memoria como ese intento de "desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes para reencontrar la verdad subjetiva de aquello que contaba con fuerza para quienes, antes que nosotros, amaron, desearon, sufrieron y gozaron por un ideal". Aclara después: "Aunque seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso." Hay un querer diferenciarse o separarse de lo precedente sin poder reconocer el valor de estas elaboraciones que podrían dar sentido a su presente

Cuando yo salía de noche o me quedaba a dormir en la casa de amigos o de mi novio, mi papá ponía mala cara, no le gustaba. Me decía "a vos te parece

llegar a estas horas". No le gustaba mucho. Mi papá es muy estricto aunque igual yo sigo saliendo

M. (GENERACIÓN II)

La afirmación foucaultiana (1980) "donde hay poder hay resistencia" encuentra cabida en este comentario teñido de *desobediencia y transgresión*. Foucault destaca el carácter coextensivo y contemporáneo de las resistencias. Su mirada se desplaza desde la constatación de la reproducción de lo ya dado hacia la potencialidad de transformación de lo existente; desde los movimientos que confirman una asimetría hacia aquellos que desafían la magnitud de esa asimetría.

Podríamos sostener que los mecanismos y las lógicas de operación, al ser rutinizadas, si bien intentan constreñir a estos actores, imponerle unos límites, fijan unos márgenes y unos modos de operación. Aún así hay una franja de indeterminación relativa, que deja espacio para la rebeldía, además propia de esta etapa etaria.

Así, siguiendo el pensamiento de George Balandier (1994), diremos que este discurso, que no puede separarse más que analíticamente de las prácticas que explica, tendría como función proteger contra aquellos eventos disruptivos que trastocan el continuo de la vida cotidiana.

De chiquita siempre me gustaba más comer fideos con tuco que comer el arroz. El fideo lo terminaba y el arroz no. No me gustaba.

L. (Generación III)

Vos venís al colegio chino y hablas con tus compañeros en castellano.

F. (Generación II)

Jackes Hassoun (1996) aporta que, la recepción de las palabras y los actos que vehiculizan la herencia implican movimiento, ya que es fundamental el reconocimiento que se hace de aquél a quien se autoriza como transmisor. El descendiente no es una víctima pasiva a merced del progenitor.

Mis padres tienen la noción de ser muy ahorrativos. No sucede eso en mi generación. Para mi generación yo gano el dinero, y si bien tengo la opción de guardarlo también quiero aprovecharlo. Pero ellos (mis padres) es como que todo lo quieren guardar, por las condiciones que han atravesado.

T. (Generación II)

De acuerdo a la teoría de Pierre Bourdieu, (1990) las prácticas culturales en movimiento y la cultura objetivada se articulan mediante el habitus (cultura incorporada). El habitus destraba el problema del sujeto individual al constituirse en el lugar de incorporación de lo social en el sujeto, lo que permite colocar al centro de la reflexión una subjetividad modelada, configurada y enmarcada por un conjunto de estructuras sociales objetivas de carácter histórico que él incorpora de acuerdo con el lugar y el tiempo que ocupa en dicha estructura. Bourdieu propone el habitus a la manera de un conjunto de disposiciones lógicas y afectivas, ergo su teoría abre la posibilidad de entender la negociación entre sujetos históricos y situados y las estructuras que los han formado como tales; negociación que se verifica en la práctica, es decir, en la puesta en escena de los

valores y saberes incorporados (el habitus) que se enfrentan a su pertinencia y validación en la situación social en la que éstos son desplegados.

Yo creo que ellos cumplen ordenada y disciplinadamente lo que les piden allá y después se destapan acá tranquilamente y hacen lo que crean. Se sienten felices si pueden renegar de sus familias.

Docente escuela argentina

Acudir a Pierre Bourdieu (1990) contribuye a discernir sobre la tensión perceptible en el trabajo de campo entre el sujeto – sujetado (propio del estructuralismo); el sujeto reflexivo capaz de resistencia (propio de la sociología comprensiva) como en este caso bajo el dispositivo del idioma, o los valores; y el sujeto hablante que no es tal sin enunciación dirigida, sin palabra, ni sin lengua en tanto estructura (propio del psicoanálisis).

Si los esquemas usados y tomados por valiosos necesitan ser readaptados, se produciría un desajuste o una ruptura entre la práctica y dichos esquemas lo que genera movimientos en el habitus. En los esquemas de percepción, valoración y acción sobre el mundo social, se pone en evidencia una capacidad afirmativa, creativa y fundante de las resistencias, que adquieren para Michel De Certeau (1996), una inteligibilidad propia.

He visto ceremonias, por ejemplo que los “paisanos” en los funerales tiran petardos, y yo digo “¿qué pasa acá? Alguien se muere y ¿empiezan a tirar cohetes, petardos?” “¿cómo puede ser esto?” Entonces mi papá me contesta “pero acá la gente aplaude cuando uno se muere, cuando pasa el ataúd. Yo no entiendo cómo van a aplaudir.

M. (Generación II)

El debilitamiento del sentido otorgado a ciertas prácticas instaladas en este grupo, a causa de esos desajustes, generaría una falla, una avería o incumplimiento en los presupuestos de la vida cotidiana.

En mi casa mi papá, ya en el preescolar me enseñaba a sumar y restar, todo mental, En primer grado nos decían “traigan fósforos”, y mi papá no quería que lleve fósforos, entonces tenía un signo menos en materiales para llevar al colegio y siempre tenía todo negativo porque mi papá no quería que yo use la técnica que enseñaba el colegio, porque no la entendía.

T. (Generación II)

Es posible también plantear la situación inversa, los postulados que los mayores no comprenden tratan de debilitarlos a través de la imposición de sus propios presupuestos socioculturales para garantizar la continuidad y sobrevivencia de las pautas de su cultura. Adultos y jóvenes portadores de culturas diferentes y por tanto enfrentados en sus concepciones vitales.

Cuando fui a Taiwán por dos meses, mi abuela dijo que era mucho tiempo entonces nos mandó a la escuela. Al colegio ese fui un poquito con la cultura de acá también, o sea era un poquito más viva. Ahí eran más honestos. Si tenías un error lo decías entonces ibas y te castigaban Yo tenía un montón de errores y lo que hice fue, bueno cerré el cuaderno y lo escondí abajo del banco. Entonces me preguntaban “¿y vos

cuántos errores tenés?” “Ninguno” dije y como no te revisaban, entonces ahí zafé.

K. (Generación III)

De Certeau (1996) nos propone pensar en la indeterminación como característica constitutiva de una relación de poder. Los argumentos de este autor explican el proceder de la respuesta en tanto apuestan a la creatividad que, elusiva, dispersa, fugitiva, hasta silenciosa, fragmentaria, y artesanal construye maneras de hacer, maneras de circular, habitar, leer, estudiar, etc. Se trata según él, de grietas que dan lugar a lo que denomina “tácticas del débil”, entendidas como esas acciones pequeñas, individuales que desafían de algún modo el poder. Este autor sostiene que esas pequeñas acciones van dejando huellas, marcas en el sistema. Son como gotas de agua que van horadando la piedra.

Con mi hermana hablamos en castellano cuando no queremos que nuestros padres se enteren de algo que a ellos no les gustaría.

L. (Generación II)

Lo que pasa que jóvenes ya tienen más individualidad, pueden auto elegir. Entonces cuando los padres les dicen de aprender el chino los chicos dicen” mejor no aprendo ¿para qué?, si estoy en Argentina.

Docente escuela china

Para De Certeau (1996) todo poder tiene como contrapartida un micro contrapoder (la cultura receptora impactando en la construcción de autoridad de la Generación I) Analizar la cultura, sería analizar esos atajos que usa la Generación II y III, a modo de tramitar aquello que reciben de sus mayores.

Apreciaciones de un docente argentino entrevistado dan cuenta de resistencias pasivas que los alumnos aplicaban para manifestar su disconformidad a ser inmigrante en un país que no eligieron. Por ejemplo al extremo de actuar con total desidia en la clase para reprobar. Esta focalización que él nos trae ayuda a apreciar acciones de resistencia, gestos que De Certeau llama “micro revoluciones”. Bourdieu (1990), al contrario de De Certeau, no deja margen a las brechas, a los márgenes. Para él no toda rebeldía es liberadora.

La pregunta que queda es ¿Hasta qué punto los sujetos en el cruce de la interculturalidad y las transgeneracionalidad vivirán sin culpa las tácticas de subversión? Teniendo en cuenta la sumisión propia de su cultura ¿Podrán defender ante sus mayores su independencia ya que no son programables como ellos esperan?

¿Qué tramitación tiene el malestar identitario de los alumnos inmigrantes dada su importancia dentro del proceso de construir identidades interculturales? ¿Cómo puede la escuela revertir estas experiencias traumáticas? ¿Identificamos qué rasgos de la forma escolar alientan estos padecimientos? Siendo la escuela el espacio de formación por excelencia ¿trabaja para desarrollar experiencias de afirmación, negación o imposición de identidades interculturales?

V. MANERAS INSTITUCIONALES DE TRAMITAR EL MALESTAR

Una interesante investigación de Franzé Mudanó (2002) nos ayuda a comprender cómo la docencia trabaja los prejuicios y el respeto desde sus propios prejuicios. Se aplicaron encuestas al profesorado sobre los factores del contexto familiar de los alumnos inmigrantes

que ellos consideran obstaculizadores de su integración. En esta recopilación de datos aparece primero el escaso dominio de la lengua castellana por parte de los padres, o el uso de modismo lingüísticos.

Tenemos entonces, que el discurso diferencialista que acompaña a la incorporación del alumnado extranjero a la escuela, ha introducido nuevas fuentes de incertidumbre para el profesorado. Como éstas no se explicitan, surgen estereotipaciones y diferencialismos que contribuyen a fijar rasgos homogeneizantes y, en tanto tales, no sólo eliminan las semejanzas y equivalencias entre “nosotros” y “ellos”, sino que actúan como anteojeras ocultando una compleja realidad.

Resulta entonces, de gran valor comprender que la interculturalidad plantea la revisión de aquellas capacidades y actitudes necesarias para la comprensión de otras formas de vida. Si no se revisan cuestiones vinculadas a variables económicas, sociales, políticas en las que se juegan relaciones de poder, formas de reconocimiento y desconocimiento, de afirmación y negación de la diferencia, la integración e interculturalidad correrían el riesgo de producir un gran padecimiento de los alumnos inmigrantes.

Nuestra propuesta sería comenzar por des-instalar creencias. Esto es romper, dejar en el camino, perder creencias prejuiciosas y etnocéntricas. “Nos encontramos ante una montaña conceptual de creencias que nos han impedido ver, que nos han impedido construir colectivamente otras definiciones, otros rumbos plurales” (Carlos Galano 2004)

Consideramos que es relevante el poder de estas creencias en la “construcción del Otro”, es decir de cómo cada docente y cada escuela crea en las relaciones pedagógicas, la imagen de ese Otro con el que debe compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen se espeja en esa relación.

Pensar en perspectiva las relaciones pedagógicas interculturales sería en principio revisar los marcos referenciales de los docentes, con el afán de cambiar la mirada que se va gestando desde su formación. En la medida que sus creencias no dejen de ser implícitas no se constituirán en objetos de conocimiento y por lo tanto, en camino para modificarlas.

Los docentes, fueron instalados en la creencia del modelo disciplinador como algo consustancial con la escolaridad, adquirida durante sus biografías de estudiantes. Por tanto, éste es un componente que se mantiene en la base de su conciencia y que, en alguna medida, opera en forma dialéctica, sin autorizarlos a admitir que están ante sujetos situados que no son reflejo de los sujetos idealizados, reificados a través de sus historias personales de escolarización muy autoritarias (Patricia Cesca y Ariel Denkberg 2008)

No se transforman las creencias prejuiciosas de un día para el otro porque el docente le proponga a los alumnos pintar murales sobre los derechos humanos, o afiches antidiscriminatorios, o porque organice un taller de reflexión acerca de diversidad en el aula¹⁶⁵, mientras no se ponga en cuestión el lugar que como productor de estigmas del alumno inmigrante ocupan tanto el docente como la institución y explicitando como el atravesamiento intergeneracional en lo intercultural puede ser causa de padecimientos.

En segundo lugar desarrollar sensibilidad intercultural. Guo-Ming Chen (1996) y Milton Bennett (1986) crean este concepto para referirse a la habilidad individual de desarrollar emociones positivas en el intercambio comunicacional con personas de diferentes culturas y en el que intervienen cogniciones, conductas, percepciones y sentimientos. Más tarde complementaron esta primera definición incluyendo la capacidad de controlar aquellas

165 Recopilamos algunas: Preguntar por qué eligieron este país, comparaciones con el presente, armar el árbol genealógico, encuestas a abuelos y bisabuelos, invitar a los abuelos inmigrantes a contar sus historias, sus costumbres...

emociones que pueden ser prejudiciales o malentendidos que producen ruidos en la comunicación. Para ellos, la idea es producir el pasaje del etnocentrismo al etno-relativismo, que consiste en ponerse en el lugar del otro y comprenderlo; atender al otro, disfrutar de su compañía, sentir confianza en él, respetarlo, no juzgarlo, pensar con la razón y el sentir más libres frente a los niños y los jóvenes, sean estos nativos o extranjeros, rubios o morenos, estimulados o abandonados a su propia suerte, pobres o de clase media. Se trataría de ejercer frente a este tema que se cobra tantas vidas, un gesto que nos lleve a interrumpir lo que creemos saber sin habernos parado a pensar y, a cuestionar lo que todo el mundo sabe, dice y piensa, es decir, que nos lleve a interpelar los automatismos del saber, del decir y del pensar; Preguntarnos acerca de nuestras propias palabras para nombrar al Otro, para decidir qué hay de inservible en esa manera de pensar que el otro "es", de una vez y para siempre, qué hay de inservible en aquello que pensamos que el otro es y que lo convierte en eso que se dice sobre él.

En tercer lugar revisar la formación docente inicial y en servicio, como manera de rescatar y dar fecundidad a sus creencias. Pensamos la significatividad de incorporar en estas instancias, metodologías de investigación que posibiliten asentar la génesis de sus creencias, las particularidades étnicas de la población estudiantil destinataria, ya sea al interior de la escuela, fuera de ella y en articulación con su contexto; advertirlos de cómo en palabras o acciones se puede potenciar o inhibir el padecimiento del Otro; prepararlos para manejar la emotividad que se movilizan al enfrentar poblaciones heterogéneas y que lo interpelan en sus creencias, emociones, erudición y prácticas; legitimar espacios en los que se dé una transmisión entre otros, y en enseñar a aprender del Otro y con el Otro como una forma de apostar al nosotros intercultural.

Adela Franzé Mudanó (2008) habla de la necesidad de gestar una Pedagogía Intercultural en una escuela que da respuestas pedagógicas, y no solo metodológicas, a la diferencia. Una pedagogía que no consiste en la introducción ocasional y anecdótica de algunas lecciones sobre lo exótico y extraño de otras culturas, o limitarse al aprendizaje de las lenguas. Tampoco se constriñe a una sola área curricular porque sus principios educativos demandarían que sea tratada como una constante en la práctica educativa, es decir, como un componente curricular básico y común a todos los ámbitos del conocimiento que se trabajen en la escuela.

Es aquella pedagogía que busca la presencia constante de las diversas culturas en todas las actividades escolares, que conlleva una promesa de construir confianza en los otros para preservar el lazo social; que derriba identidades prescriptas o caracterizaciones peyorativas; que moviliza la curiosidad y el respeto ante el enigma que representa el Otro; que desarrolla la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura.

VI. CONCLUSIÓN:

Esta ponencia trata ofrecer la ocasión de inferir cómo se recuperan las formas en que los estudiantes inmigrantes construyen sus identidades en el contexto escolar y social.

Es claro que ello plantea muchas incógnitas. Nuestra propuesta es que en el anudamiento entre lo transgeneracional y lo intercultural, queda ubicado el sujeto que buscará reinventarse en el vínculo para sobrellevar su padecimiento.

Ante la transmisión transgeneracional estos jóvenes lidian de diversos modos con el arquetipo de una mera repetición del pasado y se ubican en una transmisión que habilita

interrupción, trasgresión, la traición en el pasaje de lo uno a lo otro.

Los fragmentos de entrevistas usados muestran algunos de los alcances de su rebeldía y los efectos significativos de ella en tanto herramienta para sobreponerse a la intensidad del malestar identitario.

Lo singular de las inmigraciones es que los otros son al mismo tiempo quienes comparten su situación de ser inmigrante o hijo de inmigrantes, y quienes son nativos del país que los hospeda. Mientras los primeros, representados en la Generación I pugnan por mantener a estos jóvenes aferrados a su historia, sus tradiciones y en especial la lengua, los segundos les requieren aculturarse (cambiar el nombre, adoptar modismos del habla....) para incluirlos.

Si bien trabajamos con una comunidad hibridada en un “espacio público expandido” (Reguillo Cruz, 2000) con fronteras porosas, permeables, alternativas...todo ello supone elaboraciones de nuevos sentidos que resultan complejas, crean inseguridad y se tramitan por depósitos de viejos sentidos que direccionan sus acciones hacia un sin sentido expresado en ambigüedades y malestar

Sin embargo creemos que existe en todo sujeto y en toda institución la capacidad de crear nuevas formas, de sustraerse de imaginarios cristalizados, pre instituidos ya que el contacto entre culturas impulsa la reinvención de tradiciones e invención de identidades “para nosotros” y “para los otros”.

› **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ARENDT HANNA. (1954):" La crisis de la educación" en Arendt H. (1954) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península
- AUTÉS, MICHAEL. (2004): “Tres formas de desligadura” en Karsz, S. (coord). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- BALANDIER, GEORGE. (1994): *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- BAJOIT, GUY. (2009): La tiranía del “Gran Sujeto Sujeto Actor”. En Revista virtual “*Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el dialogo interdisciplinario*” Año 3, Nro. 6. México. Marzo. <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num6/Bajoit.HTML> (consultada, junio 2009)
- BENNETT, MILTON (1986) “A developmental approach to training for intercultural sensitivity”, en *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 10, N. ° 2.
- BERENSTEIN, ISIDORO. Y OTROS (2000) *Clínica familiar psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós
- BOURDIEU, PIERRE. (1990): *Sociología y Cultura* México: Grijalbo.
- CESCA PATRICIA (2016) *Los alumnos inmigrantes*. Buenos Aires: Colección Caminos de Tiza. Mandioca
- CESCA, PATRICIA Y DENKBERG, ARIEL (2008) “Los saberes de la política”, Clase 8 en el curso *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto*, Buenos Aires: FLACSO virtual.
- CHEN, GUO-MING (1996) “Intercultural communication competence: a synthesis”, en Burleson, B. (ed.), *Communication Yearbook 19*, Thousand Oaks: Sage.
- CORNU, LAURENCE. (2004): “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” En: Frigerio, G. comp. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc/SEM

- D' CERTEAU, MICHEL. (1996): *La invención de lo cotidiano, 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- DERRIDA, JACKES. (1986): *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- ELIAS, NORBERT. (1988): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económico.
- FOUCAULT, MICHAEL. (1980): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FREUD, SYGMUND. (1929): *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Alianza.
- FREUD, SYGMUND (1915). "Lo inconsciente". En *Obras Completas. Tomo I*. Buenos Aires: Amorrortu, (edición castellana) 1978.
- FREUD, SYGMUND. (1908): "La novela familiar en *Obras completas Tomo. IX*, Buenos Aires Amorrortu (edición castellana) 1978.
- GALANO CARLOS. (2004) "Interculturalidad, sustentabilidad y descolonización del conocimiento" En revista *Ensayo y Experiencias* Nro. 54 *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas*. Junio 2004. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- GINZBURG, CARLO. (1986): *Ritos, emblemas e indicios*. Barcelona: Gedisa.
- GOFFMAN, ERVING. (1963) *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- GRIMSOM, ALEJANDRO. (2008): "Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la 'cultura nacional' EN *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Postgrado virtual. FLACSO- Sede Argentina*.
- HASSOUN, JAKUES. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- HOPENHAYN, MARTIN. (2000): *Ni Apocalípticos Ni Integrados. Aventuras De La Modernidad En América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica
- HUNTER, IAM. (1994): *Migración, Cultura e Identidades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LIPOVETSKY, Gilles. (1990), *El imperio de lo efímero*, Buenos Aires: Anagrama
- MALISHEV, MIJAIL. (2007): *Vivencias afectivas: Expresión de la existencia humana*. México: Plaza Valdez.
- MUDANÓ, FRANZE. (2002): *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Publicación del Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- https://www.academia.edu/10623714/Lo_que_sab%C3%ADno_val%C3%ADescuela_diversidad_e_inmigraci%C3%B3n (consultada, junio 2009)
- NEUFELD M.R. (2005) "Persistencia o retorno al racismo" Consideraciones desde la antropología de la educación" EN Kaplan K y Llomavate G. (2005) *Desigualdades educativas. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: NOVEDUC
- NUSSBAUM, MARTA. (2006): *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz editores.
- PESTRE, ELISE. (2009): "Lo traumático en las transmisiones: El caso de los exiliados" *Jornadas organizadas por el Programa de Investigación, formación y clínica socio educativa del área de educación de FLACSO* (septiembre, 2009).
- REGUILLO CRUZ, ROSSANA. (2000) "El otro antropológico. Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada", EN *Análisis. Cuadernos de Comunicación y Cultura* Nro. 29, *Antropología de la Comunicación*. Barcelona, Universidad Autónomas de Barcelona.
- SARTRE, JEAN PAUL. (1966): *El ser y la nada*, Buenos Aires: Losada.
- WINNICOTT DAVID (1964) *La familia y el desarrollo del sujeto*. Buenos Aires: Paidós.

GT 23. Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

Coordinadoras/es

Laura Victoria Martínez (ICA-UBA) lauvicmartinez@yahoo.com.ar

Soledad Aliata (ICA-UBA) soledadaliata@hotmail.com

María Laura Diez (ICA-UBA) diez.mlaura@gmail.com

Comentaristas

Mariana García Palacios (ICA-UBA/ CONICET)

Noelia Enriz (ICA-UBA/ CONICET)

Ana Padawer (ICA-UBA/ CONICET)

Gabriela Novaro (ICA-UBA/ CONICET)

Fundamentación

Los debates sobre interculturalidad en educación vienen ocupando un lugar cada vez más visible en los discursos públicos. En los últimos veinte años, las normativas de la región han comenzado a reconocer explícitamente los derechos educativos de la población indígena y migrante, al tiempo que se multiplican las demandas de reconocimiento y se denuncian situaciones de desigualdad educativa. El estudio de tales procesos adquiere una nueva dimensión a la luz de los recientes giros políticos a nivel nacional y regional, que avanzan mediante políticas de signo contrario a la multiplicación de los derechos.

La educación intercultural como modalidad particular y diferenciada dentro de los sistemas educativos, está permanentemente cruzada por la tensión entre ser respuesta a la demanda de reconocimiento de la diversidad y contribuir a la fragmentación y desigualdad educativa. La discusión sobre alcances y limitaciones de las propuestas de inclusión social de la escuela común adquiere especificidad dentro del campo de la antropología de la educación, en su articulación con el reconocimiento de los particularismos étnico-nacionales y con la revisión sobre los sentidos de lo educativo en diversas poblaciones.

Dando continuidad al GT consolidado durante anteriores jornadas, se propone discutir los modos en que la educación intercultural acontece dentro y fuera de las escuelas, en contextos urbanos y rurales. Partimos de considerar cómo la diversidad sociocultural y la desigualdad social atraviesan las experiencias formativas de niños/as, jóvenes y adultos, en su relación con las identificaciones étnicas y nacionales. Sostenemos la necesidad de profundizar en las dimensiones históricas de larga duración que complejizan la mirada sobre los procesos recientes.

Nos interesa debatir sobre las perspectivas de la interculturalidad, a nivel normativo y de políticas educativas, y como modalidad dentro de los sistemas educativos nacionales y provinciales.

Esta convocatoria incluye a investigadoras/es que trabajen procesos educativos con las herramientas teóricas y metodológicas de la antropología, y aborden algunas de las siguientes problemáticas generales: la educación intercultural, las políticas de Estado y la desigualdad social; experiencias formativas escolares y no escolares en colectivos indígenas y migrantes; educación e identificaciones étnicas y nacionales en distintas edades de la vida.

Los responsables de este GT venimos trabajando hace tiempo en la caracterización de diversos ámbitos de la vida social en los que se hacen evidentes estos debates y tensiones: espacios de producción y reproducción doméstica; contextos lúdicos, festivos y expresivos; contextos de socialización lingüística y religiosa; formas de autoridad y vida política, entre otros. En torno a estas prácticas procuramos caracterizar continuidades y tensiones entre los modelos y estilos formativos familiares, comunitarios y escolares. Esperamos recibir trabajos que consideren estos y otros ámbitos de la vida social que resulten relevantes para profundizar los procesos de formación e identificación en diversos colectivos.

Circuitos, pertenencias y grupalidades en un barrio periférico de una localidad del sudoeste misionero.

RODRIGUEZ CELIN, Maria Lucila/ ICA, FFyL, UBA-CONICET- marialucilarc@hotmail.com

Grupo de Trabajo: 23

» *Palabras clave: territorialidad - comunidad de juego-comunidad de práctica*

» *Resumen*

El propósito de este trabajo se enmarca dentro de un proyecto que consiste en describir y analizar las características que adquiere la sociabilidad de niños indígenas y no indígenas dentro de la escuela en un contexto semi-rural, considerando especialmente su vinculación con las experiencias formativas y los procesos de identificación social.

Actualmente, me estoy centrando en contrastar la sociabilidad de los niños en contextos escolares con aquella desplegada por los mismos en espacios sociales e institucionales familiares y comunitarios: juegos, actividades lúdicas y deportivas, visitas de vecinos y parientes, festividades y celebraciones, cultos religiosos, trabajo y labores domésticas. Esta reconstrucción empírica me ha llevado a acompañar a los niños en actividades desarrolladas en distintos lugares y a recorrer con ellos diversos circuitos espaciales. A partir del análisis de dichas prácticas he podido distinguir procesos de segmentación social y heterogeneidad interna, lo que me ha llevado a analizar cómo los sentidos de pertenencia y las grupalidades se traducen espacialmente.

En este trabajo intentaré abordar las relaciones entre las estructuras del espacio social y las del espacio físico. Para ello me propongo reconstruir y analizar los usos y apropiaciones del espacio y los circuitos de movilidad de los niños y niñas de un barrio periférico de la localidad de San Ignacio, Misiones, e indagar el modo en que dichas construcciones del espacio están estructuradas a partir de, o articuladas con, diversas identificaciones y pertenencias, tanto étnicas como de edad, género y posición de clase, así como también con relaciones de parentesco y poder.

› *Introducción y marco teórico*

En este trabajo me propongo analizar los actuales modos de habitar el territorio por parte de las nuevas generaciones, considerando a los mismos como parte de un novedoso proceso de territorialización que en el contexto específico donde trabajo surge en gran medida a partir de la creación de una escuela de modalidad de EIB dentro de una aldea indígena.

En primer término, haré una breve reconstrucción histórica de la conformación de del contexto de estudio a partir de diversos relatos de vida, entendiendo la memoria como fuente y como el resultado transitorio de una constelación de procesos (Ramos, 2016). La región donde trabajo es concebida como un contexto socio-ecológico-territorial en términos de Barbosa Da Silva y Mura (2018) quienes se apoyan en la noción de morfología social de Mauss considerando que la misma permite trascender el determinismo ambiental en la forma de los asentamientos humanos. Estos autores sostienen que los actos y decisiones sociales y las variables ecológicas están conectados de un modo tal que no pueden ser concebidas como sistemas separados. Asimismo, sostienen que los contextos socio-ecológico-territoriales están históricamente situados y caracterizados por un peculiar modo de distribución del poder. Esta última cuestión es también resaltada por Massey (2008) quien pone de relevancia la inscripción de los territorios en geografías de poder más amplias.

En segundo lugar, me centraré en los usos del espacio que realizan en sus prácticas cotidianas un grupo de niños de entre 18 meses y 12 años que asisten a la misma escuela -o son hermanos u hermanas de quienes asisten- y que pertenecen casi en su totalidad a dos familias: una indígena, que se autoidentifica -y es identificada por otros- como mbya guaraníes y una no indígena, que es muchas veces identificada por otros como criolla¹⁶⁶.

El grupo de edad en cual focalizo encuentra sentido por un lado en el concepto de generaciones de Mannheim (1993), así como también en la idea de comunidad de juego que Larricq (2012) retoma de Melia y el concepto de comunidad de práctica de Lave y Wenger (2007).

Si bien los niños y niñas con los que trabajo no necesariamente están en edad escolar, considero que forman parte de una generación que se inserta en el sistema educativo formal

166 Hasta el momento no he podido avanzar en la autoidentificación de estas familias como como criollas, pero por el contrario, el trabajo de campo me ha arrojado en un sinnúmero de oportunidades esta categoría social cuando tanto docentes como indígenas se refieren a estas familias. En un solo caso he indagado explícitamente sobre dicha categoría y mi interlocutor se ha reconocido a sí mismo como criollo. De acuerdo con Gallero y Kraustofl (2010), los criollos constituyen el segmento poblacional conformado por los habitantes de lo que fuera Territorio Nacional de Misiones (TNM), desde 1881, y su descendencia durante y después de la provincialización, en 1953.

en la edad establecida por el Ministerio de Educación Nacional¹⁶⁷. Esta situación, sobre todo para el colectivo indígena mbyà guaraní, presenta fuertes contrastes con las generaciones anteriores (Gole y Rodríguez Celín, 2017). Mannheim, recupera la noción de heideggeriana de “ser ahí en y junto a su generación”, en el mismo mundo y en la misma situación de clausura ante determinadas posibilidades. Este autor destaca que la generación no es una entelequia, un grupo unitario, sino que “su unidad consiste a lo sumo en una afinidad en cuando a los medios que un mismo momento de tiempo pone a disposición de la generación para las distintas tareas” (Mannheim, 1993:202). En este sentido, entiendo la accesibilidad a la escuela como momento estructural en el cual la EIB reafirma y sistematiza esta “nueva modalidad de acceso” (Mannheim, 1993:212).

Larricq refiere a la comunidad de juego como afectivamente relevante para el niño, ya sea por parentesco o localización. Este autor sostiene que la primera limitación del niño es espacial y define a la madre como punto de partida (2012:54). Del año y medio en adelante ya sea porque la madre delega muchas veces el control de los más chicos o por la mera “curiosidad del pequeño caminante”, el niño emprende varias excursiones más allá del alcance de la madre (2012:56). Mientras que los niños y niñas de 2 o 3 años tienen un papel subordinado y complementario y son lideradas por hermanas o niñas mayores a partir de los 3 se convierten en miembros plenos de la comunidad de juego (2012:63).

Por otra parte, de acuerdo con Larricq, los juegos imitan la vida cotidiana y allí son asumidos y reforzados los roles sexuales. Entre los 4 y 8 años colaboran de forma intermitente y sin obligación y luego los niños y niñas van asumiendo determinadas responsabilidades. Lave y Wenger (2007) utilizan el concepto de participación periférica legítima para referirse a situaciones de aprendizaje donde los niños y niñas se incorporan a comunidades de práctica en las cuales se apropian progresivamente de conocimientos mediante prácticas que adquieren simultáneamente el carácter de juego, labor y aprendizaje¹⁶⁸.

Estas situaciones que Larricq describe refiriéndose a la infancia mbyà guaraní, como veremos más adelante, en mi trabajo de campo la he podido verificar con características bastante similares tanto en familias mbyà como criollas.

➤ *Configuración histórica del contexto socio-ecológico- territorial*

167 Desde el año 2014, La Ley 26.206⁷ define que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde los cuatro años

168 Para un análisis más en profundidad de estas situaciones en las chacras del sudoeste misionero ver Padawer, Rodríguez Celín y Greco, 2013.

La familia no indígena se asentó en la zona por vía de un bisabuelo de los niños a principios de la década de 1920. Si bien la historia de esta familia no puede enmarcarse estrictamente dentro del proceso de colonización¹⁶⁹ del Territorio Nacional de Misiones y de la localidad de San Ignacio en particular, tampoco son ajenos por completo al fenómeno de constitución de colonias agrícolas en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX. Emigrado de España, el abuelo de los niños y niñas que actualmente residen en el barrio periférico de San Ignacio donde realizo mi trabajo de campo, llegó a los dos años de edad con sus padres a una colonia en Cayasta, Santa Fe. No obstante al poco tiempo, atraídos por los rumores de la abundancia que ofrecía la selva paranaense, se instalaron en las márgenes del río Paraná, en la localidad de San Ignacio. Los relatos de diversos interlocutores sugieren una vida económica muy activa en la zona del viejo puerto a principios de siglo XX, principalmente por la presencia de una olería, una fábrica de tejas coloniales y una cantera de piedra laja.

Esta estructura económica coincide con la que Gallero (2013) describe que tenía lugar un poco más al norte en la región de Puerto Rico en la que desde principios del siglo XX las estrategias económicas familiares se caracterizaban por la diversificación, combinando la autosuficiencia familiar a través de pequeñas explotaciones agrícolas, con la industrialización de la materia prima (como arcilla para realizar ladrillos) y de productos primarios que tenían disponibles en su propia chacra (como la mandioca para realizar almidón). La tía abuela de los niños criollos en su relato de vida incluyó ambas prácticas económicas como parte de las estrategias de su familia. Asimismo refirió a la abundancia de recursos que proporcionaban el río y el monte. De acuerdo a su relato, la venta en el pueblo de los productos de la chacra que la familia en su conjunto obtenía y elaboraba (charqui, chorizos, miel de abeja, almidón de mandioca) combinada con el trabajo asalariado en la olería, le permitió al padre tener un ahorro y llegar a comprar la cantera de piedra laja.

En sus historias de vida, distintos miembros de esta familia refieren a la construcción del Complejo Hidroeléctrico Yacyretá-Apipé que comenzó en el año 1983 como un hito relevante no solo en sus biografías personales, sino en la configuración del contexto socio-ecológico-territorial. La inundación que provocara la represa no solo dejó varias viviendas bajo el agua, sino que además produjo una importante merma en las posibilidades de pesca. Como resultado de dicho fenómeno, el bisabuelo de los niños criollos que actualmente concurren a la escuela, pasó a ocupar una porción de tierra que fue cedida por el propietario

169 En Misiones, los colonos se instalaron durante la primera mitad del siglo XX, y fueron objeto de investigación desde la década del '70, así como lo han sido desde los '90 los ocupantes que se instalaron con posterioridad al proceso de colonización. Es importante tener en cuenta que las auto-identificaciones de los sectores subordinados con los términos de campesinos, pequeños productores, agricultores familiares, ocupantes o colonos deben ser entendidas como objeto de producción social y política donde intervienen los académicos, los políticos y técnicos estatales, los sectores hegemónicos y los propios agentes en los distintos contextos sociohistóricos. (Baranger 2008, Bartolome 2007, Padawer, 2010; 2013; 2014).

de 19 has ubicadas a una distancia de 3 kilómetros y medio del río hacia el pueblo. Se les permitió hacer “una casa de madera, no de materiales, porque esas tierras le iban a quedar a las hijas”, refiere la tía abuela de los *criollitos*. Esta situación da cuenta del hecho de que los procesos de des y reterritorialización están inscriptos en geografías de poder más amplias.

En la actualidad, una de las nietas de aquel inmigrante español que primero llegara a Santa Fe, para prontamente migrar hacia las márgenes del río Paraná en la localidad de San Ignacio, hoy continúa viviendo en aquella porción de tierra que en su momento se le permitiera ocupar a su padre. 1 kilómetro más abajo, camino hacia el río, 5 de sus 11 hijos ocupan una fracción de la calle con sus viviendas de infraestructura y servicios precarios¹⁷⁰.

Desde la misma perspectiva teórica, la aldea indígena como territorio también se constituye en interacción con geografías de poder más amplias (Massey, 2008). Así como en el relato de la familia criolla las inundaciones provocadas por el complejo hidroeléctrico Yaciretá constituyen un hito fundamental en la configuración del contexto socio-ecológico- territorial, la instalación de la escuela que tuvo lugar hace 7 años también ha sido clave en la reconfiguración de las prácticas territoriales de los sujetos que allí habitan. Mientras que el primero de los eventos señalados, de acuerdo al relato familiar, reconfiguró la situación de propiedad de la tierra de los criollos que devinieron de propietarios a ocupantes, pauperizándolos, la reciente instalación de la escuela es clave en los procesos de reterritorialización indígenas y en la sociabilidad interétnica.

La institución escolar donde trabajo es un aula satélite cuyo establecimiento en la zona se enmarca en la creación de la modalidad de EIB con la sanción de la LEN, la cual no solo proveyó un marco normativo a la situación de interculturalidad que en la región venía ocurriendo desde la década de 1980, sino que además propició la multiplicación de escuelas dentro de las aldeas mbyà, laicas y de gestión estatal que surgieron como anexos de escuelas ya existentes. La creación de estas aulas satélite permite analizar un nuevo momento de apertura de las comunidades que, aproximadamente, desde mediados de la década de 1990 comenzaron a manifestar “un cambio que continúa en la actualidad, una mayor apertura y el reclamo por las tierras y por mejores servicios de salud y educación aparecen como una nueva estrategia de supervivencia de la etnia” (Cebolla Badié, 2016: 62-63). Por lo tanto, el surgimiento de la EIB como modalidad educativa posibilita la creación de nuevas escuelas en espacios rurales interculturales, que si bien son de gestión estatal, presentan características novedosas en su fundación por la multiplicidad de actores que intervienen en la misma. Asimismo estas dinámicas se manifiestan también desde lo espacial, con comunidades que comienzan a constituirse cada vez más cercanas a la zona céntrica de San Ignacio, como es el caso de Tava Mirí, que se ubica a 2 km de la misma. Particularmente consideramos el caso de

170 Casas de maderas, con recientes agregados de ladrillo a los que han podido acceder gracias a un préstamo con la tarjeta Argenta y cuyas cuotas pagan con parte de la Asignación que reciben por hijo.

la conformación de esta aldea como novedoso porque revierte un proceso histórico en el cual la demanda educativa por parte de las familias instaladas en la zona antecedió la creación de la escuela; contrariamente, en Tava Mirí, el surgimiento del aula es anterior a la fundación de la aldea mbyà (Gole y Rodríguez Celin, 2017)

La aldea mbyà guaraní, al igual que la familia criolla vecina, no posee títulos de propiedad de la tierra. Emplazada sobre una extensión de aproximadamente 4 hectáreas está circunscripta por grandes extensiones de tierra privadas: de un lado del alambre están las vacas que pertenecen al campo vecino. Los otros tres márgenes están delimitados por los pinos. Actualmente está conformada por 7 viviendas, 6 de las cuales sus miembros están emparentados por lazos de consanguinidad: de una familia de 9 hermanos, 7 de ellos y su madre residen allí. Además una séptima casa está constituida por una familia que no guarda relación de parentesco con el resto, pero que comparte la aldea de origen.

› *Prácticas territoriales cotidianas*

La escuela

Mi trabajo de campo comenzó con sostenidas horas de observación dentro de la escuela. Las escuelas en realidad, porque comencé trabajando en una escuela núcleo, de modalidad de EIB, que funcionaba en el turno mañana y en una de sus dos aulas satélites, que funcionaba en el turno tarde. Allí me propuse analizar la sociabilidad de niños indígenas y no indígenas dentro de la escuela en un contexto semi-rural, considerando especialmente su vinculación con las experiencias formativas y los procesos de identificación social.

Con este objetivo en los inicios de mi investigación me centré describir la sociabilidad infantil en los distintos espacios y tiempos escolares: aulas (abarcando todas las áreas curriculares: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Informática y Lengua y Cultura Mbya), recreos, entradas y salidas, comedor, actos escolares, excursiones, paseos y salidas. Dichas prácticas han sido analizadas atendiendo a las articulaciones étnicas, de género, clase, edad y parentesco (Rodríguez Celin, 2014; 2017)¹⁷¹

Dichas observaciones fueron muy valiosas en la construcción inicial de mi problema de investigación, pero fundamentalmente fueron las prácticas de los niños en el comedor las que

171 A raíz de ello concluí que en el sudoeste misionero las relaciones interétnicas regidas por identidades fuertemente contrastivas entre criollos y mbyà, dentro de la EIB adquieren nuevas características, siendo la escuela vehiculizadora de relaciones sociales entre vecinos, docentes, padres y niños y funcionando como un espacio de encuentro y conocimiento mutuo que posibilita la revisión de prejuicios profundamente instalados. Aunque mayoritariamente se reproduzcan discursos y representaciones ajenas al espacio escolar que tienen que ver con las relaciones interétnicas históricas y con los procesos de conformación de alteridad y asimetría locales, a su vez se va produciendo un nuevo entramado entre familias, docentes y niños con lógicas que surgen del encuentro cotidiano de estos sujetos dentro de la EIB. Ver Rodríguez Celín (2014).

llamaron mi atención. A primera vista, existían dos principios evidentes de estructuración en la distribución de los niños en las mesas: la edad y la pertenencia étnica, siendo esta última la que tenía más fuerza¹⁷². Sin embargo, luego pude darme cuenta, que la organización de los niños en el comedor estaba fuertemente estructurada por las relaciones de parentesco.

En este sentido, considero que una de las cuestiones fundamentales que revelaron mis observaciones dentro de la escuela fue la relevancia del parentesco, y que por lo tanto tenía que indagar sobre esas relaciones de parentesco fuera de la escuela, en contextos familiares y comunitarios.

Por otra parte, en el aula satélite, la vida familiar y comunitaria se permea todo el tiempo: los niños salen un momento del aula a buscar algo a su casa, o simplemente van a ver qué están haciendo allí mientras que ellos están clase, o a pedir plata para la cantina en el recreo, los niños menores de 4 años, que no están aún escolarizados, entran al aula o andan rondando por ahí, se asoman a la puerta o a la ventana, los adultos circulan machete en mano en el caso de los hombres, fuentón en la cabeza las mujeres. Desde el aula, el acceso a la vida cotidiana de las familias se hace mucho más asequible. Sin ser consiente, seguramente una de las cosas que me atrajo del aula satélite fue esta permeabilidad de la vida cotidiana.

La calle

Desde *la boca del pueblo* hasta la escuela hay dos kilómetros. Mis primeras caminatas, en el calor del mediodía, con una panza de 5 meses de embarazo asomando y la persistencia a lo largo de los años, supongo que me hicieron conocida -y reconocida- entre los vecinos. Así la calle me fue abriendo la posibilidad de entablar un vínculo con las familias de los niños criollos, desde un saludo al pasar, o un cruce de palabras a través del alambrado, a los mates en el patio que antecede la vivienda.

Así fui aprehendiendo sus rutinas, espiadas de refilón primero, bien instalada después: fundamentalmente el lavado de ropa por parte de las mujeres adultas, el juego a la pelota de los niños, las corridas por la calle, las idas y venidas en bicicleta, los niños circulando entre las casas como si en realidad fueran una sola, las visitas a la casa de la abuela, la pasada por el kiosco después de estas visitas.

Con el tiempo, la confianza, la consolidación del vínculo, hicieron que Esteban, un niño que actualmente tiene 9 años, cuando puede me alcanza en el camino y me acompaña a la aldea donde hoy en día resido en mis estadías en el campo o acompasa un tramo de mi camino si voy al pueblo. En esas caminatas, cuando ya me perfilaba la importancia de esa calle y los sujetos que la habitan como constitutiva de un contexto socio-ecológico-territorial, le

¹⁷² Las prácticas de sociabilidad de los niños y niñas en el comedor han sido más profundamente analizadas en Rodríguez Celín et al, 2018.

pregunté por ciertos vecinos que eran desconocidos para mi. “Son todos parientes” me respondió Esteban. Y nuevamente las relaciones de parentesco se imponían como un elemento clave en la configuración territorial.

Los arroyos

En mi primera etapa del trabajo de campo, tenía la percepción de que el arroyo era algo privado. Veía a las mujeres bajar la rivada desde la aldea, pasar por el frente de la escuela y dirigirse hacia la calle con fuentones en la cabeza, o una gran manta sujeta por un nudo formando una especie de bolsa que contenía ropa, y en general algún chiquillo acompañándola. Adivinaba el arroyo tras el monte que se asoma al costado de la calle, pero no me animaba a entrar. Tampoco nunca había sido invitada.

En una de esas camintas por *la calle* una tarde en la que ya se escapaban los últimos rayos de sol, un grupo de niñas y niños criollos estaban yéndose a bañar al arroyo. Baño que no es solo recreativo, sino que también es realizado por *la gurizada* al final del día para higienizarse o a media mañana, antes de ingresar a la escuela. Tuve la oportunidad de ir más allá de la calle, de entrar en algo que adivinaba privado y que así lo sentí cuando pude estar allí. Los niños quedaron en ropa interior, una niña preadolescente en bombacha dejaba ver sus pechos nacies. Los chicos se reían, disfrutaban, se colgaban de unas lianas y se arrojaban al agua. No se me hubiera ocurrido sacar la cámara, que llevaba conmigo. Pero ellos mismos me pidieron que los filmara. Así concluí la jornada con la satisfacción de sentir que había franqueado un límite espacial y social.

El río

La apuesta a profundizar la mirada en los procesos familiares y comunitarios y a comprender las relaciones de parentesco fue acompañada de una decisión metodológica que consistió en residir en la aldea indígena y de esa manera poder tener un acceso más profundo y genuino a las prácticas cotidianas de los sujetos.

Con el objetivo de tener un conocimiento más certero de los usos que los niños hacían del espacio y de los sentidos que atribuyen a los mismos, comencé planteando una salida en la que apuntaba a que me indicaran qué lugares eran importantes para ellos, cuáles recorrían habitualmente, cuáles a veces, cuáles nunca, cuáles estaban prohibidos y por qué. Intenté darles una consigna lo más amplia posible, la cual ellos interpretaron como que serían “mis guías turísticos”. Si bien eran ellos quienes tenían que definir quiénes me iban a acompañar ya que la idea era conocer sus criterios de agrupamiento -por género, edad u otros- sí intenté de

ser inclusiva con respecto a la pertenencia étnica de niños y niñas. Quería establecer si había un conocimiento y un uso diferencial del espacio que estuviera dictado por dicha pertenencia y para ello, me sería de utilidad que tanto indígenas como no indígenas vinieran conmigo.

Esa fue la primera de una gran cantidad de salidas que hicimos juntos, que me fueron permitiendo acceder a saberes propios y compartidos, conocimiento del monte, de otros moradores de la zona, recorridos habituales, cercas que se traspasan e infringen y cercas que no, recorridos que son habilitados por los adultos, criterios de agrupamiento de género y por edad. Ninguna de las salidas fue exactamente igual a otra. El camino de ida y sobre todo el de vuelta ha tenido pequeñas variaciones cada vez.

Luego de la primera salida, le proporcioné a cada niño una hoja para que hiciera un pequeño mapa y le pusiera un título y luego les di una hoja de dimensiones mayores para que hicieran un mapa colectivo. El que luego conversé con un niño criollo de 9 años y en otra oportunidad con la abuela del conjunto de niños y niñas no indígenas.

La calle que comienza en *la boca del pueblo* –concepto que surgió de la elaboración del mapa anteriormente referido- a los 2.3 kms tiene un primer camino importante a la derecha, el cual tomamos por única vez en la primera salida, cuando ellos interpretaron mi consigna como que serían mis guías turísticos. Ese es el ingreso a una propiedad privada, pero que los criollos habían visitado al menos en una oportunidad anterior. Esa propiedad desemboca en el río y allí jugaron un largo rato con un bote que se encontraba anclado en la orilla. Por otra parte, 400 mts más delante de esa entrada, el camino presenta una bifurcación importante, a partir de la entrada a la cantera de piedra laja. La única vez que accedimos al río por esa entrada, fue una vez que el padre de los criollos que trabaja allí, nos había indicado más temprano que ingresáramos por allí.

Las casas

El interior de las casas fue el último de los espacios a los que pude acceder. En un principio, andar con mi hija pequeña me permitió en más de una oportunidad acercarme al interior de una vivienda, en la que ella, desconociendo mandatos sociales, había entrado. Otra modalidad de acceso fue a través de la cámara de fotos, que desde el comienzo de mi trabajo de campo he dejado que niños y niñas usen con bastante libertad. De esta manera, las primeras imágenes, las obtuve desde su lente. Fue recién cuando empecé a residir en la aldea que la familia del cacique compartió su cena conmigo y pude ir conociendo la intimidad del hogar. Actualmente muchos niños me invitan con naturalidad a jugar con ellos en el interior de su vivienda y estoy empezando a reconocer matices entre una y otra morada.

» **Conclusiones**

La vida cotidiana es el devenir de un flujo constante entre los distintos espacios que fui desmembrando en los apartados anteriores, y ese flujo nos revela pertenencias de género, edad y etnia, pero por sobre todas las cosas pone las relaciones de parentesco en primer plano. A su vez, dichas relaciones de parentesco en la infancia son estructuradas a partir de comunidades de juego y de práctica.

La cantidad de niños y niñas y las edades de los mismos, varía de acuerdo a diversas circunstancias. Por ejemplo, actualmente en el aula, el primer ciclo funciona en el turno mañana y el segundo ciclo en el turno tarde, lo cual los días de semana genera un recorte etario bastante importante en los diferentes momentos del día.

Las niñas y también los niños cuidan a los pequeños, hermanos, primos y vecinos. Muchas veces los alzan ya sea porque están cansados o el camino presenta alguna dificultad. Se ayudan entre ellos en distintas circunstancias como por ejemplo para recoger diversos frutos: algún niño se trepa al árbol, arranca y arroja las ramas que otros recogen o sacuden las ramas para que los frutos caigan, dependiendo del tipo de fruto, o el más alto baja una rama mayor para poniendo al alcance de los demás ramas secundarias. Muchas veces, los pequeños menores de 5 años observan las proezas de los mayores, sabiendo que luego recibirán su parte. Criollos y mbyà trepan a los árboles con la misma habilidad.

El niño más pequeño de la familia de Fabián tiene 1 año y diez meses. En ese acompañamiento que hace José, a veces caminando, otras a upa, de la casa, al arroyo, al árbol donde los mayores recogen frutos, en ocasiones se involucra más que otras, está más o menos a gusto, fue llevado por las hermanas mayores o fue siguiendo a sus primos o vecinos, un tanto contra la voluntad de estos, que le dicen que se vuelva a su casa. José principalmente observa, con atención, en una actitud aparentemente más pasiva. Como cuando la comunidad de juego, va a bañarse al arroyo que está inusualmente crecido por las lluvias de los días anteriores. Mientras que niñas y niños mayores se bañan, juegan, experimentan con la corriente y el caudal que los empujan con fuerza, se ríen, se ayudan, él observa desde el margen del arroyo con suma atención. En otras ocasiones, revela sus horas de observación cuando se encuentra con un mache y un palo e imita perfectamente la práctica adulta o juega con una desmalezadora que está a su paso, tira de la correa de arranque, toma las manijas e imita los movimientos del desmalezador. Estos juegos imitativos además nos permiten distinguir una división sexual del trabajo. Mientras que José elige el machete o la desmalezadora, Edith de tres años juega junto a su madre mientras lava: cepilla un pantalón, lo escurre, lo moja, le pone jabón en polvo al agua. Sus movimientos imitan a la perfección los de una lavandera adulta, pero a su vez es posible distinguir los elementos de juego: pasa diez minutos con el mismo pantalón, coloca varias veces jabón al agua, mueve agua de un cacharro a otro, los vacía, los

vuelve a llenar, bebe agua –seguramente jabonosa- de uno ellos. Los movimientos, escurrir, enjuagar, cepillar, poner jabón, son iguales a los de su madre, pero la secuencia de la tarea no tiene el mismo sentido, no apunta a lavar el pantalón sino a adquirir habilidades para el lavado en un futuro próximo. Como he observado las niñas, tanto indígenas como criollas, entre los 10 años adquieren ciertas responsabilidades como barrer, ayudar con el lavado de platos o la ropa.

La aldea está circunscripta por grandes extensiones de tierra privadas: de un lado del alambre están las vacas que pertenecen al campo vecino. Los otros tres márgenes están delimitados por los pinos. La realidad de los criollos es muy similar, también ellos ocupan tierras que no les pertenecen y están ceñidos por las mismas vacas, los mismos pinos. Sus prácticas cotidianas estructuradas en torno a las relaciones de parentesco y la comunidad de juego y de práctica se asemejan. Y la escuela, que los convirtió en vecinos, los conecta a diario. En este sentido considero que el hecho de que una aldea mbyà guaraní se conforme en torno a un aula satélite y no viceversa es clave para comprender en términos generacionales los nuevos procesos de territorialización que involucran la reconfiguración de las relaciones de sociabilidad históricas.

› **Referencias bibliográficas**

- BARBOSA DA SILVA, Alexandra y MURA, Fabio. 2018. “Territory and domestic ecology among de Kaiowa of Mato Grosso do Sul”. *Vibrant*.15 (2)
- BARTOLOMÉ, Leopoldo. 2007. *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones.
- BARANGER, D. 2008. “La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra”. En: Schiavoni, G., *Campesinos y Agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus. (Pp: 99-132)
- CEBOLLA BADIE. 2016. *Cosmología y naturaleza mbyà-guaraní*. Buenos Aires: Biblos.
- GALLERO. 2013. Agroindustrias familiares en misiones: Fábricas de ladrillo y almidón de mandioca de alemanes-brasileños (1919-2009). *Población y Sociedad*. 20 (1)
- GALLERO Y KRAUSTOFL (2010) “Proceso de poblamiento y migraciones en la Provincia de Misiones, Argentina (1881-1970)”. *Avá*. 16, 245-264.
- GOLE, Carla y RODRIGUEZ CELIN, María Lucila. 2017. Reconfiguraciones del vínculo entre escuelas y la diversidad étnica: criollos, mbyà-guaraníes y colonos en el sudoeste misionero desde principios del siglo XX. *SAHE*. 18 (2)
- HELLER, A. (1976) *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península

- LARRICQ, Marcelo. 2012. Ipytuma. Posadas: Editorial Universitaria.
- LAVE, Jean. 2011. *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. The University of Chicago Press. Chicago.
- LAVE, Jean y WENGER, Etienne. 2007. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MANNHEIM, Karl. 1993. El problema de las generaciones. *Reis*.
- MASSEY, Doreen. 2005. “The Elusiveness of Place” (Cap. 12), „Throwntogetherness: The Politics of the Event of Place” (Cap. 13) y „There are no Rules of Space and Place” (Cap. 14). En *For Space*. London: Sage Publications. pp. 130-148, 149-162 y 163-176.
- PADAWER, Ana. 2010. “La protección de los derechos de la infancia mbyá- guaraní: aportes de la etnografía en la problematización de las experiencias formativas”. *Espaço Ameríndio*, vol.4, N°2, pp.52-81.
- PADAWER, Ana. 2013. “Soy colono y vivo con mi familia : procesos de identificación, construcción de sucesores y apropiación generacional de saberes en el SO misionero. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- PADAWER, Ana. 2014. “‘Hacer chacra’ o ‘ser de la chacra’: identidades contrastivas en el SO misionero”. *Estudios Rurales*, N° 7, pp. 61-80.
- PADAWER, Ana y RODRÍGUEZ CELÍN, María Lucila. 2015. “Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino”. *Cuicuilco*, vol. 22, N° 62, pp. 265-286.
- PADAWER, Ana, RODRIGUEZ CELIN, María Lucila y GRECO, Julieta. 2013. *CALAR*
- RAMOS, Ana. 2016. “La memoria como objeto de reflexión: recortando una definición en movimiento” (Capítulo 2). En RAMOS, Ana Margarita, CRESPO, Carolina, TOZZINI, María Alma (comp.). *Memorias en lucha Memorias en lucha: recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad*. Viedma : Universidad Nacional de Río Negro.
- RODRIGUEZ CELIN, Maria Lucila. 2014. Escuela y sociabilidad infantil en contextos rurales interculturales. Congreso de Antropología Social. Rosario
- RODRIGUEZ CELIN, María Lucila Rodríguez Celín, LEMMI, Soledad, SOTO, Alejandra, GOLE, Carla, CANCIANI, Laura y PADAWER, Ana. 2018. Comunidades de práctica y espacios de sociabilidad: aprendizajes e identificaciones en el quehacer cotidiano. *INAPL*. 27 (1)

Historia de una comunidad mbya-guaraní del sudoeste de misionero desde los marcos de memoria: una aproximación metodológica

GOLÉ, Carla / Programa Antropología y Educación, Instituto Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - carlagole@gmail.comto

Grupo de Trabajo: GT 23 Interculturalidad y educación

» *Palabras clave:* Memoria - saberes - identificaciones

» **Resumen**

El presente trabajo propone una reflexión metodológica sobre cómo reconstruir la historia de dos comunidades *mbyà*-guaraní localizadas en el sudoeste de Misiones. Este objetivo se enmarca en una investigación más amplia que busca problematizar cómo se producen, recrean y transforman las identificaciones étnicas en la actualidad y, en particular, qué papel tiene la memoria sobre los procesos educativos de ciertas actividades productivas. A partir de los estudios sobre memoria desde una perspectiva antropológica se propone abordar la historia de cada una de las comunidades en relación con los cambios en la memoria social del colectivo étnico.

Bajo la idea de que la memoria es una reconstrucción permanentemente actualizada del pasado, se procura cuestionar el sentido otorgado a imágenes y prácticas entendidas tradicionales que proyectan una conciencia identitaria de los *mbyà*-guaraní como “gente del monte”. Este trabajo busca identificar los procesos de memoria en ciertas prácticas sociales de transmisión del saber en torno a actividades productivas ligadas al monte (agricultura, pesca, recolección, elaboración de artesanías). Indagar sobre esas transmisiones resulta una forma de acceso más sencillo para comprender los marcos de memoria que se superponen en la historia de las comunidades.

» **Introducción**

El presente trabajo propone una reflexión metodológica sobre cómo reconstruir la historia de comunidades indígenas a partir del trabajo etnográfico que realicé en una comunidad *mbya-guaraní* localizada en el sudoeste de Misiones. Este objetivo se enmarca en una investigación más amplia que busca problematizar cómo se producen, recrean y transforman las identificaciones étnicas en la actualidad y, en particular, qué papel tiene la memoria sobre los procesos educativos de ciertas actividades productivas. A partir de los estudios sobre memoria desde una perspectiva antropológica planteo abordar la historia de dicha comunidad en relación con los cambios en la memoria social del colectivo étnico.

Para ello, me propongo analizar la historia de la comunidad desde un abordaje de la “memoria como fuente” (Ramos, 2011) a través de los relatos de Ventura, fundador de la comunidad, y Miguel, quien recién a sus trece años se incorporó a la vida en la aldea. Estos relatos me permiten reconstruir trayectorias disímiles. Por un lado, Ventura crea la aldea de Katupyry tras su paso por diferentes aldeas de la provincia de Misiones; por otro, Miguel inicia su vida en la aldea luego de pasar su niñez en un emprendimiento forestal ubicado al centro-oeste de esa misma jurisdicción. Desde esta perspectiva, retomo la noción de trayectoria como concepto central en los estudios de memoria, ya que permite dar cuenta de la relación entre espacio y memoria a partir del movimiento (Grossberg, 1992; Ingold, 2011; Massey, 2005; Ramos, 2015). En este sentido, ambos relatos me permiten comprender cómo se conforma la aldea como territorio en interacción con “geografías de poder más amplias” (Massey, 2005).

› *Ventura, de Andresito a Katupyry*

Conocí a Ventura durante mi segundo viaje de trabajo de campo, en julio de 2017. Vive en Katupyry, una aldea localizada en el trazado de la Ruta Provincial N° 210, que une las ciudades de San Ignacio y Alberdi. San Ignacio se encuentra sobre la Ruta Nacional N° 12, que corre a la vera del río Paraná, a 60 km de la capital provincial (Posadas), a unos 1000 km de Buenos Aires. Katupyry se ubica a 12 km de San Ignacio.

Mi ingreso a la aldea se dio a partir del contacto con el Instituto de EIB “Katupyry Poty”, establecido dentro de la aldea. A partir de las charlas iniciales con los docentes indígenas, que viven en la comunidad, y no indígenas, que trabajan en la escuela y viven en la ciudad de San

Ignacio, me contacté con Ventura. Me lo presentaron como el fundador de la comunidad y como el más anciano actualmente, aunque tiene 57 años es la persona de mayor edad dentro de la aldea y eso basta para que se lo considere grande.

Durante mi indagación en la historia de la conformación de Katupyry pude poner en diálogo el relato de Ventura sobre la fundación de la aldea, con el de dos auxiliares docentes indígenas (ADI), Juan de Andresito¹⁷³ y Amadeo de Katupyry. Además, también pude acceder a la lectura de una copia del título de propiedad de la aldea.

El análisis de esos relatos me permitió reconstruir cómo hacia 1987, Ventura, que vivía en Andresito, la primera aldea de las que actualmente forman parte del Departamento de San Ignacio en emplazarse en la zona, inició las gestiones para poder acceder a tierras adicionales en la zona, dado que las doce hectáreas de esa aldea resultaban insuficientes para albergar a las familias asentadas allí. Así, en 1989 se trasladaron unos 7 km. hacia el noreste por la ruta 210. Al respecto de su desplazamiento desde Andresito hacia Katupyry, que dio origen a la segunda aldea de la zona, Ventura relata:

Entrevistadora: ¿Con qué edad llegó usted a Andresito?

Ventura: No me recuerdo muy bien, ahí capaz que, yo estuve 20 años por ahí capaz y ya me cambié acá.

E: ¿Puede ser que Andresito, según me contaron, en el '81 se formó, más o menos?

V: Andresito fue más o menos para '78, más o menos, sí '78. Ahí se formó esa... ahí estuve y me cambié acá en '89.

E: ¿Y cuándo llegó a Andresito?

V: En el 78.

E: ¿Y ya había gente viviendo en Andresito?

V: No, no, no, primera, primera que nosotros entramos en Andresito.

E: Ustedes fueron los primeros en entrar. ¿Fundadores o había otra familia también fundadora?

V: No, no había otra.

E: ¿Inodoro [es referido como cacique fundador de Andresito en los relatos de otros entrevistados] también con ustedes?

V: Inodoro entró después, más o menos para '80.

E: Ah, claro.

173 Andresito es otra comunidad mbyà que dista 7 km de Katupyry, también localizada en el trazado de la Ruta Provincial N° 210. Está a 5 km de San Ignacio.

V: Sí, '80, '80 para '81.

E: ¿Y diez años después se mudó para acá?

V: '89, yo entré acá en febrero. 3 de febrero de '89.

E: ¿Y cómo fue moverse para acá?

V: Bueno porque aquella época vos sabés que Andresito dependía de la iglesia, entonces yo no me entendía muy bien con la iglesia, porque resulta que la iglesia te quiere imponer, como si fuera que vos sos un animalito y no vivís en libertad, pero yo, a mí me gusta vivir independiente, hacer lo que uno quiera, vos no estás esperando de ninguno que te dé. Por ese motivo yo salí de Andresito.

E: ¿Y salió usted con su familia?

V: Sí, yo y mi hija que está allá [señala hacia el camino de entrada a la aldea], primero yo y mi señora. (Entrevista a Ventura por Carla Golé, 25/7/17)

Las palabras de Ventura ponen el foco sobre dos aspectos que me resultan claves a la hora de pensar en la historia de las comunidades *mbya*-guaraníes del Municipio de San Ignacio, donde realizo trabajo de campo. Por un lado, la relación los *mbya* con el Estado y, por otro, con la iglesia. En otros trabajos la intervención de la Iglesia Católica resultó un aspecto clave para pensar las políticas educativas interculturales impulsadas desde las finales de la década de 1970 (Golé y Rodríguez Celín, 2017). En artículos anteriores, Enriz (2010) daba cuenta de que las políticas de intervención en las comunidades eran diseñadas en conjunto por “miembros del estado provincial y miembros de la jerarquía eclesiástica local” (Enriz, 2010: 32) en el contexto de la última dictadura cívico militar (1976-1983). En particular, la autora manifiesta que:

El “Programa de Desarrollo Integral” fue la primera propuesta de intervención a nivel local. Se elaboró en 1978 para ser ejecutado durante 10 años y abarcaba una serie de subprogramas. El mismo fue impulsado por el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISPARM), con amplio apoyo del gobierno de turno. (Enriz, 2010: 32)

Entre los actores de la Iglesia Católica que promovieron el vínculo con las comunidades indígenas es recurrente la referencia al Obispado de Misiones, en particular a Monseñor Kémerer, de la Congregación del Verbo Divino. La figura del Padre José Marx¹⁷⁴, también

¹⁷⁴ Perteneciente a la congregación de Misioneros de la Sociedad del Verbo Divino, se instaló en la localidad de Puerto Rico a partir de 1964 y hasta 2009 trabajó en el SO provincial principalmente: fundó cinco escuelas primarias asociadas a la gestión de tierras para las comunidades, entre ellas la de Andresito recién presentada. También fundó la única secundaria agrícola indígena en la provincia, aunque su intervención fue en proporción más importante para el caso de los colonos, ya que fundó diecisiete de las veintitrés Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs) que existen actualmente en Misiones, apoyó la creación de la cooperativa actualmente más importante de almidón de mandioca, y un profesorado en Ciencias Agrarias.

aparece con frecuencia en los relatos de las historias de las comunidades de San Ignacio, quien acompañó el proceso de procura de tierras de Andresito, que de acuerdo con el relato de Ventura, desde 1978 ocupa 12,5 hectáreas cedidas por el Obispado y cuya titularización está siendo tramitada en la actualidad. Más tarde, una vez asentados en Katupyry los *mbya* le solicitaron la intervención, también ante el Obispado, para crear una escuela dentro de la nueva comunidad, que a finales de la década de 1990 albergaba unas sesenta familias. La escuela fue puesta en funcionamiento entre 1990 y 1995, y es la primera de San Ignacio dentro de una aldea indígena, hasta hace cinco años su matrícula era exclusivamente *mbya*. Actualmente del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM), es decir, comparte gran parte de las iniciativas y orientaciones que rigen a las escuelas privadas de la provincia, predominantemente católicas, pero también, participan asimismo de las iniciativas organizadas por el área de EIB.

La aldea Katupyry, también fue la primera en conseguir el título de propiedad comunal de las actuales diecisiete¹⁷⁵ aldeas *mbya*-guaraní ubicadas en la localidad de San Ignacio, que oscilan entre cinco y treinta familias cada una. Con respecto a las tierras de la comunidad y en relación al entramado de actores que intervinieron en la negociación retomo la entrevista a Ventura:

E: Le preguntaba si usted se vino para acá por algo en particular, a este terreno que hoy ocupa Katupyry, de Andresito.

V: Sí.

E: ¿Porque conocía esta tierra?

V: No, no por eso, porque yo tenía un amigo que me ayudaba, porque ellos me indicaron en qué lugar puedo ir a averiguar cómo está el terreno, entonces yo estudiaba un poco con la gente. Porque ellos me hicieron un plano, y yo buscaba terreno, entonces cuando fui a Posadas yo buscaba y con ese papelito... [se escucha a Amalia, esposa de Ventura decir algo en guaraní].

E: ¿Y con quiénes había conversado?

V: Bueno, hay muchos, hay varias, hay varios amigos que son independientes, hay tantos, como autoridad, autoridad digo como intendente, amigo privado.

E: ¿Qué era intendente en ese momento?

V: Sí.

175 El número de diecisiete aldeas es aproximado dado que por la dinámica de movilidad propia de los *mbya* con frecuencia se crean comunidades nuevas. Además por la precariedad en la titularidad de las tierras también algunas comunidades sufren desalojos.

E: ¿Cómo era su nombre?

V: A. V. se llamaba, y el que trabajaba en tierras se llama A. S., trabajaba en Posadas en tierras.

E: En la oficina de tierras.

V: Sí.

E: ¿Y a ellos usted los conocía de antes?

V: Sí, sí, sí. Bueno, a través de ellos y podía averiguar cómo estaba el terreno, porque ese terreno no era reserva digamos, era privado, fue comprado. Pero mismo el dueño vivía en Posadas.

E: ¿Eran todas las hectáreas de un mismo dueño?

V: Correcto. [...] Era un empresario muy grande.

E: ¿Y a él le compraron?

V: Compraron de él. Este terreno para comprar fue donado a través de Banco Mundial, pero como siempre viste, igual para mí, ahí aprovecha los políticos para entregar por título, ¿viste, entonces?

E: ¿Y en ese momento cuántas comunidades había acá en el Municipio de San Ignacio?

V: Mirá, en aquella época no había tanto, había solamente Andresito y esta comunidad, después yo creo que vinieron de otros lugares, pero no de la zona digamos, de Kuña Piru, Aristóbulo, por ahí cerca. Que vinieron un poco de Paraguay también. Hay muchos que vinieron de Paraguay.

C: ¿En qué año consiguieron entonces el título?

V: En '97. (Entrevista a Ventura por Carla Golé, 25/7/17)

Los relatos de Ventura ponen de relieve las relaciones interétnicas entre los indígenas guaraníes y la sociedad blanca (*jurua*), encarnada en tres actores principales: la iglesia, el Estado y los colonos¹⁷⁶, y sus negociaciones sobre el territorio. Además, me permite identificar diferentes formas temporales en la narración de la historia de las comunidades, por ejemplo, en el caso de Andresito, al afirmar que su familia, es decir, sus abuelos, su padre, sus hermanos y tíos, fue la primera en “entrar” a las tierras de Andresito. Hasta ese momento yo tenía entendido que Ignacio la había fundado en 1981, porque así lo afirmaba Juan, nieto de Ignacio, en su relato (Registro de campo, 27/03/17 y 28/03/17).

176 El entramado interétnico actual en la localidad donde trabajo está compuesto por población mbyà-guaraní, pobladores descendientes de inmigrantes europeos que se autoidentifican como colonos, descendientes de países limítrofes -principalmente de Paraguay-, y criollos que, siguiendo a Gallero y Kraustofl (2010), constituyen el segmento poblacional conformado por los habitantes de lo que fuera Territorio Nacional de Misiones (TNM), desde 1881, y su descendencia durante y después de la provincialización, en 1953. (Golé y Rodríguez Celín, 2017)

Al indagar por los recorridos de Ventura entre una aldea y otra y al descubrir diferentes temporalidades en las narraciones de mis interlocutores, la noción de trayectoria aparece como central para el análisis de retomo la noción de trayectoria como concepto central en los estudios de memoria. Ramos (2015) toma la metáfora del caminante de Ingold (2011) para vincular las nociones de memoria y movimiento, que con su desplazamiento y su relato produce el mundo habitado. Desde la geografía, Grossberg (1992) y Massey (2005) introducen la noción de poder para pensar en cómo se distribuye el mismo en el espacio. Así, el primer autor, desde su noción de “movilidad estructurada” analiza como grupos y sujetos están en continuo movimiento a lo largo de mapas en los cuales construyen identificaciones temporales y circulan a través de lugares en los que van anclando, como puntos temporarios de diferencia y orientación. Este movimiento es producido a través de un interjuego entre líneas de territorialización y líneas de trayectoria (desterritorialización). Afecto como elemento central en las apuestas identitarias de los sujetos. Massey (2005) introduce el concepto de “geografías de poder más amplias” que dan lugar a procesos de desterritorialización y reterritorialización como el que podemos observar en la trayectoria de Ventura en su interacción con la iglesia, con el Estado, con los dueños privados de las tierras y, también, al interior de su comunidad.

Por un lado, los desplazamientos espaciales frecuentes entre los *mbyà*-guaraní: su historia de desplazamientos por el territorio de la selva paranaense ligada a las actividades del monte, a aspectos religiosos, políticos y parentales (Bartolomé, 2009). Por otro, es importante mencionar la importancia de la convivencia conflictiva de indígenas y criollos en este territorio de fronteras que se vincula al avance del Estado en la región, ya que la inclusión de Misiones como Territorio Nacional supuso el avance de la frontera agrícola criolla con la formación de colonias, en el marco de grandes explotaciones forestales. Este proceso implicó desplazamientos forzados y fragmentaciones en las aldeas *mbyà*, que cada vez dispusieron de menos territorio para el desarrollo de las prácticas de reproducción social vinculadas al monte. De esta manera, la territorialización de 1881 puso en evidencia una serie de problemáticas que vinculan al colectivo *mbya*-guaraní del SO misionero y a su relación con el Estado actualmente, principalmente las demandas educativas y los conflictos por el acceso a tierras (Padawer, 2010; 2013; 2014).

› ***Miguel, de la empresa a la aldea***

Conocí a Miguel durante mi segundo año de trabajo de campo. Mi primer contacto con él fue a través de un mensaje de texto, me contactó en enero de 2018 para preguntarme si yo tenía algún contacto con entidades estatales vinculadas a la producción agraria. El contacto se lo había pasado Carlos a quién yo había conocido en diciembre de 2017 y había manifestado su interés por convertirse en productor de hortalizas para comercializarlas y no tener que depender más del trabajo en las chacras de los colonos o de alguna empresa.

Mi primer encuentro personal con él fue de casualidad, mientras yo me encontraba en la escuela conversando con Natalia, la directora, quien observó que Miguel “tiene costumbres *jurua* [de la sociedad blanca, es decir, no indígena]”. Natalia le hizo algunas preguntas anticipándose a mi interés, le preguntó de dónde venía y en qué lugar se había conocido con su esposa, a lo que la respuesta indicó Montecarlo, que se ubica al noroeste de la provincia de Misiones. Luego, continué con la presentación y Miguel me contó que nació hace 33 años en El Alcázar y que hasta sus catorce de edad vivió con su padre en una empresa maderera grande de la zona. Hizo hincapié en que su padre había trabajado durante veintiséis años en las chacras de esa empresa, trece años en negro y trece en blanco. (Registro de campo, 28/3/18)

Cebolla Badié y Gallero (2016) indagan acerca de las relaciones interétnicas en el Alto Paraná misionero¹⁷⁷, impulsadas por la colonización privada y aquella organizada por el Estado entre 1920-1960, que generó situaciones de contacto y de “fricción interétnica” (Cardoso de Oliveira, 2007 en Cebolla Badié y Gallero, 2016) entre inmigrantes europeos, criollos e indígenas. Su trabajo contextualiza el trabajo de población *mbyà* en explotaciones colonas, iniciada con la plantación de tung en Misiones hacia mediados de la década de 1940. Indican que desde entonces:

los contactos parecen haber sido más frecuentes, la mayor parte de la información relevada desde fines de los '40 hasta 1960, se refiere al trabajo para los colonos aunque de manera estacional y manteniendo siempre una actitud evasiva e irracional desde el punto de vista de los patrones porque ante cualquier conflicto, los *mbyà* abandonaban el lugar y se retiraban al monte (Cebolla Badié y Gallero, 2016: 102).

¹⁷⁷ Zona comprendida, de sur a norte, entre la localidad de Corpus Christi y Puerto Iguazú y, oeste a este, desde el río Paraná hasta las Sierras Centrales (Cebolla Badié y Gallero, 2016).

Finalmente, indican que el trabajo en chacras “*jurua*” realizado para la supervivencia convive con “la memoria acerca del retroceso permanente hacia zonas de selvas aún no explotadas y posteriormente” en los relatos de sus interlocutores más ancianos. (Cebolla Badié y Gallero, 2016: 102).

Por su parte, el trabajo de Padawer y Diez (2015) que investiga sobre el vínculo entre los desplazamientos y las identificaciones de las experiencias formativas interculturales toma la historia de vida de Antonio, que actualmente vive en Andresito. Al respecto escriben:

Los procesos de identificación en la familia de Antonio están atravesados significativamente por el contacto con los no indígenas, ya que su abuela formó pareja con uno de ellos y su padre pasó gran parte de su infancia fuera de la aldea, viviendo en una chacra donde su madre y un padrastro (también criollo) trabajaban como peones. Estas alianzas matrimoniales de la abuela de Antonio marcaron la infancia de su padre, cuya afiliación al colectivo *mbyà* se dio a partir de su vuelta a la comunidad de Andresito a los 8 años, cuando retornó para vivir con su abuelo, quien era cacique y luego líder religioso. (Padawer y Diez, 2015: 75)

La charla con Miguel, de una parte, aporta una visión actualizada sobre las trayectorias entre las chacras de los blancos y la aldea, en relación a la temporalidad analizada por Cebolla Badié y Gallero (2016). De otra, me permite reflexionar acerca de la construcción de los marcos de memoria que intervienen en la construcción de la historia de comunidades *mbya-guaraní* y en las diferentes trayectorias que lo articulan. Así, Miguel cuenta sobre su movimiento entre los espacios *jurua* y *mbya*:

Miguel: Y sí, yo lo que me importa es estar en la comunidad, con mi familia, trabajar y trabajar así cerca, porque antes yo tenía que salir entre semana, lejos de mi casa, ir a otras chacras, a las chacras de los colonos digamos, ir el lunes, volver el viernes. Yo quiero cambiar esa forma de ser digamos, o sea, esa forma de hacer el esfuerzo. Entonces buscar otra forma para estar lo más tiempo posible con mi familia. Claro que yo ahí, tiene que salir a hacer algún trámite, volver mañana, pasado. Pero ir toda la semana, a veces yo, cuando tengo mucho trabajo, o sea, me quedaba los fines de semana y venía dos semanas nomás en mi casa cuando vivía en otras partes, pero a mí no me conviene, quiero estar con mi familia. Por eso busco la forma.

Entrevistadora: ¿Y esa fue tu decisión un poco de venir para Katupyry?

M: Sí, yo creo que es un lugar adecuado, porque para eso. Por la forma de la tierra que es apta para producir y también cuando uno quiera salir a hacer trámites o algo, está el colectivo cerca, no hace falta caminar dos o tres horas como caminábamos

en Montecarlo, que eran dos horas uno solo, si te vas con la familia te lleva un tres horas caminando, entonces se dificultan más las cosas. Por ahí yo quiero hacer, en un lugar lejos o sea por ahí tengo la idea de hacer pero me impide por ahí la distancia, o veces por el clima.

E: ¿Y en Montecarlo la tierra, además de la distancia, también era buena?

M: Era buena la tierra, pero la distancia uno tiene que salir también así a pedir a la municipalidad, uno tiene que salir y bueno. Por ahí acá el lugar es más adecuado, cualquiera que tiene una moto algo es más cercano.

E: Mismo a dedo.

M: Sí, también, porque yo siempre vine así, no es lejos. Y. y M. [sus hijos] fuimos a San Ignacio, estuvimos sentados ahí en la entrada, vino un auto y paró, se iba en Pastoreo [la colonia vecina].

E: Sí, yo a veces también, si no viene el colectivo, a veces si no vengo con los maestros porque vengo con ellos para aprovechar bien el día, pero hoy me voy a quedar igual pero a la tarde espero conseguir algún auto que pase, además de la caminata. ¿Y allá en Montecarlo tenían título de propiedad de la tierra?

M: Tenía personería jurídica nomás, o sea que el lugar era donado por el gobierno en el año '89.

E: Ah, más o menos como acá.

M: En ese momento estaba creo que Humada de gobernador. Se le había donado a la asociación de las comunidades, [...] que es una asociación de guaraníes también. [...] Por eso el gobierno le donó a esa asociación y el título se les dio a asesores, pero tiene título.

E: Porque eso es un factor [la tenencia del título de propiedad comunitaria] que puede influir también ¿no? En estar más tranquilo, por más que uno se cambie después.

M: Sí. (Charla con Miguel, 23/5/18)

➤ *Consideraciones finales*

Los estudios sobre memoria desde una perspectiva antropológica son retomados como una herramienta metodológica para abordar procesos históricos. Los relatos de Ventura y de Miguel analizados en esta clave permiten analizar dos trayectorias distintas que actualmente convergen en un mismo evento-lugar (Massey, 2005). Ramos (2015) retoma esta última noción y explica “lo que [...] es especial acerca del evento-lugar es precisamente el inevitable

desafío de negociar -entre humanos y con no-humanos- un aquí y un ahora entramando distintos entonces y allí” (Ramos, 2015: 8). En otros términos, Ingold (2011) utiliza la noción del caminante para vincular dar cuenta de que los lugares no son espacios fijos, sino que “son como nudo, y los hilos con los que están atados son líneas de caminantes” (Ingold, 2011: 9).

La coincidencia de Ventura y de Miguel en un mismo lugar, en este caso, la aldea *mbya-guaraní* Katupyry y su adscripción a un mismo grupo étnico posibilitan la reflexión sobre “el poder constitutivo del pasado como conformador de sentidos de pertenencia colectivos” (Brow, 2000; Candau, 2002 en Ramos *et al.*, 2016). En este sentido, se recupera el rol político de la memoria y su papel en los procesos de formación de comunidad, en el que los diversos espacios recorridos por Ventura y por Miguel son disímiles, pero a la vez coinciden en el presente. La complejidad espacial otorgada por el movimiento de los sujetos y los desplazamientos históricos del colectivo *mbya* junto con aquellos forzados promovidos desde las diferentes etapas de la colonización también dan lugar a pensar en los distintos “aquí y ahora” que conforman la historia de las comunidades indígenas.

› **Referencias bibliográficas**

Libros

RAMOS, Ana Margarita, CRESPO, Carolina, TOZZINI, María Alma (comp.). 2016. *Memorias en lucha Memorias en lucha: recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad*. Viedma : Universidad Nacional de Río Negro.

Capítulos de libros o partes de libros

GROSSBERG, Lawrence. 1992. “Power and Daily Life“. En *We Gotta Get Out of This Place. Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York: Routledge. pp. 89-112.

MASSEY, Doreen. 2005. “The Elusiveness of Place“ (Cap. 12), „Thrown-togetherness: The Politics of the Event of Place“ (Cap. 13) y „There are no Rules of Space and Place“ (Cap. 14). En *For Space*. London: Sage Publications. pp. 130-148, 149-162 y 163-176.

RAMOS, Ana. 2016. “La memoria como objeto de reflexión: recortando una definición en movimiento“ (Capítulo 2). En RAMOS, Ana Margarita, CRESPO, Carolina, TOZZINI, María

Alma (comp.). *Memorias en lucha Memorias en lucha: recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad*. Viedma : Universidad Nacional de Río Negro.

Artículo en revista

- CEBOLLA BADIÉ, Marilín, GALLERO, Cecilia. 2016. “‘Eran sólo indios...’ La construcción de la alteridad Mbya en el Alto Paraná de Misiones, Argentina (1920-1960)”. *Cadernos do LEPAARQ*, Vol. XIII, n°26. pp. 87-105.
- ENRIZ, Noelia. 2010. “Un sueño blanco: reflexiones sobre la educación mbyá-guarani en Argentina”. *Amazônica*, 2, 1. pp. 28-44.
- GOLÉ, C. y RODRÍGUEZ CELÍN, M. L. 2017. “Reconfiguraciones del vínculo entre escuelas y la diversidad étnica: criollos, mbyà-guaraníes y colonos en el sudoeste misionero desde principios del siglo XX”. *Anuario de Historia de la Educación*. 18(2), 228-250.
- INGOLD, Tim. 2011. “Against Space”. En *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*. New York: Routledge. pp. 141-176.
- PADAWER, Ana, DIEZ, Laura. 2015. PADAWER, A. y DIEZ, M. L. 2015. “Desplazamientos y procesos de identificación, en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina”. *Revista Anthropologica*, 35. pp. 65-92.

Autobiografía y subjetividad significados de las experiencias escolares desde mi ser indígena

SULCA, Elisa Martina de los Ángeles/ CONICET-INIPE-UNSa – elysulca@gmail.com

G.T. 23: *Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales*

Palabras clave: subjetividad-identidad indígena-experiencia escolar

› **Resumen**

La autobiografía como recurso, me permite tomar la palabra para dialogar con mis propias experiencias atravesadas por mi condición indígena, los mecanismos institucionales y las relaciones establecidas a en el tránsito por los niveles educativos (primario, secundario y la universidad).

Las diferentes estrategias para permanecer en las instituciones educativas han implicado, muchas veces, la negación de mi identidad y la adaptación a formas de actuar que no pusieran en evidencia aquellos rasgos (el tono de voz, el cuerpo, las creencias) que delataran mi pertenencia indígena. En este proceso de formación, me interpela el dilema de ser parte la realidad que investigo y me remite a la necesidad de entenderme en el proceso de (des) subjetivación y las hibridaciones que han permeado mis prácticas y mis discursos, mi identidad.

El propósito, en este trabajo, es recuperar la experiencia escolar desde mi pertenencia indígena para re-construir y compartir la propia identidad, poniendo en diálogo el compromiso y el distanciamiento (Elias, 1983) en la investigación que llevo adelante en el marco de la beca doctoral del CONICET, denominada “procesos de escolarización de los y las estudiantes que autoidentifican al Pueblo Tastil. Estudio de caso en una escuela rural albergue de la provincia de Salta”.

➤ ***Introducción***

Me permito, en esta oportunidad, hablar de aquellas experiencias que fueron significativas a lo largo de mi trayectoria escolar. Experiencias que significaron un impacto en mi identidad indígena, las formas de pensar y actuar en el mundo escolar y social.

Desde que inicié la investigación en el marco de la beca doctoral del CONICET, denominada “Procesos de escolarización de los y las estudiantes que autoidentifican al Pueblo Tastil. Estudio de caso en una escuela rural albergue de la provincia de Salta”, en la cual me considero sujeto y objeto de investigación, empecé a preguntarme acerca de las estrategias que empleé para permanecer en el sistema educativo.

A lo largo de mi trayectoria como estudiante indígena, pude advertir que una de las formas de permanecer en las instituciones era ocultar mi condición indígena, esto es, las creencias, valores, formas de pensar respecto a ciertas prácticas, de un lenguaje que en la escuela o en la universidad, son considerados impertinentes, incorrectos y muchas veces, motivo de discriminación.

En los procesos de escolarización fui adoptando formas “aceptadas” de comunicación y actuación que fueron en detrimento de mi identidad indígena. Tal parece ser que muchas veces, en la escuela, la identidad se “construye, se teje y se desteje, sobre un fondo de olvido” (Álvarez Uria, 1995, p.2).

Entender el dinamismo en el que se fue construyendo y re-construyendo mi identidad indígena, me permitirá comprender los sentidos que los y las estudiantes de Tastil les otorgan a sus procesos de escolarización a partir del vínculo con otros, con la cultura escolar y con la propia.

➤ ***Comprenderme en la dinámica de las trayectorias escolares...***

Lo cultural se individualiza...

Siento vergüenza de haber sentido vergüenza (Camus, 1913) de mi condición indígena, ya que tal condición no es una cuestión individual, sino que implica mi contexto familiar, valores, creencias, formas de vivir, credos, que lejos de conservarlos, conforme a lo enseñados en mi familia y mi cultura, los fui negando y ocultando.

Interpreto que, la negación y el ocultamiento de mi adscripción, ha sido una estrategia de sobrevivencia, sobre todo cuando salía de mi comunidad. (Czarny, 2008).

Poder entenderme y aceptarme como indígena me ha costado un largo proceso, en el que intervinieron docentes, pares y una elección personal, que hasta es dolorosa en la medida que trastoca una subjetividad herida. Me remito a esto, porque en el intento de reconstruir mis experiencias escolares confluyen una mezcla de emociones y culpas, difíciles de clarificar (Le Breton, 2013).

El lenguaje del silencio es parte de mi cultura. Sin embargo, la elección del silencio en los espacios escolares se evalúa como una falencia, una falta de. A menudo, la maestra de primaria indicaba a los visitantes externos, respecto a mí y mis compañeros: son casi mudos, si hablan lo hacen para ellos, no son sueltos, son tímidos.

Las referencias a este aspecto cultural del silencio son peyorativas, negativas, no se contempla como una posibilidad de comunicación. Czarny (2008) sostiene que los estilos de comunicación e interacción están configurados socialmente, por lo que “marca como pasivos, desinteresados a los niños y niñas indígenas, por tener otras formas y otros estilos de interacción, que no concuerdan con los esquemas que tienen los maestros acerca de lo que debe ser una interacción adecuada en el aula o en la escuela” (p.170).

Después de un proceso de (de) formación puedo entender y aceptar que el silencio es parte de mi cultura, por ello, advierto que tomar la palabra ha sido para mí, desde los inicios de la escolarización, una “debilidad”, condicionada por una mezcla de miedo, nervios y hasta vergüenza. Mi “tonada coya” me retraía, “hablas cantando” me decía reiteradas veces mi maestra de primaria y lo repetía para hacerme notar que realmente era así.

Elias (2000), señala que las emociones de vergüenza o miedo se aprenden en la interacción social con otros. El autor sostiene que “los sentimientos de miedo y vergüenza juegan un papel significativo en la internalización de prácticas culturales que se transformarán en modos de autocoacción y autorregulación de los sujetos y sus interacciones. La amenaza de ser eliminado, sostiene Elias, se presenta a partir de dos fases constitutivas de la exclusión: la material-objetiva y la simbólico subjetiva. Estar objetivamente excluido y, a la par, sentirse o imaginarse frente a la posibilidad simbólica de estar excluido”. (Citado en Kaplan, 2013, p.48)

Una situación escolar muy latente fue la escritura de un cuento en la primaria. Mientras

la maestra se ocupaba del almuerzo por falta de personal, pidió la escritura de un cuento de los grados más avanzados para luego leer a los más pequeños, recuerdo que en el aula empezamos a decir que cuento escribiríamos. Casi al finalizar la jornada, la docente agarra el cuaderno del compañero de último banco y lee para todo el curso, claramente recuerdo que escribió el cuento “el puesto del otro lado”, que la mayoría conocía. Mientras la maestra leía en voz alta, resaltaba errores de ortografía e iba escribiendo. Además de señalar que no entendía el cuento, empezó a preguntar el significado de palabras como; “oracionando”, “chúcaro”, “guaschos”, “oscoyo” entre otras más que formaban parte del relato. Recuerdo que mientras leía reiteradamente estas palabras, las escribía en el pizarrón y preguntaba su significado, algunos compañeros empezaron a reírse. Ante la no respuesta, la maestra pidió que busquemos dichas palabras en el diccionario, resulta que allí no estaban, sin embargo, la mayoría del grupo sabíamos a qué referían. Finalmente, la maestra tachó cada una de las palabras que escribió y con cierta molestia, por no haber realizado bien la tarea, expresó ¡aprendan a hablar! ¡aprendan a escribir!

Tales palabras se pronunciaban a diario en nuestra familia; oracionando remitía al atardecer,úcaro a lo rebelde, animal que no se deja agarrar, guaschos, los corderos o cabritos abandonados por sus madres y oscoyo, un color oscuro, generalmente es el color de los gatos del monte. Pero en la escuela aprendimos que esas palabras no forman parte del vocablo, carecen de sentido y significado, por lo que debían ser corregidas.

Sin sostener que tal cuestión me haya llevado a sentir vergüenza al momento de hablar, por mi tonada coya o por el temor a no usar las palabras correctas, advierto que en la escuela secundaria no me comunicaba, sino en mi grupo más reducido de amigas. Mis profesores, al escucharme, inmediatamente me preguntaban ¿sos del interior? ante lo cual pensaba en mi tonada.

De esta manera, hablar en la escuela se fue convirtiendo en un sufrimiento que no podía controlar. Miedo, vergüenza e inseguridad me invadían a la hora de tomar la palabra. Me doy cuenta, además, que tomar la palabra nunca fue una iniciativa propia, sino producto de la obligación para aprobar o para responder a una pregunta dirigida hacia mí, directamente.

Hablar en un contexto público atrae la mirada de los otros, expone, en cierto sentido, el cuerpo (el color de la piel, del pelo, la vestimenta). A su vez, mi cuerpo (piel morena, pelo negro) delata mi proveniencia del interior, indígena, quizás.

No me sentía cómoda con mi color de piel, tampoco con la textural “áspera” como mencionó mi maestra cuando estudiábamos los cinco sentidos y con los ojos cerrados nos hizo tocar la cara de su hija y la propia. Eran texturas diferentes, jerarquizadas “suave” y “áspera”. Una blanca o suave, por ende, legítima, por sobre otra, morena, negra, áspera, con menor valía social.

Kaplan sostiene que, “no todos los colores ni las tonalidades comparten idénticas valoraciones en las jerarquías sociales. La piel, en muchas ocasiones, se utiliza como eufemismo de origen de clase: a tales pieles, tales destinos” (2016, p, 212).

El cuerpo, y más particularmente el rostro, al estar tratados socialmente a través de sus marcas, más o menos visibles, más o menos invisibles, producen subjetividad, por lo que la mirada de los otros, en determinadas instancias, dan valor o lo quitan (Kaplan, 2016). “La mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del otro están dotados de privilegio, de otorgar o quitar significados esenciales”. (Le Breton, 2010, p.134)

➤ *¿Resguardo u olvido de mi identidad indígena?*

En la escuela primaria, la maestra que llegó con veinte años y se jubiló allí, conocía a las familias, las costumbres, no había demasiado que ocultar o negar. Pero percibo una desventaja, conocernos más, le permitía llamar la atención hacia ciertas prácticas y juzgarlas en términos negativos: dar de comer a los muertos, sacar las cruces del cementerio, entre otras, eran cuestionadas por su “sinsentido”. Esto quizás tenga que ver con el significado subjetivo de ciertas prácticas, dado por la cualidad única de experiencias en las que se aprendió a utilizar, y que no formaban parte de los significados y experiencias de la docente. (Padawer, 2000, p.7).

Ciertas formas de referir, de la maestra, hacia prácticas culturales como; los muertos no comen (en referencia al día de las almas) hacían eco en mis formas de pesar, quizás por la autoridad que investía su figura (Kaplan, 2016) y de alguna manera admitía cierta lógica en esa afirmación que luego empezó a generarme incomodidad hablar al respecto con quienes no conocían dicha costumbre.

Sin embargo, los rituales en el interior de la familia se mantenían, pero había un silencio respecto de las mismas hacia los externos. Estos modos de relación que iba entablando con los de afuera y con la escuela en sí empezaba distanciarme de mi cultura.

La distancia se profundizó en la escuela secundaria. Migrar a la ciudad, por la ausencia de posibilidades de continuidad en la propia comunidad, significó el desarraigo familiar y cultural.

Pude ver que las costumbres de la ciudad eran diferentes a las costumbres del pueblo. En este nuevo espacio social, el ejercicio de los rituales no eran parte de la vida cotidiana porque quienes llevaban adelante era mi madre o mi abuela. Por consiguiente, el discurso y la práctica quedaron silenciadas, ocultadas y se instaló una escisión, una división entre dos mundos distintos, desconocidos hasta entonces.

El proceso de escolarización secundaria estuvo signado por el miedo al fracaso. Sentía la desventaja de venir de una escuela rural, plurigrado, con contenidos mínimos. Cuestión que se hacía notar cada vez que algún docente daba por sentado el manejo de temas del nivel anterior.

La novedad de muchos contenidos, tales como Lenguaje I, materia que abordaba la expresión oral, corporal y emocional a modo de taller, me resultaban difíciles de sobrellevar, justamente porque implicaban la exposición del cuerpo.

Organizar performance o incluso cantar eran habituales en la materia. En el primer trimestre desistí de realizar tales actividades y desaprobé. En el transcurso del segundo trimestre la docente nos da la posibilidad de recuperar a través de la presentación de una actividad innovadora que debía realizarse en pareja. Me acerqué a Mónica, una compañera del primer banco para hacerlo juntas. Luego de varios encuentros en nuestros respectivos lugares de residencia, nos fuimos conociendo y también a nuestra familia, ella venía de San Antonio de los Cobres, un pueblo cercano al mío. Tales conversaciones tenían sentidos compartidos ya que nuestras culturas son muy parecidas, practicábamos las mismas costumbres y rituales. Entre ellas, la señalada, un evento que implica la reunión familiar y comunitaria para marcar a las ovejas como propiedad de una familia. Producto de esas charlas, surge la idea de cantar una copla con la caja, instrumento que acompaña la entonación. Veía en mi compañera cierta seguridad para llevar adelante la actividad, mientras que yo me sentía avergonzada de sólo imaginar el momento de presentación.

Llegado el día, Mónica anuncia nuestra actividad y la profesora con cierto asombro dice: veamos de que se trata, en tanto el reto de las compañeras nos miraban con atención. Ubicadas al frente del grupo clase empezamos a cantar, sentía nuestras voces quebradas, veía a mi compañera tan colorada como seguramente estaba yo.

Al finalizar la presentación, la profesora pide que lo hagamos otra vez y mientras lo hacíamos, ella escribía en el pizarrón la letra. Al finalizar pide al resto de la clase que lo haga, sentía cierta incomodidad estar al frente y escucharme en la voz del grupo que con cierta gracia intentaban imitarnos. No sé si fue algo novedoso, asombroso o gracioso, pero quedé con una sensación de burla, miré a mi compañera, ambas sonrojamos sutilmente y volvimos a nuestros lugares, tratando de sumarnos a lo que se había generado en el aula, sin devolución alguna de la docente.

El recuerdo de esta situación escolar me generó por largo tiempo incomodidad o vergüenza, quizás porque finalmente no tuvimos la aprobación de la docente.

Goudsblom (2008), aporta a la lectura de esta situación, el autor señala que cuando un sujeto siente vergüenza de una situación pasada, se arrepiente, porque siente que ha sido “atrapado”, haciendo (o no haciendo) algo que piensa que debería (o no debería) haber hecho. En su propia opinión, el sujeto en cuestión no ha cumplido con lo que los demás esperaban respecto de su reputación como persona normal o superior.

Ante situaciones de tales características, sentía la necesidad de ser como la mayoría, aprender de ciertas prácticas y olvidar otras. Me generaba cierta incomodidad hablar de cualquier cosa que tenga que ver con mis costumbres o creencias. Recordaba con vergüenza el episodio de la copla.

Ese proceso de cambio, de ser como la mayoría, implicó frecuentar grupos de amigos nuevos, ir a la escuela del centro, trabajar para “vestirme bien”, entre otras. Con cierta conformidad, empecé a creer que mi condición indígena formaba parte de un pasado que no quería recuperar ni recordar.

El tránsito por la universidad me cambió sustancialmente, no sólo el aspecto externo (formas de vestir, hablar, actuar), sino también en la autopercepción. El espacio complejo que constituye la academia me ha interpelado de muchas maneras, no así de mi identidad indígena ¿De dónde vengo y a dónde voy? Resultaron preguntas nodales para intentar lecturas sobre el mundo y nuestro lugar en el.

Respecto de dónde vengo, me remitía cierta nostalgia, muy lejos quedó aquello que fui, ya no practicaba ninguna costumbre ni ritual, ya que decidí no volver a mi lugar de origen.

Las luchas que empezaron a desencadenarse en mi pueblo por el territorio no eran mías. Tampoco las costumbres, las creencias, las formas de vivir y actuar en la vida social. La academia me enseñó a vivir de otra manera, menos “padeciente” y sentía cierta alivio y comodidad.

“Estos bloques pueden ser denominados “etapas”: la vida se relata como si se transitara por un pasaje, donde cada momento tiene un referente histórico ligado a la ubicación geográfica, estado civil, trabajo” (Portelli, 1989 en Padawer, 2000, p.15), que dan sentido y significado a mis acciones, percepciones y discursos en el paso por las instituciones.

No obstante, reconozco que estos procesos (de) formativos me (de) subjetivaron constantemente, respecto de mis creencias religiosas, costumbres, cultura, pero a la vez, las lecturas que hice sobre la realidad, en un principio me han excluido, pero cuando supe hacer uso de esas herramientas simbólicas para interpretar mi realidad cultural, social, indígena, joven, pude entender que la escuela o la universidad, también constituyen espacios de emancipación, movilización y concienciación, de allí la posibilidad de escribir este texto.

En este sentido, me remito a lo que Álvarez Uria expresa claramente acerca de Albert Camus, “el sistema escolar, que suele anudar orígenes familiares y destinos profesionales, no ha desempeñado en esta ocasión una función reproductora, sino más bien todo lo contrario. El problema estriba en cómo asumir la pasión solitaria de escribir sin renunciar a las raíces familiares, sin abdicar de la clase social de origen”. (1995, p.11).

De no ser por tales procesos, hoy las interpelaciones a mi construcción identitarias y subjetiva no serían posibles.

La investigación que llevo adelante con los y las jóvenes del Pueblo Tastil ha reivindicado mi auto-identificación indígena, a tal punto que creo que negué y oculté mi identidad, pero no la destruí, sino más bien la resguardé, con mecanismos inconscientes, talvez, que fueron esquivando las miradas hegemónicas.

› *Significados compartidos...*

Ante la “ventaja” de ser parte de la realidad que investigo y el estar conociendo el complejo mundo académico universal, intento ubicarme como una eventual interlocutora entre mi comunidad indígena y un público académico (Padawer, 2000, p.12).

Mi sentir, pensar, y actuar, aun cuando se haya matizado por la cultura urbana, académica, globalizada, se identifica con la de un pueblo indígena, Tastil.

Por ello, en la investigación que llevo adelante con los jóvenes de mi comunidad, se pone en escena significados subjetivos compartidos respecto de los códigos, las prácticas y hasta en el cuerpo.

Reconocerme en el dinamismo de dos mundos que se atraviesan a la vez que se diferencian, implica un proceso de compromiso y distanciamiento (Elias, 1983) en tanto me encuentro en una situación científica: comprender los procesos de escolarización de los y las estudiantes del pueblo Tastil desde sus propios puntos de vista. Considero que comprender las percepciones de los estudiantes posibilitará el acceso a las operaciones de nominación y clasificación escolares, a la construcción de imágenes y autoimágenes de sí mismos y de sus pares y a las formas de sociabilidad en el ámbito escolar.

La investigación en desarrollo se enmarca dentro de la sociología figuracional de Norbert Elias, cuya propuesta intenta romper epistemológicamente con la dicotomía entre las concepciones objetivistas y subjetivistas, para dar cuenta de la relación dialéctica entre los procesos subjetivos y las estructuras sociales.

Acorde con este enfoque, el objetivo es comprender el sentido de la acción social en configuraciones sociales particulares desde la perspectiva de los actores, que tienen lugar en un marco de relaciones sociales y contextuales.

› *Algunas conclusiones*

Este ejercicio de interacción con mi propia experiencia escolar y el intento de entenderme como indígena, estudiante, joven e investigadora, me lleva a replantearme el papel simbólico que cumple la escuela en la vida de los sujetos con menos oportunidades.

Acuerdo, en este aspecto, con Kaplan (2016) respecto a que los procesos de socialización, de producción de subjetividades, las estrategias y vínculos de los sujetos no se

producen en el vacío social, sino que se fundan en un marco escolar, social e histórico concreto, a través de formas discursivas, sistemas de clasificación y nominación específicos, que no se ejercen sin prácticas de resistencia, contestación y sumisión.

En relación a esto, vale considerar que las dimensiones sociales, afectivas, culturales, escolares, contextuales, personales, entre otras, operan en la constitución de la subjetividad, conjugando esperanzas subjetivas y posibilidades objetivas que condicionan, pero no determinan la vida escolar y social de los y las estudiantes.

Como parte de la configuración social (Elias, 1983) que investigo, advierto la necesidad de resituarme como indígena, reconociendo las dimensiones que me han atravesado a lo largo de la escolarización y su alcance performativo. Para que, de esta manera, pueda comprender los significados que los y las jóvenes le dan a su proceso de escolarización, las autoimágenes que construyen en ese contexto a partir de la interacción con otros, con la cultura escolar y comunitaria.

Resituarme me permite también, asumir un compromiso de lucha por los derechos de mi comunidad, ante el avasallamiento simbólico y material al que asiste.

› *Referencias bibliográficas*

ÁLVAREZ URÍA, Fernando. 1995. "Escuela y subjetividad". Cuadernos de Pedagogía, 242: 56-64.

ELIAS, Norbert. 1983. Compromiso y distanciamiento: ensayos de sociología del conocimiento. Barcelona: Península.

KAPLAN, Carina Viviana. 2013. Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Argentina: Miño y Dávila.

CZARNY, Gabriela. 2008. Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. México: Universidad Pedagógica Nacional.

KAPLAN, Carina Viviana. 2016. "El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios". En C. V. Kaplan (Edit.). Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas. Argentina: Miño y Dávila. pp. 203-211.

GOUDSBLOM, Johan. 2008. "La vergüenza como dolor social". En C. V. Kaplan (Edit.). La

civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. pp. 13-28.

LE BRETON, David. 2013. "Por una antropología de las emociones". Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 10: 69-79.

PADAWER, Ana. 2000. "Negociación de perspectivas y autoría en la composición de un texto: comentarios sobre el uso de técnicas biográficas en una investigación etnográfica en educación". Cuadernos de Antropología Social, 12: 143-162.

Comunicación audiovisual desde las escuelas. Incidencia en políticas públicas desde una pedagogía intercultural

MILTON, Noemí Zulema / Equipo de Investigación PU ANAY - Instituto Superior de Formación Docente N°22 - DGCyE - Provincia de Buenos Aires; COHENDOZ, Mónica / Instituto Superior de Formación Docente N° 22; Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas (NACT) "Estudios en Comunicación y Cultura en Olavarría" (ECCO) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

GT 23 Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

Palabras Clave: Producción audiovisual; pedagogía intercultural; políticas públicas

› **Resumen**

Analizaremos en esta ponencia dos experiencias de producción documental: el Proyecto "Cacique Pincén. La palabra que no cesa" de la Escuela Secundaria N° 1 de Bordenave (distrito de Puan) y el Proyecto "Chonek. Un cuento Tehuelche" de la Escuela Primaria N° 7 de Bolívar.

La lectura de ambos proyectos escolares pone en evidencia cómo las escuelas, a través de sus prácticas educativas, intervienen en la cadena de definiciones de cuestiones prioritarias para la opinión social y en la construcción de agendas públicas. Los actores de cada comunidad escolar se articulan en esta tarea con miembros de diversas agencias del Estado, de organizaciones y movimientos sociales, de centros académicos y de redes de educadores.

La praxis educativa reconoce tanto en lxs docentes como en lxs estudiantes y lxs miembros de las instituciones asociadas a sujetxs partícipes en la generación de políticas públicas. Centraremos la mirada en el análisis de su participación en torno a 1) las instancias de producción de conocimiento desde las escuelas; 2) la gestión de comunicaciones documentales; 3) la gestión de políticas de interculturalidad.

Ambas producciones escolares inscriben en una pedagogía emancipatoria como condición para la reconfiguración de redes de relaciones sociales en un proceso de

descolonización histórica.

› ***Producción audiovisual desde las escuelas. Incidencia en políticas públicas desde una pedagogía intercultural***

El registro documental dentro de la producción audiovisual.

El documental es un género cinematográfico por antonomasia. Empezó a ser reconocido y recordado por la obra de quien es considerado el primer documentalista, Robert Flaherty, tras la realización de *Nanook* en 1922. Aunque podríamos decir que los hermanos Lumiere, quienes presentaron el cinematógrafo en 1895, eran aplicados documentalistas, pues de modo experimental realizaron registros de hechos cotidianos en diferentes lugares de Europa.

Requiere de una investigación y preparación que suele apelar a la entrevista y busca la forma de narrar o informar un hecho usando la recreación y el material de archivo. Su objeto último no solo es informar, sino que construye saberes, abre al pensamiento crítico, denuncia, moviliza adhesiones, educa. El documental emplea recursos artísticos, llegando a ser ficticio pese a utilizar elementos, personas y hechos reales.

En las escuelas registramos el uso de videos, películas, documentales para comunicar a través de imágenes el trabajo de construcción de saberes desde las aulas: como Material de investigación para la construcción de datos primarios, como ‘construcciones nativas’ (los registros espontáneos, tomados por los actores en el momento en que ocurre la acción, a veces no previstos ni planeados, otras como registro sistemático de secuencias, utilizados luego como fuente para la elaboración de textos audiovisuales), como creación de materiales audiovisuales intermedios para ser analizados con los estudiantes, los padres, los centros académicos, las comunidades, como método y forma de escritura para la comunicación de los resultados de investigación.

Estos materiales permiten producir el debate, movilizar la participación. Las imágenes “registran” la experiencia y facilitan la producción de conocimiento en tanto la visibilizan. Sin embargo, al tratarse de un lenguaje debemos considerar las decisiones epistémicas que presuponen y configuran un orden de representación con efectos de verosimilitud

Señalan Jordi Grau Rebollo, Elisenda Ardévol, Gemma Orobitg Canal y Adriana Vila Guevara (2008) en *El medio audiovisual como herramienta de investigación social* que "Existen varias posibilidades a considerar a la hora de integrar el registro audiovisual con la investigación de campo: concebirlo como un instrumento de exploración del medio, asumirlo

como un elemento vertebral en la toma de datos, encararlo como un recurso puntual para determinadas situaciones o en determinados momentos, etc. Al mismo tiempo, existen varios condicionantes que pueden influir en la factibilidad del registro: solvencia técnica del investigador en el manejo de la cámara y, sobre todo, de las etapas posteriores de producción y posproducción, disposición de los informantes, permisos necesarios, etc." (Grau Rebollo, 2008: 27)

Para los autores habría que empezar por preguntarse cuáles son los diferentes roles que desempeña el investigador en la construcción de conocimiento audiovisual. ¿Director técnico, experto etnográfico, teórico, e incluso un actor más?

En principio el papel de los y las investigadoras no es solamente uno, y de que el resultado de su investigación es parte de un complejo proceso de interpretación y representación. Ahora bien, tratándose de una actividad de investigación, surge la necesidad de darle una garantía o fiabilidad no sólo al proceso de "registro" audiovisual, sino fundamentalmente al resultado. Se trata, además, de una herramienta narrativa que obliga a otro proceso de lectura.

No solamente los y las investigadoras desempeñan varios roles, sino también los sujetos que ven el material proyectado: observan, escuchan, autorizan, participan, discuten, aportan a la construcción de saberes en esa investigación. Empezamos así a identificar dos dimensiones que nos acercan al tema de discusión presentado. Una primera la podríamos ubicar en el espacio-campo donde se establece la relación investigador-cámara-objeto de estudio, compuesta por sujetos o actores sociales igualmente activos. Una segunda dimensión se puede localizar en los espacios posteriores de proyección-exposición donde se reproduce en otros términos esa primera experiencia, y donde se incluye una audiencia y un nuevo acontecer cargado de nuevos significados.

Analizaremos en esta ponencia dos experiencias de producción documental: el Proyecto "Cacique Pincén. La palabra que no cesa" de la Escuela Secundaria N° 1 de Bordenave (distrito de Puán) y el Proyecto "Chonek. Un cuento Tehuelche" de la Escuela Primaria N° 7 de Bolívar.

La lectura de ambos proyectos escolares pone en evidencia cómo las escuelas, a través de sus prácticas educativas, intervienen en la cadena de definiciones de cuestiones prioritarias para la opinión social y en la construcción de agendas públicas. Los actores de cada comunidad escolar se articulan en esta tarea con miembros de diversas agencias del Estado, de organizaciones y movimientos sociales, de centros académicos y de redes de educadores.

Responder desde las escuelas y las comunidades a los problemas reales que preocupan a la sociedad, es un ejercicio de ciudadanía participativa en el resguardo de los derechos individuales y sociales, para la construcción de una sociedad más igual, más justa y solidaria.

En esta ponencia nos abocaremos a analizar cuál es el proceso intermedio entre

detectar un problema social (entendiendo también la escuela como una fuente de problemáticas sociales) y la construcción de los proyectos educativos. Es en ese ‘entre’ que ubicamos la investigación desde la escuela y las comunidades. Indagaremos cómo, a medida que estudiantes y docentes van recogiendo información y van diseñando el documental, construyen las preguntas de la investigación y organizan la espiral dialéctica que los lleva de las preguntas a la formulación del problema.

Según Pablo Kreimer (2011,131-2) no es posible considerar ninguna situación social como intrínsecamente problemática si no es en relación con los actores que la construyen como tal, en situaciones históricamente contingentes. En contraste con la naturalización normativa que se hace del papel del conocimiento en la resolución de problemas sociales, interesa indagar recíprocamente el papel del propio conocimiento científico en la construcción de problemas sociales, tal vez como una marca, al mismo tiempo, de una nueva modernidad sustentada en la fuerza de la ciencia y del papel que desempeña el conocimiento científico en la reorganización de las sociedades. El conocimiento en sí mismo es el producto de construcciones sociales, y sus intervenciones —y usos— en otros campos de producción simbólica y material le modelan tanto su papel social como su contenido cognitivo.

La lectura de los proyectos escolares en torno a su agenciamiento de las problemáticas sociales pone en evidencia cómo las instituciones escolares intervienen en las cadenas de definiciones de cuestiones prioritarias de la opinión pública y su rol en la construcción de las agendas sociales. La versión del proyecto sobre el problema social resulta significativa en tanto presenta su definición del mismo. La escuela es un “actante” en esa cadena de definición del problema social (Cohendoz, 2014:3).

Estos postulados proponen desnaturalizar la idea de que el problema es un dato empírico en sí mismo y una vez que se lo detecta, sólo demandaría la construcción del proyecto. La idea central que distingue a esta perspectiva es que los problemas sociales no son el producto tan sólo de condiciones objetivas en la sociedad, sino que son el fruto de un proceso de definición colectiva de ciertas condiciones como problemas (Blumer, 1971).

La praxis educativa reconoce tanto en lxs docentes como en lxs estudiantes y lxs miembros de las instituciones asociadas a sujetxs partícipes en la generación de políticas públicas. Centraremos la mirada en el análisis de su participación en torno a 1) las instancias de producción de conocimiento desde las escuelas; 2) la gestión de comunicaciones documentales; 3) la gestión de políticas de interculturalidad. Estas tres cuestiones no se dan como un desprendimiento la una de la otra, sino en una dialéctica constante entre producción de saberes y definición de posicionamientos políticos en el proceso del armado del producto comunicacional.

➤ ***Muchas voces, un desarrollo argumental: Cacique Pincén, la palabra que no cesa***

Nos adentramos en un proyecto escolar desde la producción final: los chicos de la Escuela Secundaria de Bordenavèarmaron el video que podemos ver en Youtube: Cacique Pincén. La Palabra que no cesa - <https://www.youtube.com/watch?v=4bTST-jXlHg> -

En la experiencia investigativa de la Escuela Secundaria N° 1 del distrito de Puan, localizada en el pueblo de Bordenave, vemos cómo la escuela se suma a investigar una preocupación de la gente del distrito: ¿estuvo el Cacique Pincén en Puan? A pesar de que casi todas las fuentes historiográficas parecen negar la posibilidad de que esto haya ocurrido, la memoria popular, hecha toponimia y relato de transmisión oral, parece confirmar la presencia.

Reconstruyendo la mochila de la investigación del proyecto escolar, encontramos en internet diversos artículos en páginas web, revistas y periódicos digitales que nos aportaron datos para poder seguir el proceso de construcción del problema.

Los artículos periodísticos dan cuenta cómo la escuela fue seleccionada por la Dirección Provincial de Educación Secundaria a inscribir la experiencia en "Audiovisuales en la Escuela", un programa del Ministerio de Educación de la Nación conjuntamente con Tranquilo Producciones, la Fundación Crear Vale la Pena, Cablevisión y los Ministerios de Educación de las provincias que propone a estudiantes del último año de las escuelas secundarias públicas con orientación en Comunicación o similares a presentar producciones audiovisuales vinculadas con temáticas culturales de la comunidad. Este proyecto se desarrolló a nivel Nacional y tuvo como propósito fundamental capacitar a los alumnos en la elaboración de documentales. Tranquilo Producciones era responsable de capacitar a los alumnos para que ellos realicen un documental de 45 minutos de duración. CableVisión, a través del programa de responsabilidad empresarial, se comprometía en la difusión de los documentales; y los Ministerios de Educación de cada provincia se encargaban de seleccionar las escuelas a participar.

El problema social se reconstruye desde las inscripciones sociales de los actores, los programas implicados, los intereses y objetivos explicitados en cada uno de ellos y las articulaciones de los programas confluyentes en el proyecto escolar con los saberes de la comunidad local. La noción de interés es clave. Para Latour (1983) "los intereses, como cualquier otra cosa, pueden construirse". Y los procesos de construcción de intereses pasan por el mecanismo de traducción. Es a partir de los operativos de traducción que un actor pone a jugar los intereses de los otros en la dirección de imponer su propio sentido a aquello que "está en juego". Eliseo Alvarez, el director de Tranquilo Producciones, fue el gestor de un posicionamiento político desde Canal Encuentro. Y los canales de televisión buscan redefinir

sus productos desde la generación de 'prosumidores'. La escuela decide cuál será la tónica de la investigación.

Los estudiantes, orientados por sus profesores, participan en el proceso de reconstrucción histórica del dato que preocupa a la comunidad desde 2010, la presencia del Cacique Pincén en Puan. Inician un rastreo de fuentes: registros hemerográficos digitales y en formato papel, ponencias y textos de autores locales, entrevistas a descendientes del cacique documentadas por otros investigadores, entrevistas a miembros de la comunidad, visitas a lugares de la memoria.

Los capacitadores de Tranquilo Producciones los acompañan en la visita al Museo local y los orientan en los modos de dejar registros fílmicos para luego armar el documental. Los profesores de la escuela actúan como informantes expertos. Algunos miembros de la comunidad sugieren formas de profundizar la investigación histórica, combinándola con la arqueológica. Otros aportan testimonios de segunda mano... su abuelo le contó que...

En un trabajo cooperativo entre jóvenes investigadores, adultos informados y ancianos memoriosos, miembros de instituciones comunitarias, estatales y de la sociedad civil, de orden local, provincial y nacional, se va cerrando la construcción del dato para revisar las hipótesis académicas. Y, a través de la remembranza, construir un nuevo relato acerca de los orígenes de la comunidad: Puan no es una ciudad levantada en un desierto, ni es un 'pueblo de frontera' porque los 'otros' no estaban afuera ni frente, sino que forman parte del 'nosotros' entramado por redes de intercambio y de parentesco. Construir conocimiento es construir subjetividades. Como dice Luis Pincén, el tataranieta del Cacique en la conferencia que dió en Puan con motivo del Bicentenario de la Revolución de Mayo: "El futuro está atrás, el pasado adelante. El futuro no lo conozco, mi presente es efímero y al caminar hacia el pasado yo camino hacia el origen. Estoy volviendo. Nosotros de alguna manera siempre estamos volviendo, aprendiendo de lo que nos pasó". (Luis Pincén, 2010). Quizás esta nueva definición de pueblos originarios sea interesante en este aspecto, de volver al origen. No es volver a vivir como 200 años atrás, se trata de aprender de lo que pasó. Para Yerushalmi (2013), perdida la fuerza de explicación de una tradición, necesitamos construir otra, encontrar un nuevo camino. Y ello implica una revisión del pasado, y la construcción de una anamnesis (un recordar).

Quedan así documentadas: 1) las instancias de producción de conocimiento desde la escuela de Bordenave; 2) la gestión de comunicaciones documentales: el video "Pincén, la palabra que no cesa"; 3) la utilización desde la escuela de una política pública de formación de comunicadores para la generación de espacios críticos de abordaje de preocupaciones comunitarias inscriptas en políticas curriculares de educación intercultural (Anexo I del Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2007).

› ***Chonek. Un cuento tehuelche***¹⁷⁸.

Desde el Proyecto Institucional transversal “Interculturalidad y diversidad en la escuela” se realiza la película “Chonek, un cuento Tehuelche” como producto final del proyecto abordado por 5to año.

La idea surgió a partir de la necesidad de visibilizar la institución y el abordaje que ésta realiza de la temática originaria desde las distintas áreas. También se propuso como una forma de generar material didáctico para docentes y niñxs a partir de la propia experiencia que pudieran disparar el trabajo en este campo en el resto de las instituciones locales.

El proyecto se desarrolló en la ciudad de San Carlos de Bolívar, durante 2014-2015 y presentado en 2016. Las locaciones elegidas para el rodaje del largometraje fueron: El Parque Las Acollaradas, en la Escuela 7, el Museo Municipal Florentino Ameghino, el paraje los 4 vientos, la Laguna Cabeza del Buey y casas particulares (todos en la localidad de origen de la propuesta).

Participaron en el proyecto estudiantes y familias de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º año de la Escuela de Educación Primaria N° 7 de Bolívar, el equipo docente, directivo y no docente de la Institución, la Sra. Inspectora Sandra Roldán, la Comunidad educativa de la E.P. n° 7 de Bolívar, Santos Vega (padre) descendiente del pueblo mapuche/tehuelche perteneciente al linaje de Valentín Saihueque, Carlos Martínez Sarasola, antropólogo; Marcelo Valko, psicólogo e investigador, Sergio Marihuan músico, descendiente mapuche perteneciente a la comunidad Epuyen, Fernando Miguel Pepe (miembro del Colectivo Guías). Participan también Graciela Sagardoy y Ornella Lopardo.

Para ello realizaron actividades articuladas desde las distintas áreas en todos los años de la escuela: vista al sitio arqueológico Paraje “Los cuatro vientos”, experiencia de convivencia en el Parque “Las acollaradas”, adaptación del cuento original “Chonek, un cuento tehuelche”, actividades realizadas desde el área de artística (ilustraciones y fotografías para el libro, músicas originales y edición de la banda sonora de la película), entrevistas a Carlos Martínez Sarasola, Marcelo Valko y Santos Vega, visita al Museo Municipal Florentino Ameghino, recreación del árbol genealógico de lxs niños, trabajos en telar, abordaje de figuras geométricas a partir del desarrollo de la Chacana que se halla en el frente de la escuela, investigación sobre quién la colocó, cuándo y por qué. Estas actividades permitieron poner en cuestionamiento la historia oficial y la construcción del estado nacional. Para ello abordaron la construcción del estado nacional desde lo provincial y local (la batalla de San Carlos) hasta la propia experiencia de lxs estudiantxs.

El trabajo previo de investigación y transposición didáctica estuvo a cargo del Director de la escuela. Los niños realizaron producciones escritas, audiovisuales, fotografías y dibujos

178 Este proyecto fue documentado por la Prof. María Clara Tiani, miembro del equipo.

que registran el abordaje de la temática desde una mirada geohistórica, antropológica, cultural y poética con relación al genocidio Indígena, la construcción del estado nacional y el enclave estratégico que tuvo Bolívar en estos procesos.

Los estudiantes presentaron los trabajos realizados en actos escolares, Jornadas de Familia y Escuela, y otras, notas periodísticas, proyección del film, distribución del material en bibliotecas e instituciones. En principio las actividades son compartidas por todos los actores involucrados (familias y comunidad educativa local).

El producto final de 5° año recoge los saberes abordados interdisciplinariamente a través de una película, un CD con música originaria, y un libro con la historia narrada en la película en formato cuento y diferentes actividades para todas las áreas de la escuela. A partir de la proyección de la película y el ofrecimiento del material didáctico, el proyecto se abre a la comunidad entera de Bolívar y otros distritos vecinos.

En el trabajo de producción de la película "Chonek. Un cuento tehuelche" también es claro reconocer: 1) las instancias de producción de conocimiento desde una escuela primaria suburbana de Bolívar; 2) la gestión de una comunicación docu-ficcional; 3) la producción desde la escuela y con los niños de materiales didácticos de Educación intercultural para ser trabajados también por otras escuelas (la película, el CD con el cancionero, el libro de cuentos y el manual de actividades), práctica inscripta en políticas curriculares de educación intercultural (Anexo I del Marco General del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, 2007).

➤ *La revuelta de la investigación: Incidencia en políticas públicas desde una pedagogía intercultural*

Ambas producciones escolares inscriben en una pedagogía emancipatoria como condición para la reconfiguración de redes de relaciones sociales en un proceso de descolonización histórica.

La noción de emancipación es claves para la praxis de la investigación educativa en tanto se propone "la revuelta" (volver a pensar lo naturalizado y transformar su orden para superar la desigualdad), es una actividad de 'elucidación' –en el sentido de Castoriadis, para quien la elucidación "es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan" (Castoriadis, 1989:12) -: Señala Ranciere que "La emancipación sería una manera de generar interferencias a las fronteras entre la acción y la visión, entre la participación y la pasividad, entre el individuo y la comunidad, entre hablar y oír, entre el maestro y el ignorante, etc. Es esto lo que significa la palabra emancipación: la interferencia de la frontera entre quienes actúan y quienes miran, entre individuos y miembros de un cuerpo colectivo" (Ranciere, 2008:26)

La ciencia es emancipatoria -en la línea de pensamiento de María Teresa Sirvent (2004) y Boaventura de Sousa Santos (2010)- porque postula: a) La desigualdad social como constitutiva de las relaciones sociales y b) el conocimiento puede intervenir en el reparto desigual de lo social y, por lo tanto, hacer política.

En el proceso investigativo participan diferentes voces que ocupan diversas posiciones en el mismo, y debemos retroalimentar para no acotar su intervención de modo instrumental, y comprometernos con la participación real de quienes están implicados en el problema social investigado.

La polifonía en el relato histórico es necesaria para disputar sentidos en torno a la memoria social, esta disputa política hace a la práctica intercultural contestataria en tanto realiza una performance de que "otro mundo es posible" (Silvia Rivera Cusicanqui, 2018).

› **Bibliografía**

BARTHES, Roland. 1980. La cámara lúcida. México: Paidós.

BURKE, Peter. 2005. Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica

CHAPARRO, Gabriela, CONFORTI, María Eugenia y GIACOMASSO, Vanesa. 2018. Ciencia y comunicación. Una experiencia en el marco de políticas públicas inclusivas en Argentina. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad. En prensa. ISSN en papel: 1668-0030, ISSN online: 1850-0013.

CUSICANQUI RIVERA, Silvia. 2018. Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Bs. As. , Ediciones Tinta y Limón.

FLORES, Verónica (2014) Algunas reflexiones en torno a la imagen visual como documento histórico y a su uso como estrategia de indagación en la investigación social. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4576/ev.4576.pdf

OROBITG CANAL, Gemma, (2014), "La fotografía en el trabajo de campo: Palabra e imagen en la investigación etnográfica", Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia, 19 (1), Barcelona: ICA, pp. 3-20 [ISSN 169-8298]

MALINOWSKI, B. (1939). "The Group and the Individual in Functional Analysis". American Journal of Sociology, 44, (6): 938-964. Versión en castellano en Bohannan, Paul y Mark Glazer, 2010. Antropología. Lecturas, 284-303. Madrid: McGraw Hill

MASOTTA, C. (2001) Cuerpos dóciles y miradas encontradas. Miniaturización de los cuerpos

e indicios de la resistencia en las postales de indios argentinas (1900-1940). En <http://www.rchav.cl/imagenes3/imprimir/masotta.pdf>

MILTON, N y COHENDOZ, M (2018) Participación, registro y Retroalimentación. Documento de Trabajo 5. Especialización en Investigación Educativa. UTN FRA, Olavarría, 18 de junio 2018.

VILCHES, L. (1983) La lectura de la imagen Barcelona, Paidós.

YERUSHALMI, Y (2013) Los usos del Olvido. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Cholonautas, Perú, 2013. Disponible en https://docs.google.com/file/d/0Bx1REd0_jJdielBiNIVEMldEVmM/edit

ZUNZUNEGUI, Santos (1989) Pensar la imagen España, Catedra.

Artículos en Línea

ALVAREZ, Eliseo (Dir.) (2014) Cacique Pincén. La palabra que no cesa. Escuela Secundaria N° 1 “José Hernández” de Puan. Programa Luz, Cámara, Escuela. Dirección Provincial de Educación Secundaria – Dirección General de Cultura y Educación – Tranquilo Producciones - CableVisión. Bordenave (Puan), 3 de abril de 2014. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4bTST-jXIHg>

PERIODISMO LIBRE. TODAS LAS VOCES (2010) De Luis Pincén: “Para mí es muy importante estar aquí porque yo no estoy viniendo, estoy volviendo”. En Diario digital Periodismo Libre. Todas las voces. Sección Cultura. Puan, Agosto de 2010. Disponible en <http://www.diariodepuan.com.ar/2010/08/de-luis-pincen-%E2%80%9Cpara-mi-es-muy-importante-estar-aqui-porque-yo-no-estoy-viniendo-estoy-volviendo-%E2%80%9D/>

CAMPO, Franco (2016) Chonek, la otra historia. Film. Filmográfica Una Idea. Resurgir. Escuela Primaria N° 7, Bolívar, Argentina. Publicado en Youtube por Resurgirhoy, el 28 de enero de 2018. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RHGvbVCL-rs>

GOMEZ, Melina (2016) La Escuela 7 presentó la película Chonek, un cuento tehuelche en el Cine Avenida. En Diario La Mañana, Información General. Bolívar, 3 de noviembre de 2016. Disponible en http://diariolamanana.com.ar/noticias/informacion-general/la-escuela-7-presento-la-pelicula-chonek-un-cuento-tehuelche_a224939

GRAU REBOLLO, Jordi. 2008. El audiovisual como cuaderno de campo. En Adriana Vila Guevara, Jordi Grau Rebollo, Elisenda Ardévol, y Gemma Orobitg Canal (2008) El medio audiovisual como herramienta de investigación social. Documentos CIDOB Serie: Dinámicas interculturales Número 12. Fundació CIDOB, Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad de Barcelona, diciembre de 2008. Disponible en [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/doc_dinamicas_12%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/doc_dinamicas_12%20(1).pdf)

MARCHIONE, Nadia (2017) Entrevista a Franco Campo “Trabajar con los alumnos/as es una experiencia muy enriquecedora. En Diario La Mañana, Información General. Bolívar, 5 de febrero de 2017. Disponible en <http://diariolamanana.com.ar/noticias/informacion-general/trabajar-con-los-alumnos-as->

es-una-experiencia-muy-enriquecedora_a247237

Interculturalidad, comunicación y apropiación tecnológica: experiencias pedagógicas en el Conurbano bonaerense

ALOR ROJAS, Beatriz Isabel / Universidad Nacional de General Sarmiento –
beatrizalor@gmail.com

GODOY, Laura / Universidad Nacional de General Sarmiento – laurasgodoy@gmail.com

Grupo de Trabajo: G23. *Interculturalidad, comunicación y apropiación tecnológica: experiencias pedagógicas en el Conurbano bonaerense*

» *Palabras clave: Interculturalidad - Apropiación tecnológica - Comunicación*

» **Resumen**

Esta ponencia analiza y reflexiona sobre la generación de procesos pedagógicos y de apropiación tecnológica, desde una perspectiva intercultural y comunicacional. El trabajo está basado en dos experiencias de formación en producción audiovisual comunitaria y fotografía participativa que se realizaron en una escuela primaria de gestión estatal del Partido de José C. Paz, provincia de Buenos Aires. Los destinatarios de estas propuestas fueron niños y niñas indígenas y migrantes que habitan en dicho territorio. A lo largo de la ponencia, se expresan los objetivos, estrategias y resultados de la implementación de esta práctica en el contexto específico de la institución escolar y la comunidad educativa. Estas experiencias fueron realizadas en el marco de proyectos de extensión y voluntariado universitario a cargo del espacio de pueblos originarios del Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Observatorio de Usos de Medios Interactivos del Instituto del Desarrollo Humano de la misma Universidad.

» **Introducción**

En este trabajo nos proponemos analizar y reflexionar sobre los modos de producir

conocimiento a partir de la generación de procesos pedagógicos y de apropiación tecnológica dirigidos a niños y niñas indígenas y migrantes que viven en la región noroeste del conurbano bonaerense. Para este estudio, nos basamos en dos experiencias de formación en producción audiovisual comunitaria y fotografía participativa que se realizaron en la Escuela Primaria N° 35 Cecilia Grierson de la localidad de José C. Paz, provincia de Buenos Aires, (en adelante E. P. N° 35) en el marco de proyectos de extensión y voluntariado universitario. Las mismas estuvieron a cargo del espacio de pueblos originarios del Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en coordinación con el Observatorio de Usos de Medios Interactivos del Instituto del Desarrollo Humano de la misma Universidad.

Para ello, y en primer lugar, realizaremos una caracterización acerca del área de implementación de los proyectos, así como una contextualización del marco jurídico en torno al ejercicio del derecho a la identidad cultural de los pueblos originarios en la Argentina. En segundo lugar, realizaremos un abordaje acerca de la representación de los pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes en los medios audiovisuales, desde la lógica occidental, que condicionan la mirada del propio sujeto en torno a la construcción de una historia propia que les permita auto representarse y representar sus luchas cotidianas, identidades y memorias. En tercer lugar analizaremos los procesos de formación a partir de la generación de talleres para la producción de materiales audiovisuales propios. Por último, reflexionaremos acerca del resultado de la labor territorial en torno al derecho a la identidad cultural de las comunidades indígenas y migrantes del Gran Buenos Aires a través de la producción de materiales audiovisuales propios mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

› *Contextualización*

Actualmente, diversos países de Latinoamérica reconocen en sus marcos jurídicos y normativos los derechos de los pueblos indígenas, migrantes y afrodescendientes en relación a su lengua, prácticas, identidad, educación, entre otros. Sin embargo, todavía se pueden observar determinadas deficiencias en algunas leyes y políticas públicas, e incluso siguen perviviendo prácticas coloniales que se expresan y reproducen en diversas instituciones y actores sociales. En el caso del Estado argentino, a través del Artículo 75, Inciso 17 de la Constitución Nacional, se reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas. Esta normativa garantiza, además, el respeto al derecho de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural, iniciando así un proceso de transformación cuya instrumentación debería ser transversal a todas las áreas del Estado.

En relación al abordaje teórico de la interculturalidad, nos parece importante la

descripción de María Laura Diez quien afirma que dicho término hace referencia a la superación del mero reconocimiento de la diversidad cultural existente en un determinado contexto, a partir de la consideración de las interrelaciones que se tejen entre esa diversidad. Es decir, que supone la necesidad de la interacción y el enriquecimiento cultural de la sociedad a partir de espacios y prácticas cotidianas donde se producen y reproducen los recursos culturales (Diez, 2004). En este proceso resulta de gran importancia la generación de instancias dialógicas a través del ejercicio de prácticas interculturales. Además, el enfoque de la interculturalidad asume que el sujeto mismo pueda proveer que dicha práctica tenga una perspectiva política en estos espacios de encuentro, manifestándose intercambios, interacciones, incluso tensiones y diálogos en un entramado complejo de encuentros de diversas matrices culturales. De esta forma, la interculturalidad como enfoque sociopolítico y cultural, está pensada como herramienta de transformación que apunta no sólo a los derechos de los pueblos indígenas, sino también involucra a todo el conjunto de la sociedad.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica del territorio en donde se implementaron estos proyectos, debemos afirmar que José C. Paz es un municipio de la zona noroeste del Gran Buenos Aires (denominado también Conurbano bonaerense) y que se ubica a 35 km. de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según Anabella Zamora (s.f.), del Observatorio del Conurbano Bonaerense, en base a los datos del Censo del 2010, esta localidad cuenta con una población de más de 265 mil habitantes, de las cuales, una gran proporción son personas migrantes, provenientes de países limítrofes como Paraguay (3,07%) y Bolivia (0,25%), y de países cercanos, como el Perú (0,17%). En relación a la temática que nos ocupa, diremos que estas personas migrantes pueden reconocer o no su descendencia indígena. Sin embargo, existe una gran densidad de masa poblacional que es guaraní parlante, la cual al igual que la mayoría de comunidades indígenas que llegan a un entorno urbano se encuentran en un proceso de transformación de sus prácticas culturales, sus saberes y su lengua, muchas veces perdiendo y relegando su identidad cultural. El correlato histórico de estos colectivos refiere que se trata de sectores atravesados principalmente por componentes de exclusión y desigualdad social, además de las tensiones vinculadas a cuestiones identitarias nacionales y étnicas (Diez y Novaro, 2011).

En este marco, desarrolla sus actividades el Ciclo Reencuentros, espacio de pueblos originarios del Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), ubicado en la localidad de San Miguel. Desde sus inicios, el Ciclo Reencuentros junto a comunidades, organizaciones y referentes de pueblos originarios, migrantes y afrodescendientes, trabaja en torno a la reivindicación de los derechos consagrados de estos pueblos, abordando especialmente las tareas de recuperación y revitalización de la memoria cultural de las comunidades, las lenguas maternas, la educación intercultural, la recuperación de prácticas ancestrales, el trabajo en el auto-reconocimiento indígena y la formación jurídica

y política. El interés por la ampliación de los espacios de reivindicación dio lugar a la generación de proyectos de extensión y voluntariado universitarios en articulación con comunidades indígenas urbanas e instituciones educativas de la región.

› *Los proyectos: de la Universidad a la escuela*

Estas iniciativas estuvieron enmarcadas en el proyecto institucional de la Universidad, en tanto se centran en la acción comunitaria dentro de la región de influencia y persiguen fines que apuntan al desarrollo humano y a la promoción y defensa de los derechos educativos y culturales de la región. Surgieron en el año 2016, a partir de un trabajo colectivo junto con el programa OUMI- Observatorio de Usos de Medios Interactivos del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS.

Las propuestas de trabajo estuvieron pensadas desde la posibilidad de implementar una estrategia de enseñanza relacionada a la comunicación audiovisual, con el objetivo de pensar la imagen como una herramienta de reflexión y de transformación. Surgen, también, a partir de la experiencia del ciclo de Cine para Descolonizar, una actividad realizada por el Ciclo Reencuentros consistente en generar un espacio participativo, de reflexión y debate en torno a producciones audiovisuales en materia de pueblos originarios, migrantes y afrodescendientes.

Los objetivos de estos proyectos apuntaron a promover procesos de fortalecimiento cultural desde la producción audiovisual. Para esto resultaría fundamental el diseño de un plan de trabajo que incorpore propuestas de formación y creación de producciones propias que permita a los jóvenes destinatarios reconocerse en un presente y en un contexto urbano. Además, se buscó promover la práctica y el uso de su lengua materna dentro de las mismas narraciones visuales, generando así materiales didácticos como estrategias educativas interculturales para circular en las instituciones. Para ello, se trabajó en incorporar nuevos conceptos a través del debate, el diálogo, el encuentro y el uso de herramientas propias del audiovisual, como las cámaras de video y fotografía.

A continuación, nombraremos rápidamente cada uno de los proyectos:

- El proyecto de voluntariado universitario “Roñembo’y: Estamos de pie”, fue una propuesta de formación que enfatizó en la promoción del derecho de la identidad cultural mediante la materialización de una propia mirada ejecutada por los sujetos a partir de una perspectiva de acercamiento a las artes y técnicas fotográficas.

- El proyecto de extensión universitaria “Arandu: Nuestros Saberes” consistió en una propuesta de formación en producción audiovisual que buscó garantizar el ejercicio del derecho a la identidad cultural y a la comunicación de las comunidades indígenas y migrantes del Gran Buenos Aires mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación.

Ambas propuestas de formación estuvieron dirigidos a niños, niñas y jóvenes de la Escuela Primaria N° 35 Cecilia Grierson de la Localidad de José C. Paz. Esta escuela cuenta actualmente con alrededor de 340 estudiantes de nivel primario, algunos de ellos pertenecientes a los barrios La Paz y Vucetich, donde están ubicadas las comunidades guaraníes urbanas “Kuarahy Ose Enteroitepeguara” y “Yvyturusu”. La mayoría de los estudiantes provienen de provincias del litoral argentino y del Paraguay, donde en muchos casos, se conserva, al menos al interior de las familias, el guaraní como lengua materna.

Es importante remarcar también que estas propuestas de vinculación tuvieron como antecedente un proyecto de voluntariado universitario desarrollado en el año 2015 junto a la comunidad indígena “Kuarahy Ose Enteroitepeguara” de la localidad de José C Paz. Este proyecto, denominado “Ñande Reko: Jóvenes indígenas urbanos y medios audiovisuales”, buscó por un lado fortalecer la relación de la UNGS con las comunidades indígenas urbanas localizadas en su zona de influencia, y por el otro, interiorizar a los estudiantes de la universidad sobre las problemáticas indígenas urbanas actuales.

› *Representaciones visuales sobre lo indígena*

A partir de los trabajos que circularon en las proyecciones del Cine para Descolonizar y de los proyectos de voluntariado y extensión universitaria, surgió la necesidad de realizar un análisis intercultural crítico que pusiera en evidencia las relaciones de dominación presentes en las narraciones y producciones audiovisuales y fotográficas de circulación extendida. Esto permitió identificar las representaciones visuales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes en la producción, circulación y consumo de estos materiales. Consideramos que, al estar estos procesos mediados por parámetros eurocéntricos y basados en una dependencia colonial a la hora de construir conocimientos, condicionan la mirada de los sujetos, negándoles la posibilidad de construir una historia propia que le permita autoreconocerse y representar sus luchas cotidianas, identidades y memorias.

A lo largo de la historia, los pueblos indígenas se han visto personificados en el imaginario social convencional a través de una perspectiva exotizante y folklórica, incentivada a través de los medios de comunicación masiva. En algunas producciones audiovisuales comerciales se los ha caracterizado como seres opuestos, salvajes y primitivos marcando así una única lectura hegemónica. En el otro extremo, se ha terminado por idealizar a estos pueblos, homogeneizando sus diferencias y construyendo una mirada paternalista y prejuiciosa, minimizando sus problemáticas y profundizando las desigualdades (Giordano y Reyero, 2009).

Sin embargo, en los últimos tiempos se ha ido generando una búsqueda por romper con esos estereotipos visuales, produciéndose un nuevo campo de discusión sobre las diferentes formas de representación y producción audiovisual y fotográfica. La ruptura de esta herencia visual se ha visto acrecentada a partir de la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de los propios pueblos, dejando de ser objetos etnográficos de estudio para pasar a ser sujetos productores de su propia imagen. También, a lo largo del mismo proceso, se han ido creando nuevos lenguajes y estéticas audiovisuales que han permitido transformar la imagen del indígena respondiendo a necesidades, perspectivas, intereses e historias, desarrollados en procesos de reconocimiento de sus relatos de vida, sus memorias y su cultura en general.

Estos procesos formativos y de producción no sólo han permitido el quiebre de la percepción y la reconstrucción del imaginario social sobre “el indígena” a partir de visibilización de las voces de las comunidades indoamericanas y la revitalización de las culturas ancestrales. Se ha ido generando también un importante proceso de formación decolonial para la producción de una nueva narrativa propia, en relación a las imágenes, sonidos y discursos, que parten desde una relación horizontal y rompen con la representación clásica a través de la investigación comunitaria y participativa.

En particular, desde la concepción de la fotografía como instrumento para construir identidad y generar poder, estas propuestas de formación pretendieron reflexionar sobre la existencia de relaciones de poder de carácter colonizantes en la mirada que se construyó del mundo indígena. Ello hizo necesario el abordaje de propuestas para los procesos reivindicativos de las comunidades migrantes, de pueblos originarios y afrodescendientes, de forma que pudieran construir historias principalmente creadas por ellos y para ellos, y para sus propias comunidades. Por ello, resulta relevante estudiar el papel que juega la imagen en la modelación y producción de las subjetividades, individuales y colectivas en diferentes dimensiones de la vida social y cultural.

➤ *Procesos pedagógicos y de apropiación tecnológica*

El desarrollo de estas experiencias de formación se dio dentro del ámbito de la educación formal, en el nivel primario de estudios. La población destinataria estuvo compuesta por niños y niñas de entre 11 y 12 años que cursaban el 5° año en una escuela de jornada extendida (desde las 8 a las 16 horas). El Proyecto Educativo Institucional de la E.P. N° 35 incorpora los lineamientos que están previstos por la Ley de Educación Nacional de 2006, la cual plantea que es necesario promover un “diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y

culturalmente diferentes” y propiciar “el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”. La propuesta de talleres de fotografía y audiovisual desde una perspectiva intercultural se sumó, entonces, a la estructura curricular de la institución por resultar pertinente a sus objetivos pedagógicos y a su compromiso con las necesidades de la comunidad.

Los proyectos de voluntariado y extensión universitaria implicaron la convocatoria de estudiantes universitarios e integrantes de toda la comunidad que tuvieran interés en la práctica audiovisual e intercultural. Dichas personas asistieron a distintos talleres de formación que abordaron las temáticas de derecho indígena, experiencias de educación intercultural, cultura y lengua guaraní, y capacitación técnica y teórica en fotografía participativa y cine comunitario. La mayor parte del equipo del voluntariado estuvo compuesta por estudiantes y graduados de la Licenciatura en Comunicación de Universidad. Con esto pretendemos afirmar que poseían una base de conocimientos en torno al lenguaje audiovisual. Sin embargo, la participación en el proyecto adicionó a su formación académica la vivencia de una experiencia pedagógica entendida como una práctica de **comunicación educativa** (Kaplún, 2002), en el sentido de que el rol desarrollado por los y las talleristas no se redujo a la tarea de “profesor- locutor” si no que requirió de la construcción de instancias de interlocución entre talleristas y estudiantes. En estas instancias no solamente se transformaron las relaciones entre los sujetos pedagógicos en relación a la estructura educativa tradicional, sino que también se nutrieron los vínculos a partir del intercambio en una construcción del conocimiento colaborativa.

Posteriormente a la etapa de formación del equipo, se pasó al trabajo situado directamente en la institución. Allí se produjeron encuentros semanales con una duración de dos horas cada uno, durante los cuales se realizaron actividades que buscaron desarrollar la enseñanza y aprendizaje técnicos en cuanto al manejo de los dispositivos tecnológicos, pero que también tuvieron como objetivo generar la capacidad de expresión propia de los estudiantes mediante ejercicios de creación y producción. Para ello, resultó fundamental establecer un posicionamiento político- pedagógico referente a alentar el autorreconocimiento de las niñas y niños como sujetos con derecho a la comunicación y a la expresión de sus ideas.

En este punto fue imprescindible recurrir al tratamiento de ejes temáticos que surgieran del interés de los y las estudiantes y que estuvieran emparentados con la perspectiva intercultural del taller: la identidad, la diversidad lingüística, la vida en la urbanidad, el buen vivir, y otros aspectos de su realidad social. De esta manera se buscó el fortalecimiento de las niñas y niños a través de los debates colectivos, y su empoderamiento frente a la discriminación, la xenofobia, los estigmas y estereotipos de clase y otros procesos culturales que vulneran sus derechos.

Para que se pudiera llevar adelante esta combinación entre el conocimiento técnico y el

abordaje de temáticas puntuales que favorecieran el reconocimiento de la centralidad de la construcción identitaria de los niños y niñas de la EP N° 35, los procesos de enseñanza y aprendizaje debieron estar enmarcados en una concepción particular acerca de lo que significa la **apropiación tecnológica**.

Entendemos, con Susana Morales, que las prácticas de apropiación son “el conjunto de actividades a través de las cuales los sujetos expresan el vínculo que establecen con las tecnologías, lo que implica la adaptación creativa de las tecnologías a sus propias necesidades, convicciones e intereses, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva” (Morales, 2017). Es decir que en el marco de estos proyectos, no se entendió por apropiación tecnológica sólo el hecho de poner a disposición de las y los estudiantes las herramientas para la producción audiovisual (cámaras, equipos de grabación de sonido, programas de edición), sino que también se propició la apertura de un espacio de creación que involucró a las subjetividades, sus conocimientos, experiencias previas y, sobre todo, sus intereses. La presencia de estos dispositivos tecnológicos dentro de las aulas de una escuela primaria pública del segundo cordón del Conurbano Bonaerense generó una serie de reflexiones acerca de las condiciones de acceso a esas herramientas, de la disponibilidad, y también de los significados culturales que se construyen a raíz de su uso. Ejemplo de esto son los registros del primer contacto de los niños y niñas con las cámaras, donde se evidenció que las percepciones que éstos tenían acerca de su posibilidad de acceder al manejo de un dispositivo de estas características eran lejanas dentro de su imaginario. Debieron pasar varios encuentros hasta que disminuyó la ansiedad que les generaba el acercamiento a la cámara y a los demás equipos de producción. De esta forma se manifestaron las cuestiones simbólicas que trae aparejado el uso de tecnologías dentro del aula y que deben interpretarse a la luz de las características sociodemográficas de la población destinataria.

Así también, este impacto en las prácticas cotidianas propias de la institución repercutió en la totalidad de la comunidad educativa (docentes, directivos, familias, etc.) dado que los resultados de las actividades fueron colectivizados a partir de diferentes estrategias de comunicación. Una de ellas fue la participación dentro de la Muestra Latinoamericana de Cine Indígena y Comunitario Arandu, en la cual la E. P. N ° 35 funcionó como sede. En esa ocasión se montó una instalación donde se expusieron fotografías realizadas en el marco del taller bajo la consigna de escritura, a partir de la técnica de light painting, de palabras seleccionadas en lengua guaraní. La participación de las familias y la comunidad educativa en general constituyó un episodio de fortalecimiento de los procesos identitarios y de reconocimiento cultural, que aportó al afianzamiento de los lazos sociales y comunitarios.

El vínculo de la E.P. N° 35 con otras instituciones y organizaciones de la región (la ya mencionada Muestra Arandu, el Centro Cultural Barrio Frino, el Centro Comunitario Belén, el Centro Comunitario Lagarto Juancho, entre otras) amplió las posibilidades de circulación de

las producciones generadas en los talleres de fotografía y audiovisual comunitario. Cabe destacar que este tipo de materiales, producto de experiencias de comunicación comunitaria, se caracterizan por tener un circuito de difusión particular. En nuestro caso, el lazo generado con la Muestra Arandu resulta de singular importancia porque este tipo de eventos permite que las niñas y niños y la comunidad en general, se constituyan como espectadores de cine y video alternativo. Además, en este marco se llevan a cabo conversatorios y mesas de debate donde los propios realizadores exponen y comparten esta forma de hacer cine. José Luis Reza, en un análisis que realiza sobre el cine indígena, remarca la importancia de estas instancias de difusión porque es allí donde “se entablan diálogos y propuestas, se acuerdan iniciativas de ley para el fomento de los medios audiovisuales comunitarios, se habla de problemáticas afines y se definen acciones conjuntas para enfrentarlas” (Reza, 2013)

Por último, consideramos de gran relevancia que estas experiencias pedagógicas interculturales, hayan podido ser sistematizadas por el equipo colaborador del voluntariado y el resultado de esa sistematización pueda ser compartido en espacios de intercambio como el V Coloquio y Taller Internacional de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

› *Consideraciones finales*

Este acercamiento al uso colaborativo de las nuevas tecnologías desde un enfoque intercultural ha generado un profundo impacto en los modos de producción, circulación, socialización y consumo de materiales audiovisuales y fotográficos en la escuela. La apertura de estos procesos comunitarios de producción visual para reflexionar sobre las memorias, las historias y los sucesos de las personas nos han permitido también reflexionar sobre las propias realidades de ellos mismos en el cotidiano y sobre sus necesidades.

Esta nueva forma de producir conocimiento a partir de la colectivización de saberes, se contrapone a las formas hegemónicas y tradicionales de la enseñanza, propias de las instituciones educativas convencionales. Las producciones participativas de los niños y niñas de la E.P. N° 35 poseen características e identidades propias que le otorgan un nuevo sentido a la creación desde su propia mirada. En un contexto desigual y asimétrico, donde pondera una lógica colonial del saber hegemónico, las estrategias colaborativas interculturales de enseñanza nos permiten romper con esas bases de poder a partir de la concepción de una nueva pedagogía del conocimiento. Ya no se trata de generar políticas educativas de carácter multicultural que promuevan la inclusión de las personas, sino más bien de cuestionar el modo y las formas en las que se apuestan y generar nuevas metodologías en el marco del diálogo intercultural.

Las propuestas de vinculación produjeron la introducción de una labor territorial y comunitaria específica, como es la formación y producción audiovisual desde un enfoque intercultural. Esto le brindó al Ciclo Reencuentros una serie de herramientas y saberes que le permitieron articular la temática indígena con otras aristas de la problemática social: lo barrial, lo ambiental, la inmigración, etc. Por otro lado, la generación de espacios de interacción y diálogo entre actores pertenecientes a distintos pueblos indígenas, migrantes y afrodescendientes y la comunidad educativa permite pensar en el reconocimiento y la construcción crítica acerca de quiénes somos.

De esta forma, se hace imprescindible pensar en la incorporación de propuestas educativas con características interculturales desde nuevas perspectivas pedagógicas. Consideramos que es en este camino que se construye desde el respeto por los derechos colectivos e individuales de estos pueblos y que se impulsa y promueve el diálogo entre saberes y prácticas, así como la participación activa de estos actores, en la formulación y aplicación de dichas políticas educativas.

› *Referencias bibliográficas*

- CARREÑO, Gastón. 2007. *Miradas y alteridad: La imagen del indígena latinoamericano en la producción audiovisual*. Magister. Universidad de Chile - Facultad de Filosofía y Humanidades.
- DIEZ, Maria Laura 2004. "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 191-213
- DIEZ, Maria Laura y NOVARO, Gabriela. 2011. "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos". En C. Courtis y M. Pacecca (Comps), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. pp. 37 – 57
- GIORDANO, Mariana y REYERO, Alejandra. 2009. "La estetización del indígena en la Argentina. Reactualizaciones en las prácticas fotográficas contemporáneas". *Ramona, Revistas de Artes Visuales*. 94. pp. 29 - 36.
- GONZALEZ OVIEDO, Julio Cesar. 2017. *Cine comunitario y prácticas andinas: El calendario agrofestivo en la Escuela Chaupin, Carhuaz- Perú*. Magister. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- KAPLUN, Mario. 2002. *El comunicador popular*. La Habana. Editorial Caminos.
- LOPEZ ANGULO, Andrea y OLAYA GARCIA, Diego. 2014. *Narrativas visuales como productos*

culturales para la Construcción y activación de Memoria: Una apuesta desde la producción audiovisual para el fortalecimiento de la identidad cultural del Pueblo Inga en Bogotá. Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Facultad de Bellas Artes.

MORALES, Susana. 2017. Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación. En R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Buenos Aires. Ediciones del Gato Gris. Pp. 39- 52.

REZA, José Luis. 2013. “Una mirada al cine indígena. Autorepresentación y el derecho a los medios audiovisuales”. *Cinemas d’Amerique latine*. 21: 122-129.

ZAMORA, Anabella. s.f. *Inmigrantes en el Conurbano Bonaerense: entre mitos y realidades*. [http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/InformeTematicoInmigrante s.pdf](http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/InformeTematicoInmigrante%20s.pdf) (31 de mayo de 2018)

Un primer acercamiento etnográfico a una Escuela Pública de Gestión Social Indígena del Chaco

BENITEZ, Julia Elisabet /FFyL-UBA – juliaebenitez@fibertel.com.ar; GARCIA PALACIOS, Mariana /FFyL-UBA/CONICET -mariana.garciapalacios@gmail.com; GONZÁLEZ MARTIN, Miranda /FSoc-UBA - mirandagonmar@gmail.com; HECHT, Ana Carolina FFyL-UBA/CONICET - anacarolinahecht@hotmail.com

Grupo de Trabajo: 23

» *Palabras clave:* EDUCACION; INTERCULTURALIDAD; GESTIÓN SOCIAL/COMUNITARIA INDÍGENA

» *Resumen*

El presente trabajo tiene por objeto compartir los primeros avances de un trabajo de campo en curso, en la Escuela Pública de Gestión Social Indígena del Barrio Nala', en Pte. Róque Sáenz Peña, provincia del Chaco, en el marco de una serie de problemas de investigación en relación a la Educación Intercultural Bilingüe: los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua toba/qom en niños y niñas; la etnicidad y la religión como parte de los procesos formativos de los niños, niñas y adolescentes, las experiencias escolares en el nivel medio y las apropiaciones de la Educación Sexual Integral por la comunidad escolar. Esta escuela tiene la particularidad de alojar en un mismo edificio tres instituciones diferentes: la Escuela Primaria N° 2, de jornada completa y gestión indígena; la secundaria E.G.E.P.S.I. N°2, que funciona en el turno vespertino y el BLABI, en el turno nocturno. La ubicación de este edificio en el centro de uno de los barrios tobas/qom más importantes de la ciudad, donde también funciona el centro de formación docente CIFMA, y la fuerte presencia comunitaria indígena en sus aulas y entre sus docentes, colaboró para que allí encontremos algunas de las primeras instituciones que funcionan bajo la nueva legislación sancionada en el 2014 en la provincia de Chaco, Ley 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena.

» *Introducción*

El presente trabajo tiene por objeto compartir los primeros avances de un trabajo de campo en curso en la Escuela Pública de Gestión Social Indígena del Barrio Nala', en Pte. Roque Sáenz Peña, provincia de Chaco. La indagación abarca una serie de problemas de investigación en relación con la Educación Intercultural Bilingüe: los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua toba/qom en niños y niñas; la etnicidad y la religión como parte de los procesos formativos de los niños, niñas y jóvenes, las experiencias escolares en el nivel medio y las apropiaciones de la Educación Sexual Integral por la comunidad escolar.

Si bien el trabajo de campo etnográfico también se desarrolla en otros espacios barriales, en esta ocasión nos centraremos en la escuela. El edificio escolar tiene la particularidad de alojar cuatro instituciones diferentes: la Escuela primaria, que funciona desde las 8,00 de la mañana hasta las 16,00 hs., la escuela secundaria, que funciona en el turno vespertino -ambas bajo la denominación de Escuela Pública de Gestión Comunitaria Indígena Bilingüe Intercultural (EPGCIBI N°2)-, el Bachillerato Libre para Adultos Bilingüe Intercultural (BLABI), y el primario para adultos, en el turno nocturno. La ubicación de este edificio en el centro de uno de los barrios tobas/qom más importantes de la ciudad, donde también funciona el Instituto Terciario de Formación Docente CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen), y la fuerte presencia comunitaria indígena en sus aulas y entre sus docentes, colaboró para que allí encontremos algunas de las primeras instituciones que funcionan bajo la nueva legislación sancionada en el año 2014 en la provincia de Chaco, la Ley 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena.

➤ *Las escuelas de Gestión Indígena*

La provincia de Chaco se destaca por ser una de pioneras en el reconocimiento indígena y por su numerosa legislación al respecto, ya que desde fines de la década del '80 y principios de los '90 ha otorgado, a partir de la iniciativa de las propias comunidades, una notoria visibilidad y la garantía de ciertos derechos básicos a los tres pueblos originarios

(wichí, toba/qom y moqoví). En este sentido, se destaca centralmente la Ley Provincial N° 3258 “De las Comunidades Indígenas” del año 1987 porque sienta las bases para comenzar a diagramar políticas educativas que atiendan las necesidades específicas de los pueblos indígenas.

En artículos previos (Hecht, 2015) sistematizamos las políticas educativas de Chaco para el periodo comprendido entre 1987 y 2014, revisando los logros educativos y las demandas pendientes en cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe. Con los años fue variando la denominación (de EBI a EIB), el lugar de la EIB en el organigrama del Ministerio de Educación Provincial y la sanción desde el 2000 en adelante de legislaciones muy prometedoras en asuntos indígena.

Particularmente de ese periodo nos interesa la Ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena sancionada en el año 2014, luego de 4 años de debates. Esta Ley promueve la participación en la gestión educativa de un Consejo Comunitario formado por entre 7 y 15 miembros, elegidos por la comunidad y cuyos cargos tienen una duración de 2 años, con la posibilidad de reelección por más de un período consecutivo y se renuevan anualmente por mitades. A su vez, el 50%, en todo momento, debe estar integrado por mujeres. Bajo esta ley, el 50% tanto del plantel docente como del equipo directivo debe estar integrado por miembros de la comunidad indígena y la designación de los cargos está a cargo del Consejo Comunitario; concretamente el Consejo podrá gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo comunitario, en coordinación con la autoridad escolar.

Cabe mencionar que este es un tema que se encuentra en debate ya que los docentes tanto de la comunidad como los criollos, tienen una designación no definitiva como Titulares Interinos lo que permite que el Consejo pueda removerlos de sus cargos si lo considera necesario. Por otra parte al ser una escuela de Gestión Social Indígena el personal se encuentra fuera del Estatuto Docente. Por otro lado, se está viendo la posibilidad de abrir un terciario Bilingüe Intercultural para docentes criollos ya que el Instituto Terciario CIFMA sólo admite alumnos que pertenezcan a las comunidades indígenas.

La gestión comunitaria indígena parece ser intencionalmente presentada por el Estado provincial como una situación liminal, entre una gestión privada y una estatal, permitiéndole desentenderse de su responsabilidad (material y política) hacia estas escuelas. Cuando

comenzábamos a escribir este trabajo acababa de resolverse el cese de actividades pedagógicas y la toma del edificio escolar que sostuvieron, por más de una semana, los equipos directivos y docentes de la Escuela Primaria y la Secundaria, así como el Consejo Comunitario y la comunidad de la escuela, ante lo que los actores denominaron *abandono institucional* por parte del Ministerio de Educación de la Provincia. Ante esta situación, se autodeclararon en *emergencia educativa*, de acuerdo con el Decreto 115/07 de la Provincia. Entre los reclamos se destacan: la restitución del cerco perimetral que había sido retirado 8 meses atrás, luego de una inundación que destruyó gran parte del barrio; la mejora de las insostenibles condiciones de los baños para el alumnado; el levantamiento de la suspensión del comedor escolar por falta de pago a proveedores (en un contexto en el que este almuerzo es a veces la principal comida del día), y, finalmente, la exigencia de creación de cargos proyecto especial para idóneos y el reclamo ante la exclusión de las/os docentes indígenas de la titularización.

› *El barrio Nalá y sus escuelas*

El barrio toba/qom Nalá data de los años '60. Sus primeros pobladores fueron unas pocas familias que se acercaron a la ciudad de Sáenz Peña en busca de trabajo. Aunque no hay registros precisos, en la memoria colectiva persiste el recuerdo de que la flora y la fauna era muy rica, pues la zona todavía era monte. Recién a fines de los '70 se procede a la parcelación y trazado de las primeras calles con salida a la Ruta 95. Se trata de un barrio de unas pocas manzanas, todavía con mucha vegetación, pequeñas casas de una sola planta y calles de tierra. A pesar de tener muchas décadas de existencia sólo cuenta con suministro eléctrico (aunque no alumbrado público), y no tiene sistema de agua corriente, cloacas, ni gas natural. El pavimento alcanza unas pocas cuadras, que llegan hasta la puerta de la escuela y salen hasta la ruta. En ocasiones, se han producido fuertes inundaciones durante las cuáles el único edificio que queda a resguardo, y por lo mismo se vuelve centro de evacuación, es la escuela. Las casas son humildes, aunque de material, y el nivel de terminación y tamaño es heterogéneo. Todas

cuentan con un terreno pequeño o más extenso con pasto, plantas y a veces algún árbol, que es utilizado como un ambiente más de la casa, sobre todo cuando comienza el agobiante calor.

El barrio cuenta con el edificio donde funciona la primaria, la secundaria y el BLABI, otro gran edificio-residencia donde funciona el CIFMA y otras dos pequeñas edificaciones donde funcionan el jardín de infantes intercultural, y la salita de salud. Finalmente, en varias casas y en predios especiales, funcionan diferentes iglesias, todas pertenecientes al *Evangelio*.

La Primaria EPGCIBI N°2 es una escuela de jornada completa. En ese mismo predio funcionaba anteriormente la Escuela Primaria 1010 hasta que, tras una larga lucha por escuelas interculturales gestionadas por la comunidad, se consigue que el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco responda a esta demanda con la creación de las Escuelas Primarias de Gestión Social Indígena N°1 (que funciona en Resistencia, capital de la Provincia), y la N° 2, en la ciudad de Presidente Roque Sáenz Peña, a través de la Resolución 9023/11. Así, en 2012, se inaugura la EPGSI N° 2, pero solo 2 años desde, en 2014, se sanciona la Ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, cambiando su nombre a EPGCIBI N°2. Esta Ley no sólo implicó un cambio de nombre sino que, como mencionamos en el apartado anterior, estableció que estas escuelas deben estar gerenciadas por un Consejo comunitario, votado por la comunidad, cuya forma y funcionamiento queda regido por esta Ley. Desde 2012 hasta la actualidad la escuela ha atravesado diversas transformaciones, incluyendo 3 cambios de director/ a, y la conformación de un consejo comunitario respecto del cual la comunidad escolar expresa opiniones heterogéneas.

La Primaria EPGCIBI N°2 tiene una matrícula aproximada de 300 niñas/os, aunque según relata el cuerpo docente, y como pudimos apreciar a lo largo de varias visitas durante 2017 y 2018, ésta fluctúa mucho a lo largo del año. Aproximadamente el 80% de los/as niños/as pertenece a la comunidad. Según el equipo docente, la matrícula escolar creció fuertemente desde que la escuela pasó a estar gestionada por la comunidad: de 70 matriculadas/os que tenía la primaria 1010 a las/os 300 que tiene en la actualidad. Sin embargo, manifiestan que deben realizar un trabajo cotidiano y sistemático con las familias en relación con la asistencia y permanencia escolar. Se suman a esto problemas de orden más estructural que también conspiran contra la sistematicidad y retención escolar: la falta de agua, la falta de provisión al comedor, los graves problemas de infraestructura desatendidos por el Ministerio, y, en

general, las paupérrimas condiciones salariales y laborales que empujan a docentes a repetidas medidas de paro.

La Escuela cuenta con dos divisiones de 1° a 4° grado y una división para 5°, 6° y 7°, lo que da cuenta de cierto desgranaje. En 2017 se había logrado abrir una nueva división para 5to grado de carácter excepcional, pero para 2018, por motivos de partida presupuestaria esta división se había perdido. El estudiantado reside principalmente en el barrio toba *Nala* en el que se encuentra la escuela y barrios aledaños, aunque en algunos casos asisten niñas/os del otro barrio toba de la ciudad, el barrio *Nam qom*. La matrícula es principalmente qom aunque también algunos/as niños/as se consideran mestizos/as, y también asisten niñas/os no indígenas y en menor medida niñas/os wichí. En general, en los primeros grados, no hay una cantidad significativa de niñas/os con “sobreedad”, pero desde 5° grado esto sí se vuelve más marcado. En los últimos dos grados, hay niñas/os que ya han pasado los 14 años; sin embargo la escuela trata de alojarlas/os, según nos relataron un maestro y la ex directora, entendiendo que las primarias para adultas/os funcionan por la noche, y albergan una población muy diferente a la de éstos/as adolescentes.

Las/os maestras/os de grado son mayormente indígenas, aunque en el caso de las/os profesores curriculares hay paridad, teniendo un profesor de huerta y uno de educación física no indígenas, y un profesor de música y una de plástica indígenas. Siendo el barrio donde se localiza la escuela toba, la mayor parte de las/os docentes son qom, aunque también hay una maestra, que fue directora durante el 2017, que es wichí.

Las/os maestras/os indígenas se han formado en el CIFMA, varias/os de ellas/os para hacerlo han dejado sus pueblos, y luego han decidido quedarse a vivir en Sáenz Peña. Las trayectorias escolares de estas/os maestras/os son muy dispares. Algunas/os (como sucede con muchas/os estudiantes del CIFMA) no habían logrado completar sus estudios secundarios, y pudieron ingresar al profesorado por ser mayores de 25 años (Ley de Educación Superior N° 24525, art. 7) y tener los estudios primarios completos. Respecto de la relación con la lengua también se presenta una gran heterogeneidad. Al llegar al CIFMA muchas/os jóvenes sólo hablaban español y aprendieron el idioma en el profesorado, como segunda lengua. Otros/as, en cambio, mayormente provenientes de zonas rurales, aprendieron el español como segunda lengua en la escuela, impactando esto en su trayectoria

escolar. Esta heterogeneidad se plasma, como esbozaremos más adelante, en los usos de la lengua en las aulas.

De las tres maestras no indígenas de la institución, dos de ellas viven a pocas calles de la escuela, mientras que la tercera, especializada en educación especial, si bien vive en otro barrio, tiene, a través de su marido, una larga trayectoria de vinculación con el CIFMA y la educación intercultural, en general.

Esta escuela primaria, a diferencia de muchas otras en las que las mujeres están sobrerrepresentadas, presenta gran paridad entre maestros y maestras. Este hecho parece estar asociado a que la docencia suele presentarse como una de las pocas posibilidades de estudios superiores a los que los/as estudiantes indígenas pueden aspirar, a la vez que, junto a las fuerzas de seguridad, la única posibilidad de un trabajo en blanco, asalariado, en relación de dependencia y relativamente estable.

En un trabajo previo (Benitez, 2018) caracterizamos a la escuela secundaria que funciona en el mismo edificio escolar. La secundaria se inauguró junto con la escuela primaria el 2 de enero de 2012 y consta de una división por año. Generalmente, quienes egresan de la primaria EPGCIBI N°2 no continúan la secundaria en esta misma institución, como podría esperarse. Al funcionar en turno vespertino, muchas familias prefieren enviar a sus hijas/os a otras escuelas fuera del barrio. Sin embargo, es frecuente que al tiempo dejen esa otra institución para ahora sí inscribirse en la secundaria de la EPGCIBI N° 2. La matrícula varía constantemente, los/as estudiantes no tienen gran continuidad en la asistencia a clase (“una semana vienen algunos, a la semana siguiente vienen otros”, comenta una docente). Aún así, en 2017, egresó la primera promoción de alumnos/as de secundario bajo la modalidad de Gestión Comunitaria.

Es común encontrar alumnos con “sobreedad”, lo que aparentemente estaría relacionado con la discontinuidad en los trayectos escolares, discontinuidad ocasionada por el traslado de las familias hacia otras localidades (como Resistencia, Rosario en Santa Fe, o Derqui en la Pcia. De Buenos Aires) durante el año lectivo. La “sobreedad” explicaría la merma de la matrícula en los años superiores, ya que quienes superan los 18 años son incorporados/as al BLABI que funciona en el mismo edificio.

Con respecto a los contenidos curriculares, en el año 2016 se aprobó el “Curriculum para la Educación Secundaria Orientada. Ciclo Orientado para la Educación Bilingüe

Intercultural Indígena”, que otorga el título de Bachiller Bilingüe Intercultural con las siguientes orientaciones: Arte Indígena; Economía, Producción y Gestión Comunitaria; Educación; Lengua Indígena; y Orientación en Salud Comunitaria (aunque todavía no se ha implementado).

De acuerdo con una encuesta realizada en 2018 a gran parte de los/as alumnos/as de 1º, 2º, 4º y 5º año de la escuela secundaria, la mayoría de los/as encuestados/as (73%) se reconoce como toba/qom o descendiente de toba/qom, mientras que un porcentaje menor (19%) se considera como mestizo, se identifica como criollo (7%) y un (1%) omitió responder. Ese 92% del alumnado encuestado que se reconoce como toba, descendiente o mestizo pertenece a una generación que, en la mayoría de los casos, no ha aprendido el qom como primera lengua debido al desplazamiento que ha sufrido por parte del español (Hecht, 2010) y es en la escuela en donde comienza el proceso de adquisición como segunda lengua. En este punto, es importante señalar que el 65% de los/as encuestados/as sostuvo, con respecto al qom, que entiende aunque no habla, porque aún continúa siendo utilizado sobre todo en el ámbito familiar.

› *Interrogantes de investigación*

En el marco de un trabajo de campo compartido, las distintas investigadoras ponemos en foco algunos tópicos que nos preocupan particularmente, que si bien a los fines analíticos dividimos para su exposición, se encuentran íntimamente relacionados.

Respecto de la problemática del uso de las lenguas dentro de la dinámica escolar, Hecht viene documentando el uso del toba/qom por parte de los/as docentes y los niños y niñas (Hecht, 2015 y 2017). Durante las clases los maestros/as indígenas se comunican en español con los niños y niñas, incluso durante las clases de lengua toba. En esos espacios, el uso de la lengua indígena es solo metalingüístico: en la explicación de los términos se presentan listados de palabras que los maestros traducen a la lengua indígena.

El barrio Nala, como la mayoría de los barrios con población toba/qom de contextos urbanos, es un espacio en donde cada vez menos hablantes se comunican cotidianamente en

la lengua indígena, más aún cuando los/as niños/as están involucrados/as. Las lenguas indígenas de la provincia del Chaco (pero centralmente el toba/qom) están perdiendo vitalidad y ya no son el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como lengua cotidiana. En ese escenario, el rol de la escuela pareciera ser el de “revitalizar” y “fortalecer” la lengua toba. Sin embargo, hay una problemática no siempre visibilizada: muchos maestros indígenas jóvenes no tienen sólidas competencias en la lengua nativa. Por tal razón, no cuentan con las herramientas necesarias para dictar sus clases. En suma, la problemática central sobre la que Hecht reflexiona en la escuela se vincula con las modificaciones en las prácticas de los/as maestros/as indígenas toba/qom, ya que se han transformado sus funciones docentes (de la enseñanza de la lengua indígena a su revitalización) y sus experiencias y conocimientos de la lengua nativa (de hablantes bilingües fluidos a un bilingüismo más inestable).

Las experiencias formativas religiosas de las que participan los niños, niñas y jóvenes se han venido relevando tanto dentro como fuera del ámbito escolar en dos barrios tobas/qom de Sáenz Peña. Dentro de la escuela primaria a la que estamos haciendo referencia, García Palacios analiza las vinculaciones entre los usos de la interculturalidad y las referencias a prácticas religiosas y “creencias qom”. En otros trabajos (Hecht y García Palacios, 2017), hemos dado cuenta de que la mayoría de los/as estudiantes del Terciario CIFMA -del cual, recordemos, proviene la mayoría de los/as docentes de la escuela- congrega en alguna de las iglesias del *Evangelio* (59% de los/as encuestados/as, mientras que el 19% no asiste a ninguna iglesia actualmente y del 22% restante no se obtuvieron datos). Congruentemente, en nuestras aproximaciones a la escuela, hemos podido registrar que muchos/as maestros/as, auxiliares y niños/as participan de los *cultos* y otras prácticas religiosas en las iglesias barriales. Tanto es así que la ex directora de la escuela nos comentó que algunos/as niños/as no asisten a la escuela la mañana posterior a un *culto* celebrado durante la noche.

Por otro lado, en tanto para muchos/as el *Evangelio* brindó históricamente cierta posibilidad de dar continuidad con algunas de las creencias qom -con contradicciones-, es alta su imbricación cotidiana con los contenidos considerados como de “cultura qom”. Así, por ejemplo, muchos/as docentes incentivan la oración antes del almuerzo, entre otras prácticas. Sin embargo, otros/as se muestran disconformes con ello y postulan la necesidad de mantener esas prácticas por fuera del espacio escolar y, paralelamente en gran parte de los casos,

proponen abordar más en profundidad las creencias consideradas como ancestrales (en general, se refieren aquí a la “medicina tradicional”, los *pioxonaq*, la naturaleza, ciertos tabúes, como los menstruales, etc.). Por lo que hemos registrado, en la educación intercultural, el rol de “las creencias” y “lo religioso” en vinculación con “lo cultural” no aparece destacado tan claramente como en el caso de la lengua, sobre la cual se hacen menciones más sistemáticamente, por ejemplo, acerca de su importancia en relación con la cultura, la necesidad de su revitalización, etc. Sin embargo, en su imbricación más disputada con “la cultura”, el *Evangelio* permea gran parte de las prácticas en la escuela, e incluso impacta en la selección de determinados contenidos escolares, como se evidencia en la Educación Sexual Integral (ESI), que desarrollaremos a continuación.

En el caso de la ESI, el interés de González Martín por relevar la manera en que la comunidad escolar se apropia de esta política parte de considerar las tensiones que asumimos existen entre las políticas de género y las prácticas interculturales. Como sostiene Norma Fuller (2013), el escenario político del siglo XXI se encuentra atravesado por las diferencias culturales y de género, con el basamento común de la discriminación de los modernos Estados Nacionales según la condición de género, raza, etnia, cultura. Sin embargo, mientras que el cuestionamiento de la perspectiva de género a la modernidad está más ligado a la manera en que este proyecto expulsó a las mujeres del goce de sus derechos, y por lo mismo de la igualdad, la perspectiva de la interculturalidad cuestiona la misma universalidad (moderna) de estos derechos. Aún cuando el enfoque de género lleva también a la desestabilización de estos universales, al introducir la equidad como concepto que contempla la diversidad y la desigualdad entre las mujeres, también plantea a veces posturas dilemáticas en relación con el enfoque cultural, especialmente cuando se interpelan construcciones morales en torno a la sexualidad, como es el caso de la ESI (Ley 26150/06).

Las/os docentes de la EPGCIBI N°2 sostienen que allí no se trabaja la ESI porque en una consulta comunitaria al respecto la mayoría de las familias expresó su desacuerdo, y, por lo mismo, el consejo, en palabras de la ex directora de la escuela, *lo prohibió*. Los motivos que se esgrimieron aluden a lo *chocante* que es hablar de sexualidad en *su cultura*. Varias/os docentes sostienen que la educación sexual es algo que se da en el marco de la familia, y de mujeres hacia mujeres y varones hacia varones, en diferentes momentos de la vida, por lo cual no se puede *nombrar las partes* (genitales externos e internos) en el aula. La sexualidad, y por

lo tanto la educación sexual, aparece así reducida a la genitalidad, no dando cuenta de la definición integral sobre la cual la ESI se sostiene.

Nuestras observaciones, sin embargo, dan cuenta de las múltiples maneras en que se educa en sexualidad en esta escuela: desde lo que no se dice; pasando por los juegos que se incentivan para unas y otros; las prácticas que se avalan o reprimen de acuerdo al género; las representaciones estereotipadas de género que se despliegan en diferentes recursos para el aula; las expectativas diferenciales por género desarrolladas en el contexto escolar, especialmente en clase de educación física; hasta la patologización y censura pública en el aula de la posible homosexualidad o transgenerismo de alumnos. Por otra parte, en conversaciones con algunas docentes, todas mujeres, aparece una necesidad de trabajar educación sexual, ligada a la prevención de los embarazos no intencionales de niñas y adolescentes, y el consumo de drogas en varones, que según relatan prácticamente todas/os los docentes ha crecido fuertemente en los últimos tiempos, especialmente en niños muy pequeños. Aunque desde un enfoque moral como es el prevencionismo, en estos casos, la mirada de la sexualidad empieza a contemplar aspectos que van más allá de lo genital, como la prácticas de consumo en varones. El hecho de que esta necesidad se haya expresado marcadamente en maestras y no en maestros, siendo la presencia de unas y otros paritaria en esta escuela, también amerita ser interpelada en relación con el rol de las mujeres como agentes interculturales. Como se ha señalado en algunos trabajos (Gómez, 2013; Hecht et al, 2018) la posibilidad de ser maestra, trabajar fuera del hogar en contextos interculturales, y percibir un salario, las ubica en una posición social diferente a la de otras generaciones de mujeres indígenas reconfigurando el sentido mismo de esta identificación. En este sentido, nos proponemos avanzar en el análisis de los sentidos tensionales y las reconfiguraciones en torno a la sexualidad, los géneros y la educación sexual integral que se despliegan en esta comunidad escolar intercultural, relevando las prácticas y dispositivos pedagógicos de la sexualidad en los diferentes espacios escolares.

La incorporación de la/los jóvenes de manera obligatoria a la educación media, instituida en la Ley Nacional de Educación (2006), cobra un especial interés en vinculación con las etapas evolutivas del adolescente/joven indígena¹⁷⁹, tal como aparecen caracterizadas

179 Desarrollo Evolutivo del Adolescente Indígena según Orlando Sánchez: “A los 13 años, con el comienzo de la pubertad, el niño abandona parte de su niñez comenzando una nueva etapa que va acompañada de grandes cambios tanto físicos como intelectuales. Una característica muy importante en este período es la experimentación por parte

en el Currículum para la Educación Secundaria Orientada. Ciclo Orientado para la Educación Bilingüe Intercultural Indígena. Respecto de este punto, Benitez se propone reflexionar acerca de la participación de la escuela media en las experiencias formativas de las/los jóvenes en general y de las/los jóvenes que, como en este caso, asisten a una escuela secundaria con modalidad bilingüe e intercultural y que, de acuerdo al relevamiento llevado a cabo en esta escuela, tienen mayormente trayectorias educativas que difieren a lo planteado en el diseño curricular oficial. Asimismo, desde el comienzo de la investigación se hizo evidente que sería necesario incorporar al análisis las prácticas religiosas como parte importante de los procesos formativos de las/los estudiantes del secundario, ya que su participación en la vida comunitaria, en muchos casos, gira en torno a las actividades de las iglesias del *Evangelio*.

En base a los datos empíricos contruidos en el espacio escolar, se observa que la implementación de la EIB en la escuela secundaria consiste en la enseñanza de la lengua qom durante dos clases de 40 minutos por semana en el 1° y 2° año únicamente, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia en la participación de la comunidad en la toma de decisiones, no sólo en la designación de los/as docentes, sino también con respecto a los contenidos que la comunidad considera necesarios para ser transmitidos a las nuevas generaciones, particularmente en la escuela secundaria, presentes en el Currículum para la Educación Secundaria Orientada.

Una última reflexión acerca de las/los estudiantes secundarios de esta escuela en particular, y que sería interesante poder cotejar con otras, es la tendencia a identificarse como miembros de la comunidad qom ya sea como descendientes o mestizos, invirtiendo la tendencia de años atrás en la que, en muchos casos, se prefería ocultar el origen cuando no negarlo.

del joven indígena, porque la familia le otorga más libertad para que por él/ella mismo/a vivencie y experimente lo que ha aprendido con su familia, logrando con esto nuevos aprendizajes significativos” Etapa de 14 A 22 años: “En este período el joven indígena ya ha asimilado los patrones de conducta culturales más importantes y se maneja de forma independiente, pero manteniendo siempre un estrecho lazo con su familia a quien recurre constantemente para solicitar consejos. Adquiere un rol definido dentro de su familia y sus actividades diarias están relacionadas con este rol. Es una etapa de adquisición de compromisos y responsabilidades dentro de su familia y comunidad”. Etapa de 23 a 33 años: “Este periodo corresponde al adulto indígena, está caracterizado por la elección de su pareja, la conformación de su familia, la elección de un trabajo. Acompañan a sus hijos cuidándolos y protegiéndolos desde el comienzo de su independencia. Asume actos religiosos y políticos dentro y fuera de la comunidad, existe una activa participación en sucesos y hechos de su entorno social”. En: Currículum para la Educación Secundaria Orientada. Ciclo Orientado para la Educación Bilingüe Intercultural Indígena.

› ***Consideraciones finales***

Si bien cada una de nosotras viene desarrollando una línea de indagación propia, y partimos de trayectorias investigativas heterogéneas, compartir los espacios de observación e interacción, así como la construcción colectiva de los registros de campo, viene conformándose como un terreno fértil para tensionar los límites de nuestros recortes de investigación, colocando nuevos interrogantes y complejizando nuestra mirada. Los usos de la lengua y las experiencias formativas interculturales, religiosas, en sexualidad, en el marco de la educación formal y fuera de ésta, son diferentes e inescindibles dimensiones de la cotidianidad de esta comunidad. La mirada particular de cada una de nosotras permite profundizar en estos aspectos, mientras que el registro y análisis compartido nos ayuda a no perder la perspectiva sobre la totalidad y la complejidad del mundo social.

A su vez, los intereses desplegados no tienen en este campo una única direccionalidad. Docentes y estudiantes de las escuelas y el CIFMA, y referentes comunitarios/as también han expresado interés en nuestras investigaciones y desarrollo profesional, que en algunos casos se tradujo en la demanda de talleres y otros espacios de intercambio; especialmente en temáticas como la Educación Sexual Integral, la Educación Intercultural y la niñez indígena. Estos espacios de diálogo emergen como lugar privilegiado para dar cuenta de los sujetos como agentes de producción cultural, y para dar cuenta a la vez del carácter conflictivo y disputado de lo intercultural.

› ***Bibliografía y fuentes consultadas***

- Benitez, Julia (2018): “Una aproximación a las experiencias formativas de los estudiantes secundarios de una escuela de Gestión Social Indígena en la Provincia del Chaco”. Ponencia presentada en el Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad” Organizado por la Cátedra Abierta Intercultural, UNLu.
- Curriculum para la Educación Secundaria Orientada- Ciclo Orientado para la Educación Bilingüe Intercultural Indígena. Borrador. 2016. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Gobierno del Pueblo del Chaco.

- Fuller, Norma (2013): “Género e interculturalidad: una relación problemática”, en Espacios de género : Adlaf Congreso Anual 2012 / Leslie Schwindt-Bayer ... [et.al.] ; coordinado por Juliana Gregor-Ströbele y Dörte Wollrad. - 1a ed. - Buenos Aires : Nueva Sociedad; Fundación Friedrich Ebert; Adlaf.

- Gómez, Mariana (2013): “Modernidad y género en mujeres indígenas toba (qom) de Chaco centro-occidental, argentina: algunas reflexiones”, en Espacios de género: Adlaf Congreso Anual 2012 / Leslie Schwindt-Bayer ... [et.al.] ; coordinado por Juliana Gregor-Ströbele y Dörte Wollrad. - 1a ed. - Buenos Aires : Nueva Sociedad; Fundación Friedrich Ebert; Adlaf.

- Hecht, Ana Carolina (2015): “Escolarización de hablantes de Toba/Qom: Cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares”. Papeles de Trabajo - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Soc. no.27 Rosario jun. 2014

- Hecht, Ana Carolina (2015): “Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014”.

- Hecht, Ana Carolina y García Palacios, Mariana (2017): “Aproximaciones a las experiencias escolares, religiosas y lingüísticas de estudiantes toba|qom a partir de una encuestas”. Ponencia presentada en VII RAM, Misiones, Argentina.

- Hecht, Ana Carolina, Enriz, Noelia, García Palacios, Mariana, Aliata, Soledad, & Cantore, Alfonsina (2018): "Yo quiero estudiar por mi comunidad": Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. Cuadernos de antropología social, (47), 105-122.

- INDEC (2010): Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas – Buenos Aires

Proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: análisis de los procesos de apropiación del ámbito escolar en instituciones educativas en la zona sur del barrio de Flores

CASSOLA, Ignacio Norberto (FFyL-UBA)- ignaciocassola@gmail.com

GT 23. Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales.

» *Palabras Clave: Educación Intercultural Bilingüe; interculturalidad; experiencias formativas*

» **Resumen**

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una de las ocho modalidades que establece la Ley de Educación Nacional (2006). Paradójicamente La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a pesar de ser uno de los distritos con mayor diversidad cultural (Censo 2010), no presenta escuelas con esta modalidad. No obstante, algunos docentes diariamente se ven movilizados a pensar estrategias educativas alternativas al encontrarse interpelados en el aula con esta realidad social.

En este sentido, desde mi lugar como Maestro de Grado en esta jurisdicción, realizaré una sistematización de experiencias formativas que dan cuenta de la diversidad cultural de los sujetos que son parte de esta comunidad educativa, en escuelas pertenecientes al Distrito Escolar N°11 de CABA. Entre ellas encontramos la experiencia de la escuela N°23 DE 11: iniciativa institucional de educación intercultural (1997- 2012); los “Encuentros de la Memoria por mi Tierra” proyecto del área de música que contempla la formación de un grupo sikuri de la escuela; el Espacio de Definición Institucional (EDI) del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Eccleston"; y finalmente los Proyectos Escuela (PE),

documento institucional que busca desarrollar una pregunta problema que dé cuenta de la subjetividad y territorialidad de cada comunidad

El análisis de estas experiencias estará enfocado en registrar trayectorias y estrategias de los/as docentes para abordar temas étnicos, sistematizar las demandas en clave intercultural que los/as docentes hacen al ámbito escolar y registrar los sentidos que se construyen en la escuela alrededor de la categoría de interculturalidad.

› *Introducción*

Esta exposición resume algunos recorridos realizados como Maestro de Grado en escuela primaria y como estudiante de la carrera de Antropología -UBA- alrededor del eje temático de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

El interés de esta exposición se asienta en primer lugar en comunicar un proyecto de investigación que refiere a procesos de apropiación en clave intercultural que se ubica actualmente en su etapa inicial y sujeto a un constante proceso de reelaboración. En segundo lugar se pretende generar un aporte respecto de algunas experiencias formativas que versan sobre temas de interculturalidad en el contexto urbano de CABA. En este sentido el trabajo se desarrolla desde un carácter predominantemente descriptivo. Por último, socializar conclusiones, dudas e interrogantes para enriquecer mutuamente el tema específico a desarrollar a modo de ir fortaleciendo actuales y futuras líneas de investigación

› *Recorridos*

Desde el 2015 trabajo como maestro de grado en una escuela del Distrito Escolar (D.E.) N°11. Este distrito se encuentra ubicado en la zona sur de flores, y está conformado por 23 escuelas primarias. Particularmente las instituciones que referenciamos en este trabajo están ubicadas en la zona aledaña a la Plaza de los Virreyes- Plaza Tupac Amaru. Este sector se caracteriza por la existencia de numerosos talleres textiles que en su gran mayoría se encuentran en condiciones de clandestinidad. Muchos de los chicos que acuden a estas escuelas provienen de estos establecimientos, ya sea por que acompañan a su padres y/o madres durante el trabajo, o porque viven en este mismo lugar. También algunas de estas escuelas se caracterizan por recibir alumnos provenientes de la villa 1-11-14 o del Barrio Carrillo. Estos se acercan a las instituciones educativas en micros escolares que parten de distinto puntos de estos barrios. Otra de las características que estas escuelas tienen en común, consiste en que un gran número de familias que forman parte de la comunidad

educativa de estos establecimientos presentan una doble adscripción étnica (aymara- guaraní) y nacional (boliviana- paraguaya).

En esta línea, mi participación en distintos espacios del ámbito docente dentro del distrito escolar propició el contacto con diversas experiencias educativas que apelaban a problematizar, a través de distintas instancias reflexivas, la dimensión étnica de los alumnos y sus familias. Es por eso que la intención, en esta ocasión, consiste en sistematizar específicamente experiencias formativas que se realizan o realizaron en el DE 11 que proponen dar cuenta de la diversidad cultural de los sujetos que son parte de esta comunidad al evocar principalmente su origen indígena y/o boliviano.

Por otro lado, como estudiante de Antropología, interesado por el tema de la EIB e interpelado por la realidad cotidiana de mi lugar de trabajo, me fui acercando a distintos espacios -materias, seminarios y jornadas¹⁸⁰- que versaban sobre temas educativos. También comencé a participar del UBACyT “Interculturalidad y educación en comunidades toba/qomy mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas” dirigido por Ana Carolina Hecht, Noelia Enriz y Mariana García Palacios, equipo de investigación que nutre este trabajo. Estas instancias aportaron bibliografía y trabajo de campo que permitieron ir formulando un problema de investigación. Además favorecieron la construcción de un abordaje del medio educativo y particularmente del tema de interés, desde una perspectiva antropológica. Por otro lado estos lugares también me invitaron a llevar adelante el ejercicio reflexivo de la práctica docente que tan poco espacio ocupa dentro del quehacer cotidiano del Maestro/a de Grado.

Entonces, a continuación voy a tratar de resumir los principales avances de los trabajos realizados alrededor de la temática de la EIB en el contexto de CABA que son producto de estos recorridos brevemente mencionados. No está demás volver a decir que el desarrollo de este proceso de investigación se encuentra en una instancia inicial y que su progreso se ha correspondido con el desarrollo de las materias cursadas a lo largo de la carrera. Es por eso que la mayoría de los avances de este trabajo se encuadran al tiempo, interés y objetivo que los cursos proponían y permitían. Es decir que el grado de profundidad con el cual abordaremos la descripción y el análisis de estas experiencias formativas, al igual que la bibliografía utilizada en cada caso, está fuertemente influenciado por su contexto de producción

180 A modo de agradecimiento, más que de información, menciono algunos de estos espacios: La adscripción a la materia de Filosofía de la Educación de la cátedra de Carlos Cullen, el seminario “*Movimientos Sociales y saberes, formas y tensiones en la producción de conocimiento en Latinoamérica*” de Mariana Ampudia y Paula Shabel, el seminario “*Educación y niñez en contextos interculturales: debates teóricos metodológicos en antropología*” de Ana Carolina Hecht, Mariana García Placios y Noelia Enriz; el “*Seminario de tesis*” de Gabriela Novaro y María Rosa Neufeld, la materia optativa Antropología y Educación de María Laura Diez y Laura Santillan, las materias de Metodología de la Investigación y Didáctica especial - actualmente me desempeño como adscripto en la cátedra de Maximiliano Rua y Laura Cerletti-.

› ***Contextualización de la EIB en Argentina y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: hacia la formulación del problema de investigación.***

En la Argentina, desde hace más de 30 años existen proyectos educativos con el fin de incluir y atender las necesidades de las poblaciones consideradas como étnicamente diversas que habitan en el territorio nacional y se denominan como Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a las políticas educativas orientadas a esta finalidad (Hecht y Schmidt 2015). Durante el contexto neoliberal de los años '90 y los primeros años del 2000, se trató de una propuesta alineada dentro de las que se denomina políticas compensatorias que, sobre la base de aplicar una discriminación positiva, intervienen de manera focalizada y parcializada en el sistema educativo (Diez 2013). En este marco, paradójicamente los discursos de “diversidad”, “pluralidad” y “multiculturalidad” resultaron ser funcionales a las políticas educativas neoliberales de descentralización y regionalización en clave étnica (Hecht y Schmidt 2015). No obstante, durante este período y principalmente luego de la reforma de la Constitución Nacional (1994) que establece nuevas obligaciones del Estado para con las comunidades indígenas, comienzan a llevarse a cabo una serie de reformas legislativas orientadas a reconocer la pluralidad étnica: Resolución N°107 DEL Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004) y la ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Esta última establece 8 modalidades del sistema educativo, siendo una de ellas la EIB.

Si bien esta modalidad es concebida originalmente como una política para todos y como una importante alternativa a la opción multicultural, en el mundo ibérico y latinoamericano, la EIB no dejó de convertirse en una oferta diferenciada para indígenas y migrantes (Rockwell 2015). A la vez, existe una larga tradición colonial y antropológica que acota lo indígena a lo rural, negando la historia urbana de muchos pueblo prehispánicos (Rockwell 2015). Es en este sentido que podemos decir que en la práctica, generalmente las escuelas con EIB suelen encontrarse circunscritas a contextos rurales, invisibilizando la alteridad en el espacio urbano, y reducidas en la mayoría de los casos a destinatarios indígenas, excluyendo así a los estudiantes migrantes y no indígenas (García Palacios 2015, Padawer 2011, Hecht 2015, Enriz 2015, Diez 2011 y Novaro 2011).

A pesar de esto, no deja de resultar paradójico que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, uno de los distritos con mayor diversidad cultural del país (Censo 2010), no presente en su propuesta educativa escuelas con esta modalidad (Hecht, García Palacios, Enriz, Diez 2015). No obstante, si bien no encontramos escuelas con modalidad de EIB en CABA, existe un área de desarrollo de esta temática con propuestas pedagógicas, jornadas y materiales a disponibilidad. Durante el 2015, cuando comencé a indagar al respecto, esta área del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), se encontraba

dentro de la sección de idiomas e incluía además de las lenguas indígenas, a las lenguas y culturas portuguesas/brasileras, italianas e inglesas (Estas últimas, lenguas que son parte del Programa Escuelas con Modalidad Plurilingües-2001). Esto por un lado, daba cuenta de un abordaje de lo bilingüe como intercultural, a la vez que rompía con la categorización de las poblaciones indígenas como exclusivos destinatarios de estas políticas. No obstante, también se pudo registrar que era la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación del GCBA el referente del Ministerio de Educación de la Nación para la modalidad EIB en CABA. Es decir que esto implicaba que, bajo este marco, las lenguas y culturas aymaras y guaraníes (entre otras) eran interpretadas desde el GCBA como idiomas extranjeros¹⁸¹. Estas iniciales contradicciones que podían ser deducidas desde la misma página del GCBA, junto al paradójico lugar que ocupan las políticas de EIB en contextos urbanos, fueron los incentivos para comenzar a profundizar y complejizar estas primeras lecturas referidas a la EIB en CABA.

Como ya hemos mencionado: no existen en CABA escuelas con modalidad de EIB. No obstante, la práctica docente en la ciudad se ve interpelada diariamente por la presencia en las escuelas de una amplia diversidad cultural que instauro el desafío de imaginar trayectorias y estrategias alternativas (García Palacios 2015, Padawer 2011, Hecht 2015, Enriz 2015, Diez 2011 y Novaro 2011). De este modo, algunos maestros y maestras deciden incluir en la dinámica pedagógica de sus escuelas proyectos y secuencias educativas que aluden a la subjetividad de los alumnos que forman parte de sus aulas. En esta línea, el problema inicial de investigación está centrado en analizar los procesos de apropiación que los docentes hacen de las planificaciones, actos, jornadas, capacitaciones y programas que apelan a la dimensión étnica de los sujetos. Siguiendo a Rockwell, el concepto de apropiación “vincula a la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y a la vez da margen a la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales” (Rockwell 1996; pp 25). En este sentido entendemos que el concepto de apropiación permite reformular la visión de la escuela como reproductora de un orden social homogéneo y dominante. En cambio, nos permite complejizar su interpretación sosteniendo que también existen procesos en los cuales los sujetos producen saberes, prácticas y sentidos en circunstancias en la cual comienzan a apropiarse de espacios, tiempos y documentos para negociar y disputar las relaciones asimétricas que dispone, en este caso, la institución escuela.

› *Antecedentes*

181 En el apartado “Materias de Educación Intercultural en los Espacio de Definición Institucional (EDI) de Profesorados de Educación Primaria” se describe cómo esta organización de dependencias se modifica durante el 2017.

A lo largo de los últimos tres años, desde mi lugar como Maestro de Grado, intenté identificar propuestas y situaciones pedagógicas que abordan la categoría de interculturalidad dentro del contexto escolar. El resultado consistió en el registro de cinco antecedentes que sugieren líneas de reflexión e indagación al respecto. Vale reiterar que algunas de estas presentan un desarrollo más minucioso debido a las distintas instancias de la carrera en la cual su investigación se inscribe. Es por eso que algunas cuentan con mayor registro de campo que otras. A continuación se buscará describir y sistematizar estas experiencias.

➤ **1) *“Prometéis hacer todo lo que esté en la medida de vuestras fuerzas para que la Bandera argentina flamee por siempre sobre nuestras murallas y fortalezas...” [Fórmula de Promesa a la Lealtad a la Bandera]***

Uno de estos primeros antecedentes consistió en la demanda que una familia realizó a una escuela para el acto de la Jura de la Bandera del 20 de junio del año 2016. El pedido consistía en incluir la bandera de los pueblos originarios (whipala) a la ceremonia de Lealtad a la Bandera Nacional. La familia argumentaba que este derecho está contemplado en la “Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” (2007), documento al cual la Constitución Nacional debe circunscribirse.

Ante la incertidumbre respecto de la validez legal y protocolar de este reclamo se debió acudir al Supervisor del Distrito Escolar para dar una respuesta institucional al respecto. Esta autoridad decidió reunirse con la familia y en esa instancia aclaró que a pesar de considerar válida la petición, no existía reglamentación al nivel del protocolo escolar que permitiera incluir en la ceremonia a la bandera de los pueblos originario.

Este primer antecedente, permite delinear distintas líneas de análisis que se reiteran en otros casos que mencionaremos aquí. Una de estas se relaciona con la distancia existente entre lo que las políticas públicas prescriben y lo que se encuentra reglamentado en el micro espacio de la práctica cotidiana. No vamos a ahondar al respecto de esta problemática, ya que los alcances que las declaraciones internacionales tienen o no en los distintos niveles de legislación de los Estados nacionales - como los derechos a la tierra, el autogobierno y la autodeterminación de estos pueblos- son sumamente bastos. No obstante considero pertinente su mención, ya que es una problemática constitutiva del tema que estamos abordando. Por otro lado, una segunda línea de análisis está relacionada con la posibilidad de apropiación de herramientas del medio escolar. Teniendo en cuenta que se trata de un acto visceral y constitutivo tanto de la identidad nacional como del mundo escolar, el pedido de reformulación de esta ceremonia educativa estructural, constituye una instancia destacada,

controversial y contundente de apropiación del ámbito escolar.

Para finalizar, en la publicación del 12 de octubre del corriente año en el diario La Mañana de Cipolletti, se divulga una noticia en la cual se registra la primera oportunidad en la cual, en una escuela pública, se lleva a cabo una ceremonia de Promesa de Lealtad, en este caso, a la bandera mapuche.

› 2) ¡WHIPAY!

Whipay es una expresión aymara que hace referencia a la alegría compartida por algo que se concretó en grupo. Así se titula el libro escrito por el maestro Enrique Samar donde recopila varias de las experiencias llevadas adelante en la escuela N°23 D.E. 11 durante los 16 años (1997- 2012) en que ejerció su lugar de Director de la escuela. En el 2009 el diario *Renacer* titulaba una nota con la foto de la escuela y una pregunta “¿Es posible un proyecto de educación intercultural bilingüe en plena Capital?” (Samar 2014; pp 13). Este es el interrogante que se encuentra de trasfondo en este trabajo y que Samar trata de responder en las páginas de su libro.

Durante los primeros años en la escuela, el director cuenta que era frecuente escuchar a los docentes decir frases como “A ese chico no le da la cabeza” , “Este chico no puede” siempre haciendo referencia a bolivianos o a hijos de bolivianos (Samar 2014; pp 16). Como estrategia pedagógica alternativa a la curricular, Samar propuso realizar un torneo de ajedrez. Con el paso de los años y los torneos, los apellidos que comenzaba a resonar con mayor frecuencia en el podio eran los Mamani, los Quispe y los Mollericono (Samar 2014; pp 17). En consecuencia, el director se comenzó a preguntar si no existía cierta contradicción respecto a los discursos de algunas de estas maestras. Es decir “cómo podía ser que esos niños a los que , según ellas -las maestras-, *no les daba la cabeza* ahora ganaban todos los torneos de ajedrez” (Samar 2014; pp 17)

En una entrevista realizada al director, en el contexto de mi cursada de Metodologías de la Investigación (2015), expresaba que el ajedrez consistió en el puntapié inicial que desencadenó posteriormente el proyecto de Educación Intercultural en la escuela N°23 (entrevista). Luego, entonces, devinieron experiencias que particularmente se relacionaban al origen migrante y/o indígenas de muchas de las familias que formaban parte de la escuela: como la participación de la comunidad educativa en los contrafestejos del 12 de octubre, la modificación del nombre de “Plaza de los Virreyes” por “Plaza Tupac Amaru” , los talleres de lengua indígena, la construcción colectiva de murales con frases escritas en aymara, guaraní y mapudungun en las paredes de la escuela o los “Encuentros de la Memoria por mi Tierra” que más adelante profundizaremos, entre otras.

Por otro lado, en la entrevista también comenta que más allá de estas significativas y relevantes prácticas que el proyecto de EIB alojaba, el principal aporte de esta experiencia consistió en la participación de familias, docente y alumnos en actividades políticas. No solo a nivel de decisiones sino en prácticas concretas. De este modo, partiendo de las particularidades de los sujetos y del contexto territorial que los engloba, es en el vínculo entre práctica y discurso que se fue entretejiendo este proyecto intercultural llamado Whipay. De otro modo, comenta Samar, “ Si me hubieran mandado a una escuelita recuperada, estaríamos armando un proyecto con los trabajadores de una fábrica recuperada”(entrevista a Samar). En esta línea, el autor del libro comenta que este proyecto sólo se pudo desarrollar gracias a que se ancló en una concepción particular y personal de escuela. En el prólogo Gustavo Lesbegueris la describe como una escuela paradójica (Samar 2014, pp 9) y esto se debe principalmente a que lejos de interpretarse esta institución como reproductora del orden social dominante, el autor la define como difusora de un discurso contrahegemónico. En esta línea, Samar sostiene que se trata de una institución indispensable para la transformación social, entendida como un espacio de lucha y que debe ofrecer una visión crítica y alternativa del sentido naturalizado que circula en la sociedad (Samar 2014, pp 13). Al mismo tiempo debe ser impulsora de prácticas y sentidos que se proponga diferir de los dominantes, con la intención de generar nuevos símbolos y representaciones del mundo social (Samar 2014, pp 13).

En síntesis, este proyecto englobó un sinnúmero de experiencia que apelaba a conocimientos culturales que referían a las particularidades subjetivas y territoriales de esta comunidad educativa. Todas estas actividades con el paso de los años derivaron en la valoración de esta institución como “*la escuela de los pueblos originarios*”. Esta categorización condensa la decisión institucional por priorizar la dimensión étnica de algunos de los sujetos que son parte de la institución. En esta línea, podemos decir que se fue desencadenando un proceso de fijación de algunas de las característica propias de estas naciones originarias asociadas a esta escuela en particular y la construcción de un sentido de interculturalidad a partir de un “otro” cultural casi exclusivamente originario. En este sentido, los conceptos de guetización o de pedagogización de la cultura (Achili 2005) que algunos autores proponen como herramienta analítica, resulta un aporte a la hora de desarmar estos procesos contradictorios de valorización y de cosificación de estas culturas originarias.

Para finalizar, a lo largo de estos años de trabajo en el DE 11 se registró que una práctica común durante los actos escolares consiste en omitir el himno a Sarmiento, a pesar de tratarse de una obligación reglamentada su entonación. Incluso si la ejecución de este himno acontece durante el acto escolar, existe la postura de varios docentes de no cantarlo. De hecho, algunos directores optan por explicitar los argumentos por los cuales los docentes optan por esta actitud. Durante el 2017 en la misma escuela, pero ya jubilado Samar, la nueva autoridad

observando la pasividad de los maestros y maestras a la hora de cantar el himno a Sarmiento, optó por comunicar vía cuaderno de actas que se informaría a Supervisión los nombres de los docentes que no cumplieran con la reglamentación establecida al respecto.

› 3) *Encuentro de la Memoria por mi Tierra*

Una de las experiencias formativas en las que la escuela N°23 participó en reiteradas ocasiones fue el “Encuentro de la Memoria por mi Tierra”. Este es un proyecto llevado a cabo por el Área de Música de nivel Primario y consiste en el armado de un grupo sikuri en cada una de las escuelas interesadas en participar. Contempla la construcción de los instrumentos (sikus), la selección de los integrantes del grupo y la práctica de los temas asignados. Su duración es anual y durante este año se celebró el encuentro número catorce. Su ejecución no solo conlleva la dedicación de las horas de Música al ensayo de los temas elegidos, sino que contempla reuniones mensuales de los docentes del Área donde se socializa, comunica y debate temas vinculados a la realización del proyecto en cuestión. A lo largo de estos catorce años se fueron sumando nuevas escuelas siendo actualmente alrededor de 8 instituciones educativas comprometidas en este encuentro. El producto final reside en la reunión de todos los grupos sikuris escolares en una fecha cercana al 12 de octubre en donde los participantes forman parte de una “*tocada*” en la cual se ejecutan los temas practicados durante el año. A este evento también acuden conjuntos de música andina así como organizaciones del barrio. Las escuelas afectadas a este encuentro pertenecen al D.E. N°11 y D.E. N°8 de CABA.

A partir de mi trabajo como docente, pude recuperar el interés de varios maestros y directivos de escuelas con población migrante de Bolivia por participar en este proyecto con la intención de valorar la cultura andina. También, conversando con algunos miembros encargados de la organización de la actividad, se registraron discursos que hacen referencia a las “facilidades” que encuentran los niños y niñas pertenecientes a familias bolivianas a la hora de ejecutar los instrumentos y ritmos andinos. Tales como: “lo maman de chicos”, “lo llevan en la sangre” o “se van a Bolivia, se compran una zampoña y te tocan todos los temas”. En este sentido se fue construyendo un fuerte supuesto que se extiende a otras experiencias formativas en clave intercultural. Este consiste en pensar que los/as docentes de estas escuelas consideran que aquellos alumnos que provienen de familias de origen boliviano se encuentran en una posición de subalternidad. Por lo tanto, con el objeto de transformar esta condición de desigualdad, buscan llevar adelante proyectos -como los “Encuentros por la Memoria por mi Tierra”- que valoricen saberes que suponen forman parte del capital cultural de estos alumnos.

➤ ***4) Materias de Educación Intercultural en los Espacio de Definición Institucional (EDI) de Profesorados de Educación Primaria e Inicial***

Desde mi lugar como docente de primaria, tuve noticia de que algunos profesorados en CABA contaban con materias que conformaban una orientación en “Educación Intercultural”. Estos cursos se daban dentro del llamado Espacio de Definición Institucional (EDI) de un Profesorado de Nivel Inicial y otro de Nivel Primario. Debido al interés y la curiosidad, decidí realizar algunos registros al respecto en el marco de la materia de Metodología de la Investigación

Según el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (2014) “Se entiende por Espacios de Definición Institucional (EDI) a aquellas instancias que permiten a las escuelas aumentar su autonomía en la definición y el desarrollo de su oferta curricular en función de la identidad y el proyecto educativo propio, partiendo del diagnóstico de las necesidades y características de sus estudiantes, para la mejora de los aprendizajes”. Es decir que la elección del eje temático de estas materias está fuertemente relacionada al contexto territorial de la institución y a la subjetividad de sus estudiantes. A nivel de la normativa parecería resultar un espacio que deja abierta la posibilidad para que los estudiantes y/o docentes se apropien de este lugar proponiendo materias, temas y problemáticas relacionadas a sus intereses y/o deseos. Particularmente en el Plan de Estudios de los Profesorados de Formación Docente (2009) se propone que “la elección de estos espacios de definición institucional (EDI) deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales”. Por lo tanto, se espera la participación activa de los miembros de estas comunidades educativas a la hora de decidir la problemática a abordar en los EDI. Teniendo en cuenta este marco, inicialmente me interesaba poder profundizar y complejizar estas primeras lecturas a partir de historizar el proceso de construcción de la cátedra que versaba sobre el tema de interculturalidad. Al mismo tiempo, entendiendo a las instituciones como espacio de disputa (Levinson y Holland 1996), poder reconstruir el proceso de apropiación del Espacio de Definición Institucional, reconociendo los debates, tensiones y negociaciones propios de estos recorridos.

No obstante, durante el desarrollo de las observaciones- estas incluyeron una observación en una materia del EDI, una entrevista con la Rectora del Profesorado y otra con la referente del área de EIB en CABA- el objetivo inicial de investigación se fue transformando. Hacia el final, el problema de análisis estuvo centrado en la reconstrucción de dos sentidos distintos alrededor de la categoría de Interculturalidad. Uno identificado a partir de la visita al área de EIB en el GCBA y el otro en el marco de las observaciones en el EDI.

El primero resultó estar más asociado a la dimensión lingüística. Esto se debe a que las prácticas llevadas adelante por el área de EIB están condicionadas por la categorización que se hace de la lengua minoritaria. Según la coordinadora de esta área con la cual nos

entrevistamos, si la lengua es considerada una “*lengua migrante*” -como resultaría ser el caso del aymara y el quechua- se llevan adelante actividades desde el enfoque de lo que se denomina “lenguas de contacto”; si es considerada “*lengua originaria*” -como resultaría ser el caso del mapuche, el guaraní correntino o el mbya- se llevan adelante actividades que exceden a la lengua como los talleres de “sensibilización e información” para adultos y los talleres de “diversidad cultural” para niños. Esta distinción arbitraria entre categorías de lenguas conlleva efectos focalizadores de las políticas públicas aplicadas (Franze 2015)¹⁸².

Por otro lado, respecto de las observaciones en el EDI, se registró la propuesta de considerar la categoría de “interculturalidad” más allá del abordaje desde la Lengua. En cambio, pretende un abordaje más extenso que implica otras dimensiones de lo cultural y enmarca a la dimensión étnica en un contexto de desigualdad social. Esta se debe a que a partir de la entrevista con la autoridad máxima del Profesorado, se registró la intención explícita de relacionar el EDI de “Interculturalidad” con otro que ofrece la institución llamado “Vulnerabilidad y pobreza”. Este enlace se concreta en las materias que ambos trayectos tienen en común. En la entrevista con la Rectora, ella nos menciona que esta asociación no está pensada para fijar el vínculo entre cultura y pobreza sino más bien para problematizarlo. Siguiendo a Rockwell (2009), compartimos que incluir en clave relacional la dimensión étnica, la lingüística, la social y la económica en la interpretación de la realidad social, permite dar cuenta de los múltiples y complejos proceso que atraviesan a los sujetos

Más allá de lo desarrollado, no pretendo profundizar en las conclusiones del trabajo realizado en el marco la cursada de la materia. No obstante, teniendo en cuenta que una de las contradicciones que impulsaron la investigación de esta temática tenía su origen en el lugar que el área de EIB ocupaba dentro de la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras, considero relevante a modo de aporte reconstruir la reorganización administrativa que se pudo registrar en el corriente trabajo de investigación (Figura 1). Esto permitió en el trabajo de investigación contextualizar las prácticas del área de EIB en un nuevo entramado de las relaciones y dependencias a nivel de la política pública al respecto de la temática.

➤ 5) *Proyectos Escuela:*

Estos consisten en una herramienta que está pensada para lograr mejoras en la escuela. Son contruidos por todo el cuerpo profesional que, a partir del trabajo curricular que lleva a diario, debe problematizar situaciones naturalizadas, identificar problemas y priorizarlos,

¹⁸² En esta línea, como antecedente, Franzé (2015) logró recuperar para un caso español como la diferenciación entre las categorías de migrante y extranjero condiciona la forma en que se enseña el español y analiza sus efectos.

para poder elaborar un documento que sistematice una perspectiva de trabajo que tenga como fin transformar la situación inicial de la escuela (Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela, 2008) . Busca desarrollar una pregunta problema que dé cuenta y sea acorde a la subjetividad y territorialidad de cada comunidad educativa. Su objetivo consiste en modificar, subvertir, transformar un eje problemático de la población escolar (Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela, 2008). La propuesta sostiene que todas las planificaciones, proyectos y secuencias de los docentes deben tener como referencia estos lineamientos institucionales definidos en el PE. Los temas son varios: violencia, violencia de género, desigualdad social, la comunicación, la oralidad, la diversidad, entre otros. Observamos que la temática de la interculturalidad atraviesa el eje de varios de los PE del DE 11 leídos a la fecha.

En este interés por delinear algunos antecedentes respecto de la temática con el fin de socializar y comentar posibles líneas de investigación en el contexto de CABA, encontramos pertinente pensar la herramienta escolar de los PE como una instancia de apropiación. Al igual que estos documentos, todos los antecedentes mencionados anteriormente tienen en mayor o menor medida relación con fuentes documentales (Legislación, diseño curricular, resoluciones y comunicaciones ministeriales, planificaciones, proyectos, secuencias y discursos) que sostienen las prácticas observadas en el campo. Es en este sentido que resulta relevante recuperar *la letra de la de política* (Petrelli 2013) considerando a estos escritos como indicios de procesos sociales. La normativa es asimismo campo, discurso nativo y sintetiza, materializa, relaciones y procesos sociales (Petrelli 2013). No obstante, esta tarea no debe dejar de estar interpelada por la observación de la vida cotidiana con el interés por conocer aquello que lo sujetos hacen, no hacen, dicen y no dicen (Lahire, 2006); con respecto a la letra de la política. En este marco entendemos que son los sujetos los que mediante sus prácticas van disputar o no, en el marco de la institución, los sentidos en torno a la interculturalidad, reclamar el reconocimiento de las diferencias y negociar sus demandas con la escuela, en el marco del proceso de construcción, interpretación y reformulación de estas fuentes documentales.

› **Conclusión**

La lectura analítica de estas experiencias desde la lente de la categoría de apropiación nos permite reconstruir el alcance de la agencia en el devenir de estos procesos educativos. Nos permite comprender las maneras en que docentes, alumnos y familias transforman las ofertas escolares (Bergamaschi 2015).

Está ampliamente documentado como indígenas y migrantes siempre han

construido estrategias para hacerse de los conocimientos necesarios para sobrevivir (Rockwell 2015), como han puesto en práctica sus “astucias” para subordinar los elementos que vienen de afuera con sus propios intereses (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez 2015), como pueden tomar para sí lo que les sirve de los conocimientos ajenos (Robles y Paradise 2015) o “Saber lidiar con las cosas del blanco”. Podemos agregar aquí que las experiencias brevemente relatadas también permiten dar cuenta de cómo las personas afectadas por estas políticas públicas -más allá de que éstas permitan en mayor o menor medida el desarrollo del diálogo intercultural-, mediante sus prácticas pueden generar transformaciones en las dinámicas culturales de la escuela (Rockwell 1996). No estamos hablando de un conjunto homogéneo y organizado de prácticas y actores, sino de configuraciones particulares que en líneas generales se desenvuelven de manera dispersa e inconexa en el marco de intervalos creativos del mundo escolar. Esta diferencia de la experiencia escolar desde abajo, por quienes la viven cotidianamente, transforma en sentidos inesperados las políticas educativas escolares (Rockwell 2015)

Finalmente en el contexto de CABA y a partir de los antecedentes relatados en esta ocasión, logramos observar inicialmente que el desarrollo de estas experiencias depende en gran medida del interés, deseo y compromiso de los docentes por llevarlas a cabo. Queda claro que aún resta muchos por profundizar sobre estos procesos. Algunas de los interrogantes que se proponen para continuar analizando consisten en pensar: ¿Cuáles son los fundamentos que permiten a ciertas comunidades educativas priorizar el tema de la interculturalidad en proyectos y planificaciones? ¿Cuáles son las demandas que las familias migrantes e indígenas realizan a las escuelas? ¿Cuáles son los sentidos que se construyen en la escuela de la categoría de interculturalidad? ¿Cómo son los procesos de superposición y diferenciación entre las identificaciones étnicas y nacionales en el marco de las instituciones educativas? ¿Cuáles son los alcances y límites de estrategias pedagógicas de visibilización de la diversidad cultural y/o de hipervisibilización de la diferencia?

Por otro lado, en el trabajo realizado observamos el predominio de la mirada desde el lugar del docente. Por lo tanto sentimos que falta aún mucho por ahondar respecto de las voces de los alumnos y sus familiares respecto de las experiencias emprendidas por estas instituciones educativas. Es por eso que una de las propuestas de investigación hacia el futuro se propone focalizar en los estudiantes y sus familias, y reflexionar acerca cuáles son los sentidos que estas experiencias formativas tienen para ellos.

✧ *Referencias bibliográficas*

ACHILLI, Elena(2005) “ El enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios”.

En Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor, Rosario

BERGAMASCHI, María Aparecida (2015) “Una mirada de los procesos de educación escolar de los pueblos indígenas en Brasil” En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Editorial Biblos.

BORTON, Laureano; ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana; HECHT Ana Carolina y PADAWER, Ana(2011): “Niñez indígena: apuntes introductorios”. En Novaro, G (coord) La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Biblos

DIEZ, María Laura (2004): “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. En: Cuadernos de Antropología Social, N° 19, FFyL – UBA.

EZPELETA, Justa Y ROCKWELL, Elsie (1985) “Escuela y clases subalternas”. En Educación y clases subalternas en América Latina , IPN – DIE, México

FRANZÉ MUDANO, Adela (2015): “Políticas lingüísticas. De los sutiles mecanismos de regulación y gobierno de las migraciones” En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Editorial Biblos.

HECHT Ana Carolina; GARCIA PALACIOS, Mariana; ENRIZ, Noelia; DIEZ, María Laura (2015): “Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico” En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Editorial Biblos.

HECHT, Ana Carolina y SCHMIDT, Mariana (comps.) (2016): Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos. Editorial Novedades Educativas: Buenos Aires. Selección

LAHIRE, B (2006) “El espíritu sociológico”. Ed. Manantial, Buenos Aires

LEVINSON, B. y D. HOLLAND (1996): “The cultural production of the educated person”, En: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. (comp.): The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice. State University of New York. Traducción de Laura Cerletti.

PETRELLI, Lucía (2013) Sobre el trabajo docente. Sujetos y experiencias. Editorial Académica Española.

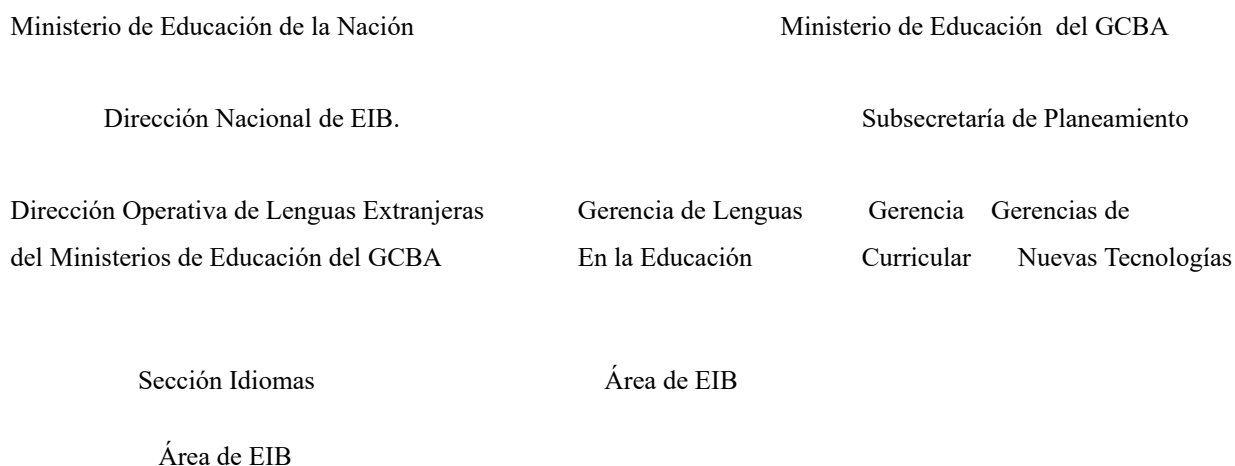
ROBLES, Adriana y PARADISE, Ruth(2015): “La relación entre la escuela y la comunidad indígena en México. Un reto sociocultural” En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.) Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Editorial Biblos.

ROCKWELL, Elsie (1996): “La dinámica cultural en la escuela”, en Alvarez, A. y Del Río, P (eds.), *Hacia un curriculum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ROCKWELL, Elsie (2015): “Prólogo. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes”. En Novaro, G.; Padawer, A. y Hecht, A. C. (coords.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

› *Anexo*

Figura 1.



Docentes ante la interculturalidad: entre las normativas y las tensiones cotidianas en el aula

ALONSO, María Fernanda/Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social/Facultad de Ciencias Naturales y Museo/Universidad Nacional de La Plata. alonsomfernanda90@gmail.com

GARCIA, Stella Maris/ Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social/Facultad de Ciencias Naturales y Museo/Universidad Nacional de La Plata. elita@fcnym.unlp.edu.ar

Grupo de Trabajo: 23 - Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales.

» *Palabras clave:* Interculturalidad - Docentes - Situación Educativa

» **Resumen**

Los procesos de construcción identitaria de niñas, niños y jóvenes indígenas que hoy habitan en los núcleos socio-étnicos urbanos constituyen un desafío para los propios grupos domésticos pero fundamentalmente desnudan las arraigadas falencias de las instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario. La obligatoriedad de la escolarización y el derecho a una educación intercultural bilingüe (EIB) se tensan frente a concepciones de política educativa que, solapadas en algún caso y explícitamente en otros, no generan lineamientos de formación/capacitación docente, ni instancias de puertas abiertas a las comunidades y menos aún de materiales de apoyo para el aula.

Las propias comunidades que se adscriben como qom, mocoví, ava-guaraní, que venimos acompañando -desde hace varios años- en los alrededores de La Plata no cifran expectativas en la institución escolar ante el derecho a una EIB; no obstante valoran la escolarización como medio para lograr mejores trabajos y como vía para acceder a conocer y manejar los códigos no indígenas. En este contexto es que nos proponemos problematizar la figura del docente, interpelándola desde la jerarquía que lo inviste, desde la historia individual y colectiva, desde los conocimientos y prácticas que generan para articular o desarticular la tradicional homogeneización cultural. En esta ponencia compartiremos algunas reflexiones sobre nuestro trabajo con docentes de dos escuelas de Berisso a las que asisten niñas y niños de la comunidad mocoví. Consideramos que este panorama general forja un escenario que da pautas para reflexionar sobre los desafíos cotidianos de la situación educativa.

› *Desafío inicial*

La escuela en Argentina se constituyó en una institución altamente valorada por el lugar que fue consolidando en la socialización obligatoria de los/as niños/as nacidos en su territorio en aras de conformar una *persona educada* para cumplir la función de ciudadano activo de la nación (Packer y Greco-Brooks, 1999). El rol desempeñado por las instituciones educativas fue clave para lograr homogeneizar el idioma, construir una historia/geografía común a fin de forjar una identidad nacional argentina por encima de las trayectorias particulares que adscribían los pobladores por sus orígenes nacionales diversos. Homogeneizar ante la heterogeneidad para generar una lengua, una religión, un territorio geográfico, una historia a imagen y semejanza de la *civilizada* Europa y/o Estados Unidos (Quijano, 1988). Negar, cubrir, invisibilizar todo rastro de *barbarie, incultura de no civilizado* fue la tarea de la escuela, privilegiar la escritura por sobre la oralidad, los conocimientos de base científica por sobre los saberes tradicionales. Sin embargo esa función asignada a la escuela coexistió con las estrategias llevadas adelante por las colectividades extranjeras y pueblos originarios para resistir al racismo (Menéndez, 1972) y recrear sus costumbres, tradiciones y creencias hacia el interior de sus grupos de pertenencia. Estas resistencias, si bien lograron que la nueva Constitución Nacional de 1994 de respuesta al reconocimiento de derechos a estos colectivos, aún persiste el desafío de construir relaciones interculturales.

La localidad de Berisso se funda a fines del siglo XIX a partir de dos núcleos industriales (frigoríficos y textil) y de la dinámica económica generada por su vecindad con el puerto de La Plata y la destilería de petróleo. Estos nodos productivos motivaron la llegada de población migrante de diversos orígenes étnicos extranjeros y del interior del territorio argentino. Si bien la identidad local se ha constituido en torno al hecho histórico de las migraciones trasatlánticas¹⁸³, entre finales del siglo XX e inicios del XXI podemos identificar la preponderancia de migraciones desde el interior del país y desde países cercanos (Bolivia, Paraguay, Uruguay, Chile y Perú). Como resultado de estos movimientos migratorios hacia los grandes centros urbanos e industriales, comenzaron a surgir en la ciudad nuevas presencias,

183 A fines del siglo XIX y en el transcurso del XX, Berisso recibió gran cantidad de inmigrantes, atraídos por las posibilidades laborales que ofrecía el lugar. Estos provenían en su mayoría de Italia, sudeste europeo y de Medio Oriente. Eran rusos, albaneses, griegos, checoslovacos, yugoslavos, polacos, sirios, árabes, búlgaros, armenios, españoles, ucranianos, lituanos que dejaron sus países de origen por diferentes causas: problemas políticos, socioeconómicos e incluso religiosos, además de las guerras mundiales. Estos inmigrantes, que constituyeron y constituyen la base poblacional de Berisso, si bien se adaptaron y asimilaron rápidamente al nuevo medio en el que les tocó vivir, se fueron agrupando en colectividades que les permitieron mantener vivas sus costumbres, tradiciones y religión. <http://www.berisso.gov.ar/fundacion-de-berisso.php>

incipientes agrupamientos indígenas identificados con diversos pueblos del territorio argentino. (Cremonesi y García, 2010) En la ciudad de Berisso cuarenta familias adscriptas al grupo étnico mocoví, todas ellas oriundas del centro norte de la provincia de Santa Fe se organizaron para bregar por sus derechos constitucionales y normativas legales, en tanto pueblos preexistentes. Entre el conjunto de prerrogativas (tierra, salud, creencias) que esas normas les reconocen se encuentra el derecho a una *educación intercultural bilingüe*. Estos nuevos actores sociales en la ciudad interpelan a la escuela y al rol docente. Es así que nuestras preguntas iniciales apuntan a dilucidar ¿qué mecanismos se activan en la política educativa nacional/local/institucional para cumplimentar este derecho?, ¿qué estrategias pedagógicas/ curriculares incentivan a los docentes a ocuparse de esta cuestión?, ¿recibieron formación específica en interculturalidad?, ¿qué ideas u opiniones se producen, circulan y desarrollan los docentes?, ¿constituye la EIB una sobredemanda que se hace a la institución escolar?

En el presente trabajo compartiremos algunas reflexiones iniciales a las que hemos arribado a partir de nuestros primeros acercamientos a dos escuelas primarias de Berisso a las que asisten niños/as y jóvenes de la Comunidad Mocoví. Trabajamos desde un enfoque etnográfico y los datos fueron contruidos a partir de encuentros con docentes - en el marco de las horas institucionales-, el complemento de un cuestionario y la información de documentos oficiales. En la primer parte del trabajo presentamos el tratamiento general de la Interculturalidad en la educación argentina. En un segundo momento presentamos la problemática y los casos analizados. Luego compartimos algunas de nuestras reflexiones sobre la formación docente, sus representaciones y las lógicas institucionales. Finalmente señalamos los desafíos que implica *enseñar* cuando el derecho a una educación intercultural se perfila en la cotidianeidad del aula.

› ***Pueblos indígenas y su lugar en la política educativa***

Las formas en las que el Estado argentino ha abordado la cuestión indígena han ido variando a lo largo de la historia. Como sostiene Lenton (2010), en términos generales podemos observar que la política indigenista argentina se fue conformando de manera errática e inorgánica, con rupturas, pero sobre todo con la continuidad de miradas paternalistas, negacionistas y de invisibilización. En la actualidad el discurso estatal reconoce y valora la diversidad pero en las prácticas institucionales prevalecen miradas paternalistas y esencialistas de la presencia de población indígena (Tamagno, 1991).

En el ámbito de las políticas educativas, desde hace más de treinta años que existen proyectos que intentan abordar la diversidad étnico-lingüística, desde distintas perspectivas y

ámbitos jurisprudenciales. Como registran varios autores (Sagastizabal, 2004; Garcia y Paladino, 2007; Batallan, 2007; Hirsch y Serrudo, 2010; Novaro, 2011; Paladino y Garcia 2011; Hecht y Schmidt, 2015; entre otros) las planificaciones educativas para las minorías étnicas de Argentina han tenido distintas características según los períodos, distinguiendo, de manera muy general, dos grandes momentos. El primero coincide con la etapa de constitución del Estado-Nación, a fines del siglo XIX, momento en el que surge la escuela como forma educativa hegemónica (Pineau, Dussel y Caruso, 2001), con modelos monolingües donde se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas, asimilacionistas y homogeneizadoras. En este punto, los autores plantean que la escuela fue capaz de amalgamar una serie de condiciones, entre las que mencionan: el establecimiento de relaciones asimétricas entre docente y alumno, el docente como ejemplo de conducta, la generación de currículos y prácticas universales y uniformes, y la preponderancia del lenguaje escrito por sobre la oralidad. Aquí vemos como la escuela debía llevar a cabo el proyecto civilizador, dentro del cual se le adjudicó a la docencia el rol de polea de transmisión del saber/conocimiento, construyendo un sujeto educador concebido con el objetivo de civilizar, culturizar, y disciplinar a la población (Díaz, 1998).

En el segundo momento, posterior a la restauración democrática de nuestro país, identificamos modelos escolares bilingües, insertos en programas compensatorios (políticas focalizadas) que, enmarcados en políticas neoliberales, encubrieron las desigualdades socioeducativas. Durante este periodo se da un profuso reconocimiento normativo de las reivindicaciones indígenas. Durante la década de 1980 distintas provincias, sancionaron normas legislativas buscando dar respuesta a las demandas indígenas por educación intercultural bilingüe. Un punto de inflexión se produce con la reforma constitucional de 1994, la cual reconoce en su art. 75, inciso 17, la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas¹⁸⁴. Con este marco constitucional, durante la década de 1990 y los primeros años del 2000, surgieron legislaciones y programas a nivel nacional que promulgaron el tratamiento de la diversidad étnica en las escuelas. Será recién en el año 2006 cuando se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se establece la EIB como una de las ocho modalidades educativas. En su artículo 52 se caracterizan la modalidad de EIB como:

“(…) la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones

184 Este reconocimiento no estuvo ajeno a las luchas indígenas, ni a las recomendaciones de organismos internacionales como la OIT, quien promovió la adhesión de los países al Convenio 169.

étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.” (Art. 52, Ley 26.206, Ley de Educación Nacional)

Esta misma ley establece la creación de mecanismos de participación de los pueblos indígenas en los organismos encargados de definir las estrategias de EIB, la formación docente específica y continua en la temática, el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes, promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y propiciar prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos y lengua. En el artículo 54 de la misma Ley, se menciona la creación de “(...) contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (...)” (ídem.). En el año 2007 la provincia de Buenos Aires sanciona la Ley de Educación N° 13.688, la cual incorpora varios de los lineamientos generales de la Ley Nacional, entre ellos la EIB como modalidad educativa.

En este punto nos parece interesante hacer algunas aclaraciones. En primer lugar consideramos relevante diferenciar entre la interculturalidad como proyecto ético-político por un lado, y por el otro los discursos y acciones estatales en torno a la temática. Pensar la interculturalidad como principio ideológico implica, como sostiene Catherine Walsh (2005), un intercambio entre culturas en términos equitativos, un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a construir y propiciar un respeto mutuo. Es un proyecto político de sociedad que busca la descolonización de los pueblos, promoviendo cambios estructurales en las pautas de relacionamiento. Entendemos que la interculturalidad no puede ser responsabilidad exclusiva de la esfera educativa, sino que implica una transformación estructural socio-histórica, en la que los pueblos oprimidos sean parte innegable de la sociedad, en contextos que superen la desigualdad y el racismo (Cremonesi y Cappannini, 2009). Aquí Walsh (2007) nos previene sobre la incorporación del discurso intercultural en las políticas estatales. Consideramos importante resaltar el hecho de que, durante la década de 1990, el Estado abordó la política indígena, como un territorio simbólico a negociar con nuevos interesados en la misma, especialmente con los organismos multilaterales de crédito. Esto requirió la difusión previa de un paradigma multiculturalista, concepto neoliberal usado por ese entonces en el mundo anglosajón y que ingresó a la agenda política de nuestro país en los años de la flexibilización económica y social (Lenton, 2010). De esto último se desprenden dos cuestiones. Por un lado, identificamos en el discurso legislativo, el uso indistinto de los conceptos multiculturalismo e interculturalidad, cuando en realidad son términos diferentes. El multiculturalismo sostiene los intereses hegemónicos, sustituyéndose una forma de ser por

otra, homogeneizando las maneras de constituirse en diferencia, en “otro” (Segato, 2007). Por otro lado, observamos que el estado valoró y reconoció la “diversidad” y la “pluralidad”, en un contexto de implementación de políticas neoliberales con fuertes consecuencias sociales. En este punto Novaro (2006) nos advierte sobre los riesgos de que la diversidad sea utilizada para establecer distancias sociales a partir de las diferencias, hecho que ratificamos desde el relevamiento etnográfico como se desprenderá de nuestro análisis.

Además, como ya han mencionado otros autores (Diez, 2004), el tratamiento de la educación intercultural por parte del Estado adquirió la forma de modalidad educativa, lo que acota el foco de alcance, ya que solo se aplica en determinadas instituciones educativas, en las que sea preponderante la presencia indígena. Este paradigma, va de la mano de los presupuestos de que la interculturalidad es un problema de los “otros”, los diferentes, y que solo debe atender a esta población en particular. Esta forma estatal de entender y pensar la temática, no hace más que mantener el *status quo*, en tanto no generan rupturas de las relaciones sociales estructurales que nos imposibilitan ver a los otros como parte (Díaz y Alonso, 1998). Los discursos de respeto y tolerancia a la diversidad se meten por la ventana del modelo escolar fundacional, sin poner en tensión sus objetivos originales y el rol del trabajo docente. En este sentido continúan operando concepciones esencialistas que obturan la construcción de una relación pedagógica no racista. Siguiendo a Menéndez (1972) el rol asignado al docente actúa compulsivamente frente al rol asignado al alumno/a.

➤ ***Mocovíes en la ciudad: problematizar la escuela y el rol docente***

La comunidad Mocoví de la ciudad de Berisso, con quienes trabajamos desde el año 2013, son protagonistas de procesos de migración interna, desplazamientos individuales y grupales que realizaron en búsqueda de mejores condiciones de existencia. La mayoría de las familias mocovíes migraron desde el norte de la provincia de Santa Fe y que se encuentran relacionadas por lazos de parentesco.

El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, en la última década del siglo XX y principios del siglo XXI, ha incentivado procesos de autoafirmación étnica en varios grupos familiares. En el año 2003, alrededor de cuarenta familias, residentes del barrio “El Asentamiento”, Berisso, resolvieron en asamblea la conformación de la Comunidad Mocoví de Berisso, registrándolo de modo formal en un acta constitutiva y quedando reconocida como tal en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (RE.NA.C.I.). En el año 2008 se concreta la compra del terreno por parte del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (I.N.A.I.) (Armentia et al, 2013), y en el año 2014 recibieron formalmente los títulos de propiedad comunitaria de la tierra. Como parte del proceso de reivindicación étnica, surgió en la

Comunidad la inquietud de encontrar espacios donde recuperar la práctica de su lengua originaria. Fue así que en el año 2013, en el marco de un Proyecto de Extensión Universitario¹⁸⁵, desarrollamos conjuntamente una serie de talleres que buscaron propiciar espacios de revitalización de la lengua mocoit, intentando principalmente sanar el quiebre generacional en la transmisión de la lengua¹⁸⁶. Los años subsiguientes, entre el 2014 y 2016, continuamos trabajando desde la extensión universitaria acompañando a esta Comunidad a vigorizar sus lazos con otros colectivos e instituciones de la zona, acercándonos en este contexto a una de las escuelas primarias¹⁸⁷, a la que asisten los/as niños/as mocovíes. Dos establecimientos cercanos al barrio donde viven reciben a los niños/as de la comunidad. La Escuela Primaria 1 (de ahora en más EP1) se encuentra a nueve cuadras del barrio y la Escuela Primaria 2 (de ahora en más EP2) está a dieciocho cuadras y ambas son de gestión pública con comedor y la última con doble jornada. Ambos espacios escolares serán considerados en esta presentación.

La presencia de estas nuevas diversidades étnico-culturales en las aulas de las escuelas de Berisso nos llevó a preguntarnos por los mecanismos locales/ institucionales que se despliegan a la hora de abordar la temática. Es en este punto que se nos planteó como central la figura docente, en tanto forma parte de las relaciones sociales escolares, que responden a lógicas propias del mandato histórico fundacional de dicha institución. En este marco el saber docente se presenta como el verdadero y universal, mientras que el/la alumno/a es un sujeto pasivo, que solo es capaz de recibir los conocimientos procurados por el educador. Este rol homogeneizador de la escuela, como instrumento de la modernidad, entra en tensión con la diversidad de realidades culturales y saberes de los/as niños/as que asisten a sus aulas, y con las recientes legislaciones que promueven la interculturalidad. En este punto compartimos con Díaz (1998) el siguiente interrogante ¿en qué medida el reconocimiento legal de la interculturalidad pone en cuestión el proyecto civilizador de la escuela y la identidad del trabajo docente? Consideramos que en tanto no se rompan ciertos tópicos constitutivos de la escuelas, como la relación jerárquica docente/alumno/a, que constituye un verdadero

185 Proyecto de Extensión Universitaria “Derechos e Identidad. Talleres de lengua y los derechos indígenas con jóvenes de la Comunidad Mocoví de Berisso”. García, Stella M. (Dir.); Bermeo, Diego (Co Dir.) y Villa Abrile, Hilario (Coord.). Acreditado y subsidiado por la UNLP en el año 2013.

186 Para mayor información sobre dicha experiencia: Gallizi Anahí; Silva Sofia; Auge, Melisa; Acuña, Griselda; Alonso, Fernanda (2014) “*LA ESCUELITA. Reflexiones y desafíos ante un espacio comunitario para hablar mocoví con niños y niñas de la periferia urbana de Berisso*”. En: Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario, 2014. Actas en línea.

187 En el distrito de Berisso funcionan actualmente 18 establecimientos educativos de nivel inicial (14 de gestión pública y 4 de gestión privada) y 32 escuelas primaria básica (25 de gestión pública y 7 de gestión privada); con una matrícula de 4.286 en el nivel inicial y 9.374 estudiantes en el nivel primario en todo el municipio. Censo Provincial de MATRÍCULA EDUCATIVA 2017. Provincia de Buenos Aires http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe_CPME-2017.pdf Mayor información sobre Berisso ver <http://www.berisso.gov.ar/fundacion-de-berisso.php>

obstáculo epistemológico, no podrá pensarse al alumno/a como otro, diverso y con sus propios saberes, y tampoco habilitara la reflexión de la diversidad del mismo docente. En este punto planteamos como hipótesis de trabajo la coexistencia de discursos jurídicos e institucionales que valoran positivamente la diversidad cultural, con prácticas institucionales, pedagógicas y curriculares que no promueven el intercambio de saberes diversos. En este sentido suponemos que las instituciones y espacios de formación docente siguen promoviendo una capacitación monocultural universal, sin contemplar la diversidad con la que los docentes se encuentran en el aula.

› *Algunas concepciones docentes sobre la diversidad en la escuela*

Durante el 2018 hemos retomado las actividades con las dos escuelas primarias a las que asisten niños/as mocovíes, luego de realizar los pertinentes anuncios y autorizaciones en la Inspección Distrital. En primer lugar nos reunimos con los directivos de ambos establecimientos a los fines de comentarles el Proyecto dentro del cual se enmarca nuestra propuesta y para conocer sus expectativas con respecto a nuestro trabajo. En estos primeros encuentros fueron surgiendo algunas formas de caracterizar a los/as alumnos/as indígenas, la vicedirectora de la EP2 comenta que son “*ausentistas y mudistas*”, en el sentido de frecuentes inasistencias y la falta de comunicación oral por parte de los/as niños/as. Por otra parte, la directora de la EP1 nos comenta que ella no veía motivos para tratar particularmente la temática, ya que consideraba que los/as niños/as indígenas ya se encontraban “*completamente adaptados a la sociedad urbana*”. El planteo de adaptación a lo urbana es entendido por la directora, en tanto los/as niños/as participan en la cotidianeidad de la escuela, sin presentar tensiones, dentro de los patrones de “normalidad”.

Posteriormente coordinamos encuentros con los docentes de ambos establecimientos en el marco de las horas institucionales, buscando identificar qué entienden por diversidad en general, y que estrategias utilizan para abordarla en el aula. En ambas escuelas trabajamos con maestras de grado y en la EP2, además con maestros de horas especiales (artística, música, danza, educación física). En estos contextos educativos los maestros se identifican con la sociedad nacional, blanco-mestiza, es decir, no se referencian como indígenas. En los encuentros realizados iniciamos el conversatorio implementando estrategias que motiven el intercambio de ideas sobre la diversidad humana en general y la diversidad en la escuela en particular. Paralelamente solicitamos que completen por escrito un breve cuestionario abierto que nos permitiera construir el perfil de su formación docente. El análisis de los mismos nos permitió observar que, en las representaciones docentes, existen dos grandes polos. Por una lado una visión abarcativa de la diversidad que plantea “*somos todos diferentes*”, mientras que por otro algunas maestras plantean que “*No se diferencia, hay gran integración*” y que “*Aunque en determinadas cuestiones no parezca que la diversidad está presente, en ciertos aspectos y en general no se percibe*”¹⁸⁸.

Coincidimos con Batallán y Campanini (2007) en que el tratamiento de la diversidad cultural en la normativa y currícula escolar se ve atravesada por la polisemia de la categoría

188 Según datos del cuestionario abierto

diversidad, como producto del uso pragmático que se ha hecho de ella en el ámbito educativo. Observamos que los docentes con los que trabajamos enumeran varias y diferentes situaciones como “diversidad”: etarias, de género, de capacidades de aprendizaje, alumnos/as integrados, de motricidad, de maduración, culturales y de índole económico-social.

Una de las docentes menciona: *“Hay alumnos integrados, alumnos mocovíes. También alumnos que presentan problemas de aprendizaje”*¹⁸⁹. Aquí vemos cómo se homologa a todos aquellos sujetos que por variadas y disímiles razones se apartan de la norma, expresando la alteridad en la escuela. Visualizamos un conjunto de categorías excluyentes implicando situaciones que requieren demandas pedagógicas particulares, junto a la categoría “lo indígena”. A su vez se presenta a la desigualdad social como diversidad asociándola a carencias: materiales, emocionales, de contención familiar (padres/madres en prisión o con alejamientos temporarios por trabajos estacionales). La situación socioeconómica desfavorable es mencionada como pobreza, término que actúa como estereotipo que los docentes que llegan de otros establecimientos educativos, emplean para caracterizar la “nueva realidad” con la que tendrán que lidiar. Cabe señalar como las trayectorias de los docentes en otras escuelas de la región actúa de base para esta caracterización.

Percibimos que se asocia la diversidad étnica a la presencia de los/as niños mocovíes, en tanto que consideramos que influye en ello la forma en que fuimos presentadas por los directivos “las que trabajan con los mocovíes”. Destacamos la necesidad de reformular nuestra preocupación por el tratamiento de la problemática indígena en general, en contextos urbanos y en la cotidianeidad escolar. Ante esta situación se hace imprescindible apelar metodológicamente, a una reflexividad conjunta sobre la temática.

› ***Formación Docentes ante la cuestión indígena***

Tomamos como punto de partida la propuesta de Achilli (1986), respecto a que el saber docente no solo se relaciona con la formación profesional, sino que se encuentra configurado de modo heterogéneo por diversas otras facetas, entre las cuales se identifican sus experiencias en la práctica cotidiana; las experiencias formativas que imprimen las instituciones escolares en las que estuvo inserto; los saberes que internalizan del intercambio con otros actores escolares; los que incorpora a partir de lecturas de distintos trabajos específicos. Consideramos que los saberes que los docentes hayan construido en torno a la diversidad cultural se configuran en la articulación de todas las mencionadas dimensiones. Paralelamente afirmamos que “enseñar no es una experiencia puramente cognitiva, informativa, es también una experiencia emocional, erótica... [y] la cognición siempre es al mismo tiempo motivada y oscurecida por el amor; la teoría, está tanto guiada como

189 Idem

desorientada por una estructura transferencial implícita” [(Felman, 1987: 86) citado por Packer et. all., 1999] y en esta línea subrayamos que el espacio del aula es una "matriz disciplinaria" (Foucault, 1973), pero también un orden simbólico/emotivo, un ámbito de construcción activa y conjunta en el que se despliegan conocimientos y habilidades, que lleva a la factible “transformación” de quienes están involucrados.

En el caso que nos ocupa realizaremos una aproximación a la formación profesional de los docentes de las escuelas de Berisso con las que trabajamos- egresados de su formación profesional desde fines de la década del noventa-, teniendo en consideración las instituciones en las que se formaron y de qué manera aparece la diversidad cultural en ella. En la región del Gran La Plata existen once institutos de formación docente, tanto de carácter público como privado. La mayor parte de los docentes de las escuelas con las que trabajamos se han formado en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9 de la ciudad de La Plata y en el Instituto Cannossiano San José de la ciudad de Berisso. La primera es una institución de formación docente de gestión estatal, pública, gratuita y laica, mientras que la segunda es de gestión privada, arancelada y religiosa. Observamos una variedad de títulos de egreso, atribuida a las modificaciones que el sistema educativo en general, y la formación docente en particular sufrió durante los últimos años.

En términos generales, la formación docente del nivel primario en Argentina, está a cargo de los Institutos de Formación Docente. Estos últimos adquieren desde la década de 1960 distintas denominaciones. En un primer momento la formación de maestros para los niveles de inicial y primario pertenecía al nivel secundario y estaba a cargo de las Escuelas Normales. En 1970, mediante la Resolución N° 2.321/70, se dio estatus de estudios terciarios a la formación de docentes del nivel inicial y primario, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario. La Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) de 1993, estipula que toda la formación docente pertenece al nivel superior y a consecuencia surgen los profesorados específicos. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la ley provincial N° 13.688 se delimita en la provincia de Buenos Aires un Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario. En este documento se puede observar que se entiende al docente como un “trabajador de la cultura” que debe contemplar la Interculturalidad:

“hoy el maestro/a es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva, pero que reconoce las diferencias, muchas veces fraguadas en historias de relaciones desiguales (...) La interculturalidad implica, ante todo, reconocimiento del “otro”, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia” (Diseño Curricular para la Formación Superior. Nivel Inicial y Nivel Primario, p.18)

Observamos que en esta definición de Interculturalidad no se hace referencia explícita

a la diversidad étnica, sino que lo referencia con un “otro” cuya diferenciación puede deberse a distintos factores. Así “El maestro/a en tanto tal, (...) Ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.” (Diseño Curricular para la Formación Superior. Nivel Inicial y Nivel Primario, p.18)

En esta línea propone que tanto los formadores de docentes, como los docentes que están siendo formados, deben embarcarse en un proceso reflexivo que les permita:

“reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales; desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas; (...) elaborar y cuestionar sus preconceitos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado; reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía; problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares; (...) saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista (...)” (Idem.)

Este pasaje del documento es particularmente interesante por varias razones. Por un lado podemos observar cómo se usan como sinónimos multiculturalidad e interculturalidad. Por otro lado, vemos como la propuesta de la interculturalidad cae exclusivamente sobre los hombros de cada docente en particular. Si bien son interesantes los planteos de reflexionar sobre los preconceitos y los estereotipos, nos parece que pensar la educación en términos interculturales debe también modificar lógicas institucionales y organizacionales del sistema educativo en general. Nos queda por analizar el contenido curricular de las materias de la carrera de docentes del nivel primario a fin de identificar como aparece aquí la temática.

En distintas instancias de diálogo los docentes y directivos nos mencionaron la ausencia de formación en la temática *intercultural*. Según sus propios relatos sus trayectorias de formación en las instituciones de formación docente no les brindaron herramientas para tratar la cuestión de la presencia alumnos/as indígenas en las aulas. Vemos además, como las instituciones escolares en las que se insertaron laboralmente también imprimen experiencias que se conforman como saberes docentes en torno a la temática. Son frecuentes los comentarios de las maestras que nos dicen que ellas se enteraron de la presencia mocoví en Berisso cuando comienzan a trabajar en estas escuelas.

Por otro lado, son muy comunes los relatos de docentes que, interesados en abordar la cuestión indígena, nos han manifestado que se preparan de manera autodidacta, buscando información sobre el tema, elaborando estrategias y actividades para abordarlo, pero siempre por motivación e interés propio. Observamos de este modo como se replican las intenciones individuales, pero sin programas o líneas de acción a nivel institucional. También es frecuente que la cuestión de la diversidad cultural sea tratado solo para algún momento particular del

calendario escolar (19 de abril/ 12 de Octubre).

› *Consideraciones para continuar*

Tal como señalan Batallán y Campanini (2007) “... la escuela no podría difundir y sostener una norma universalmente válida para todos y al mismo tiempo realizar su obligación contemporánea, de respetar y –hacer respetar– la diferencia de los niños que son supuestamente portadores de una cultura particular” (2007: 161) . Esta contradicción que acompaña a la escuela como institución fundadora de la nación y reproductora de su identidad como país, reduce el nuevo mandato del respeto a la diversidad a un plano meramente moral, ceñido a los discursos e inculcado como un “contenido actitudinal”. Sin embargo, la potencia que implica el mundo escolar en la construcción de sociabilidad en los/as niños/as, las expectativas que los grupos de referencia étnica y la sociedad en su conjunto colocan en la escolarización la factibilidad teórica de un redimensionamiento de la escuela como espacio que haga efectivo los derechos constitucionales logrados por la lucha indígena. Esto nos lleva a desplegar algunas consideraciones respecto a los saberes que tendríamos que asegurar en los ámbitos destinados a la preparación profesional.

El registro etnográfico nos muestra una realidad sociocultural a la que el docente llega de manera individual, en soledad “descubre” que en el siglo XXI su país, su ciudad, el barrio en el que efectuara su trabajo está poblado de ‘saberes otros’, de ‘lenguajes otros’, de ‘prácticas sociales otras’, de ‘creencias otras’, de ‘cuerpos otros’, de ‘géneros otros’, de profundas desigualdades ante las necesidades básicas de subsistencia, de historias invisibilizadas, de heridas y dolores no imaginados. Ese descubrimiento individual debe ser afrontado por una supuesta experticia que le asignan con el marbete del rol que debe desempeñar. No ha sido preparado para *enseñar* ante esa diversidad/desigualdad y responde como logra improvisar, como alguien le conto que se puede hacer, con la/s herramientas que su vida/experiencia extraescolar le dieron algún resultado y lo volverá a intentar. Un ejemplo paradigmático ha sido documentado etnográficamente (Gandulfo, 2007) y nos permite dimensionar la importancia de la predisposición de un docente que logra superar sus propios miedos y mandatos para pensar, sentir, crear, probar, experimentar, enseñar en horizontalidad a quienes son sus alumnos/as: enseñar aprendiendo y aprender enseñando. Si bien consideramos fecunda esta predisposición individual de los docentes por quebrar las miradas estereotipadas que han sido naturalizadas en nuestra sociedad, como observamos más arriba se plantea en el diseño curricular, resulta imperioso poner en tensión la matriz institucional de la escuela, a fin de generar relaciones interculturales en el sentido planteado por Catherine Walsh.

La existencia en el marco legal del derecho a una educación intercultural a nivel

nacional y provincial nos motiva a problematizar su puesta en práctica a nivel local e institucional. Si bien la Comunidad Mocoví con la que trabajamos no lo prioriza en sus demandas “pues en primer lugar está el derecho a la tierra”, aspiran a generar lazos horizontales con la institución que históricamente los ha negado y descalificado como “barbaros”. El conjunto de acciones y representaciones que se despliegan cotidianamente en la escuela actúan como barreras en los aspectos relacionales, comunicacionales y participativos, lo que hace imperioso derribarlas a fin de activar la interculturalidad como una dimensión de lo posible (Barabas, 2006).

➤ **Referencias bibliográficas**

- ACHILLI, Elena. 1986. “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario: 1-16.
- ARMENTIA, C.; BARBIERI, B.; PLAMA ROMERO, V.; VOSKOVOINIK, N.; ZAMBRANO, M.; ACUÑA, G.; ALONSO, F.; AUGE, M.; GALLIZZI, A.; SILVA, S.; VILLA ABRILLE, H.; BERMEJO, D.; GARCIA, S. 2013. “Queremos aprehender nuestra lengua moqoit y documentar nuestra historia” Una demanda desafiante para universitarios comprometidos con la transformación social”. En: Actas del Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades. Grupo Montevideo. http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/419_resumen151_5.pdf (5 de Septiembre de 2018).
- BATALLAN, Graciela. 2007. *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*; Buenos Aires: Paidós.
- BATALLAN, Graciela y CAMPANINI, Silvana. 2007. “El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”. *Revista de Antropología Social*, 16: 159-174
- BARABAS, Alicia. 2006. “Interculturalidad”. *Diversidad y reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y la interculturalidad en América Latina. Diario de campo suplemento N° 39*: 11-20
- CREMONESI, Mariel y CAPPANNINI, Mariel. 2009. „La interculturalidad desde la etnografía escolar“. En: L. Tamagno (Coord.) *PUEBLOS INDÍGENAS. INTERCULTURALIDAD, COLONIALIDAD, POLÍTICA*; Buenos Aires: Editorial Biblos.
- CREMONESI, Mariel y GARCIA, Stella Maris. 2010 “Nuevos rostros, nuevos desafíos para una

- escuela centenaria de un barrio platense” En: Libro de las VI JORNADAS “VIVIR EN LA CIUDAD” TENDENCIAS ESTRUCTURALES Y PROCESOS EMERGENTES. Universidad Nacional de Rosario, pp. 355- 366.
- DÍAZ, Raúl. 1998. “El “para qué” de la escuela y la identidad del trabajo docente en escuelas de comunidades Mapuches del Neuquén”. Ponencia presentada en: II Seminario Latinoamericano Universidad y desarrollo regional, Universidad de los Lagos, Osorno.
- DÍAZ Raúl y ALONSO Graciela. 1998 ¿Es la Educación Intercultural una modificación del statu quo?. *III Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.
- DIEZ, María Laura. 2004 “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. *Cuadernos de Antropología Social* 19: 191-213
- Diseño Curricular para la Formación Superior. Nivel Inicial y Nivel Primario. Dirección general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michael. 1981-2. “Las Redes de Poder”. *Barbarie* San Salvador de Bahía, Brasil N°4-5: 23-39.
- GALLIZI Anahí; SILVA, Sofia; AUGE, Melisa; ACUÑA, Griselda; ALONSO, Fernanda. 2014 “LA ESCUELITA. Reflexiones y desafíos ante un espacio comunitario para hablar mocoví con niños y niñas de la periferia urbana de Berisso”. En: Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario. Actas en línea
- GANDULFO, Carolina. 2007. *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*; Buenos Aires: Antropofagia.
- GARCÍA, Stella Maris y PALADINO, Mariana (Comp.). 2007. *EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA. INVESTIGACIONES EN BRASIL Y ARGENTINA*; Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- HECHT, Ana Carolina y SCHMIDT, Mariana. (Comp) 2016. *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*; Buenos Aires: Noveduc
- HIRSCH, Silvia y SERRUDO, Adriana (Comp) 2010. *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*; Buenos Aires: Noveduc.
- LENTON, Diana. 2010. “Política indigenista argentina: una construcción inconclusa.” *Anuário Antropológico* 1: 57-97
- Ley 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.
- MENÉNDEZ, Eduardo. 1972. “Racismo, colonialismo y violencia científica”. *Revista Transformaciones*, 169-196.
- NOVARO, Gabriela, 2006 “Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos”. *Cuadernos Interculturales*, 4(7): 49-60
- PACKER, M., y GRECO-BROOKS, D. 1999. School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 133-149.]Version Traducida por Jacqueline Garavito

y María Cristina Tenorio Grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano Cali, abril 21 del 2008. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30851004/PackerG-B 99E.pdf>.

- PALADINO, Mariana y GARCÍA Stella Maris (Comp.). 2011. *LA ESCOLARIZACIÓN EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS AMERICANOS. Impactos y desafíos*, Editorial ABYA YALA, Ecuador.
- PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. 2001. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- QUIJANO, Aníbal. 1988. “Modernidad, identidad y utopía en América Latina”. En: F. Calderón (Comp.) *Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada post-moderna*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. pp. 29- 46.
- SAGASTIZABAL, Maria Ángeles. 2004. *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación Intercultural de la teoría a la práctica*; Buenos Aires: Noveduc.
- SEGATO, Rita Laura. 2007. “Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global” *NUEVA SOCIEDAD*. 178. 104-125
- TAMAGNO, Liliana. 1991. “La cuestión indígena en Argentina y los censores de la indianidad”. *América Indígena*, Vol LI, 1: 123/152.
- WALSH, Catherine. 2007 “Interculturalidad, colonialidad y educación”. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX 4 (8): 25-35
- WALSH, Catherine. 2005 *La Interculturalidad en Educación*. Lima: UNICEF

Formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB): entre Instituciones de Educación Superior y Pueblos Indígenas.

ARGAÑARAZ, Mabel / UNSa-CISEN-IES N° 6023-2 – mabelarganaraz.2017@gmail.com; BENSI, María Ángeles / UNSa-CISEN – angelesbensi@yahoo.com.ar; DE ANQUÍN, Ana / UNSa-CISEN – adeanquin@gmail.com; GUAYMÁS, Álvaro / UNSa-CISEN-IES N° 6049 – alvaroguaymas@yahoo.com.ar; JEREZ, Adelaida / UNSa-CISEN-IES N° 6023-1 – adejc14@hotmail.com; SORIA, Gabriela / UNSa-CISEN – mariagabrielasoria@gmail.com

Grupo de Trabajo 23: Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

» *Palabras claves:* formación docente - educación intercultural bilingüe – Salta.

» **Resumen**

La formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es el tema de esta ponencia, comprendida desde los intercambios interculturales e interinstitucionales entre docentes y estudiantes de Educación Superior, con activa participación de indígenas y de las organizaciones que los representan. Estas experiencias están vinculadas con las pluripertencias de sus autorxs y la historia de construcción y sostén de las carreras “Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe” que se dictan en distintos puntos en la provincia de Salta, noroeste de Argentina.

La modalidad EIB, en el sistema educativo nacional, entraña un desafío en la formación inicial, requiere de-formar y crear nuevas formas, construir un espacio de reconocimiento de las culturas de los pueblos indígenas y de defensa de sus derechos. En esta línea, la ponencia caracterizará continuidades y tensiones entre los modelos y estilos formativos familiares, comunitarios y la formación inicial a partir de la realización de las Jornadas de Formación

Docente en EIB realizadas en Susques, 2016 (Jujuy), en Nazareno, 2017 (Salta) y en Isla de Cañas 2018 (Salta) y otros espacios en el ámbito de la educación superior. Estos espacios, junto al cursado diario en territorio promueven una forma de trabajo que pondera los saberes y las prácticas culturales ancestrales en procura de recuperar y ampliar la política pública para la EIB.

› *Para comenzar*

Quienes nos adjudicamos la autoría de esta ponencia tenemos distintas pertenencias institucionales, pero todxs trabajamos o estamos vinculadxs con carreras de Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) e intervenimos en investigación y extensión universitaria en este campo y en la Educación Rural, desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (cisen). El cisen es un centro de estudios y de trabajos en el campo socioeducativo y cultural de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), que, desde hace más de veinte años promueve los derechos los pueblos indígenas y rurales en el noroeste argentino.

En los procesos de trabajo de docencia, de investigación y de extensión nos co-formamos con estudiantes, colegas, referentes y comunidades, en donde algunos de los temas recurrentes tienen que ver con la construcción de identidad(es). Si bien algunxs de lxs autores nos autoidentificamos como indígenas, otrxs continúan en esta búsqueda en exploraciones de fronteras históricas y culturales (Bazan, Ma. D., 2011). Por lo que, en este escrito retomamos y agradecemos la pluralidad de voces de lxs participantes de reuniones, talleres y jornadas de formación docente en territorio.

› *Del acontecer: algunos hitos en el caminar*

Las carreras docentes creadas en la modalidad en EIB¹⁹⁰ en las que trabajamos son hitos importantes de las luchas por el reconocimiento de los derechos indígenas, herederas de una resistencia ancestral que tiene muchos antecedentes, entre ellos uno de los más

190 Los Profesorados de EIB en la provincia de Salta fueron creados en el año 2010 e inicia su puesta en marcha entre los años 2011 y 2013, a la fecha tiene tres Planes de Estudios aprobados jurisdiccionalmente por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, y aún sigue pendiente el reconocimiento de la carrera a nivel nacional (Trigo, S. 2016; Guaymás Á. y Hernández Loeza, S. 2018),

relevantes y necesario recuperar es el “Malón de la Paz”¹⁹¹. Desde aquel orgullo nacido de un movimiento que chocó con la injusticia y el fracaso, hasta recientes logros sobre la tenencia de la tierra, hoy retoman aquellas banderas jóvenes y adultxs del Profesorado EIB.

Algunxs de lxs docentes y alumnxs integran organizaciones y redes de activa militancia en el área de frontera noroeste; otrxs todavía no valoran el pasado, dudan de su afirmación étnica y de la carrera, haciéndose eco de las discusiones y conflictos de un entorno institucional y gubernamental competitivo y negador de derechos reconocidos constitucionalmente hace casi veinticinco años en nuestro país.

También al interior de la universidad hay militancias a favor de los pueblos indígenas; varias cátedras colaboran y desarrollan proyectos de investigación y de extensión con pueblos indígenas. Por ejemplo, la cátedra de Prácticas Profesionales, de la cual formamos parte dos de las co-autoras con otra co-autora quien a su vez es responsable del espacio curricular equivalente en el Profesorado de Iruya; juntas y con otrxs colaboradores, elaboramos y desarrollamos Proyectos de Extensión Universitaria, como el denominado “Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Iruya”, avalado por el Consejo Indígena kolla de esa localidad (CIKDI).

Las colaboraciones se entretajan a partir de problemas concretos, uno de ellos son las prácticas en la formación docente inicial para la EIB, sobre las cuales se realizaron consultas e intercambio de experiencias con formadorxs de estas carreras y lxs co-formadorxs que se desempeñan profesionalmente en el nivel educativo primario. Tanto en Iruya como en Isla de Cañas y en la Sede Salta de la Universidad, se realizaron diversas reuniones donde participaron docentes y estudiantes, siendo la práctica docente todavía un tema en análisis con múltiples conflictos.

Otro ejemplo de contactos interinstitucionales fue la realización del curso “Niñez y educación intercultural”, a cargo de las antropólogas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Ana Carolina Hercht, Mariana García Palacios y Noelia Enriz, en la UNSa en agosto de 2016, donde participaron estudiantes, docentes y directivxs del Profesorado EIB de Iruya y Rivadavia Banda Sur.

En un contexto político adverso para la EIB, y como otra ocasión de desocultar la dominación de la cultura occidental urbana y de valoración de las culturas ancestrales de este

191 Ver: <http://www.copenoa.com.ar/A-67-anos-del-malon-de-la-paz-El.html>

continente se fueron gestando alternativas desde las propias carreras de formación docente a partir del trabajo de algunxs directivxs y profesorxs quienes promovieron la realización de las Jornadas de Formación Docente en EIB, realizadas en Susques, 2016 (Jujuy), en Nazareno, 2017 (Salta), y en Isla de Cañas, (2018).

La Jornada como iniciativa pedagógica y política surge a partir de la Mesa de Trabajo “Procesos formativos en Ciencias de la Educación a partir de múltiples miradas: género, interculturalidad y diversidad cultural”, realizada en el mes de noviembre del año 2015 en la Universidad Nacional de Jujuy, más precisamente fue en el marco de las VI Jornadas Regionales de Educación y Diversidad Sociocultural¹⁹².

La mesa de trabajo fue propuesta por el cisen y el IES N° 6049 de Rivadavia Banda Sur, siendo sus coordinadorxs, María Gabriela Soria, María Ángeles Bensi y Álvaro Guaymás. En esta oportunidad estudiantes del 2do y 3er año del Profesorado EIB de Rivadavia Banda Sur realizan su primera experiencia de comunicación de sus propuestas pedagógicas interculturales en el ámbito universitario.

Este espacio permitió el diálogo interinstitucional entre diversos actorxs que forman docentes e investigan en el marco de la educación, la interculturalidad y los pueblos indígenas en el noroeste argentino. Luego de las conclusiones se propuso la realización de una actividad que permita volver a encontrarnos, pero ahora en el ámbito de los Institutos de Educación Superior (IES), que se ubican en territorios de las comunidades indígenas del noroeste argentino (NOA). Así docentes del IES N° 3, Sede Susques proponen como primera sede su institución.

La primera Jornada de Formación Docente en EIB llevó el lema “Compartiendo experiencias educativas en el noroeste argentino”¹⁹³, se realizó en la comunidad de Susques (Jujuy), territorio del pueblo atacama, entre los días 6 y 7 de mayo de 2016, contó con la adhesión del “Programa Pensamiento Americano”, del “Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL)” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y el de la Cátedra Abierta Intercultural de la Universidad Nacional de Luján.

192 Las Jornadas son organizadas por las Unidades de Investigación “Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales: pasados y presentes”, “Gestión Social, Diversidad Cultural y Desarrollo Sustentable” y la Catedra “Antropología Social” de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

193 El evento contó con la aprobación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta a través de la Resolución FH N° 0473/16.

Tanto su comité organizador como académico estuvo integrado por docentes e investigadores indígenas y no indígenas de la institución sede: IES N°3 Susques, Jujuy, y del IES N° 6049 de Rivadavia Banda Sur y el Instituto de Educación Superior N° 6023 a través de sus Extensiones Áulicas en Isla de Cañas e Iruya, también el cisen de la UNSa.

La Jornada en Susques, inició con una conferencia a cargo del amauta y profesor de la carrera Festo Chauque, además se organizaron tres formas de participación: relatos de trayectorias, sistematización de experiencias y producciones pedagógicas, donde se comunicaron saberes y prácticas docentes, de estudiantes y miembros de comunidades indígenas.

El centro de los debates fue la EIB, considerada una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de los pueblos indígenas, que relaciona estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Se llegó a la conclusión que así considerada la EIB constituye un enfoque flexible y abierto, dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de los pueblos indígenas, así como a sus intereses y expectativas.

Las II Jornadas de Formación Docente en EIB, llevó el lema “Realizando ciencia con conciencia”¹⁹⁴, convocó a más de 150 personas en la hostería-albergue estudiantil del pueblo de Nazareno (Salta). El establecimiento, recuperado por la lucha del pueblo y convertido en albergue estudiantil, fue la sede de la segunda edición de la jornada y fue donde además se alojaron a docentes y estudiantes participantes, lxs organizadorxs del IES N° 6023-3, Extensión Áulica Nazareno. Junto a ellxs, se alojaron estudiantes, docentes y referentes de diversos pueblos indígenas kollas, wichí y guaraní de los IES N° 6049 de Rivadavia Banda Sur, del IES N° 6023-1, Extensión Áulica Islas de Cañas, el IES N° 6023-2, Extensión Áulica de Iruya, el IES N° 6023-4, Extensión Áulica Santa Victoria Oeste y el IES N° 6015, Extensión Áulica Carboncito.

Se desarrollaron dos Paneles sobre Educación Intercultural, Formación Docente y Cosmovisión andina, con la participación de lxs profesores Manuel Fontenla (Universidad Nacional de Catamarca), Cesar Marchesino (Universidad Nacional de Córdoba), Olga Sulca (Universidad Nacional de Tucumán) y Ana de Anquín (cisen, Universidad Nacional de Salta). En mesas de trabajo se expusieron ponencias elaboradas por estudiantes y docentes, en cuyo

¹⁹⁴ La segunda edición del evento contó con la aprobación de la Facultad de Humanidades a través de la Resolución N° 0927/17 y declaradas de interés educativo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta a través la Resolución N° 166/17.

análisis y discusión participaron también co-formadorxs de las escuelas primarias asociadas. En un espacio común se leyeron síntesis de las discusiones temáticas y se arribó a conclusiones sobre la EIB. Al mismo tiempo se desarrolló una muestra de artesanías y productos de cada zona. Finalmente, las delegaciones compartieron expresiones culturales de cada comunidad participante con activa participación del estudiantado.

En los debates se escuchó hablar de la preocupación por “las propias tradiciones culturales que se fueron olvidando”, pero como Manuel Fontenla puso al descubierto, paradójicamente, docentes y estudiantes mostraron con sus experiencias de trabajo, lo vivas que sus culturas se encuentran y cómo pueden ser enseñadas en talleres de cerámica, de tejidos, de velas artesanales o en unidades curriculares de etnomatemática, por mencionar algunos.

Este encuentro contó con el auspicio del Ministerio de Educación, del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL) y del Programa Pensamiento Americano de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, quienes destacaron el trabajo colaborativo entre una Universidad Pública y los Institutos de Educación Superior, entre académicos, docentes, miembros de pueblos indígenas, con el propósito de generar propuestas de Educación Intercultural Bilingüe que partan del reconocimiento y valoración de las visiones de mundo, lenguas y conocimientos de los pueblos indígenas.

El IES N° 6023-1, Extensión Áulica Islas de Cañas coordinó la organización de la III Jornada¹⁹⁵, la misma se llevó a cabo en territorio kolla, ayllu Finca Santiago de la localidad del Departamento de Iruya. Participaron alrededor de 250 personas entre ellxs se encontraban estudiantes, docentes co-formadorxs de escuelas asociadas, docentes de todos los niveles de la comunidad de Isla de Cañas, educadorxs, promotorxs comunitarios y referentes de organizaciones indígenas kollas, guaraní y wichí, también las delegaciones del IES N° 6049, Rivadavia Banda Sur, IES N° 6023-2, Extensión Áulica Iruya, IES N° 6023-3, Extensión Áulica Nazareno, IES N° 6023-4, Extensión Áulica Santa Victoria Oeste y miembros del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (cisen) de la Universidad Nacional de Salta, entre otrxs.

195 La Facultad de Humanidades de la UNSa aprobó la realización del evento a través de la Resolución N° 0944/18 y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología lo declaró de interés educativo a través de la Resolución N° 240/18.

El lema de la tercera edición de la Jornada fue “Fortalecer la EIB como política de Estado: saberes, experiencias y desafíos”, por lo que se plantearon como propósitos: a.- Fortalecer el espacio de diálogo inaugurado en las dos primeras ediciones de las jornadas, avanzando en el intercambio de experiencias innovadoras y en la institucionalización de la EIB como modalidad del Sistema Educativo argentino; b.- Potenciar la reflexión sobre la formación docente intercultural bilingüe en relación a las políticas educativas vigentes y las necesidades de las comunidades; c.- Afianzar espacios democráticos de construcción colectiva de conocimientos entre diferentes actores de la educación y de la comunidad, consolidando capacidades formativas de los Institutos de Educación Superior y de las instituciones asociadas; y d.- Sistematizar encuentros de deliberación en torno a la EIB como estrategia para la transformación de las prácticas de enseñanza contribuyendo de este modo a la mejora de la educación en las diferentes realidades locales.

En esta oportunidad la Jornada además de las instituciones organizadoras contó con la participación de los Bachillerato Salteño para Adultos N° 7220 y N° 7026, el Colegio Secundario N° 5228, el Consejo de Ansianos de Isla de Cañas, el Consejo Kolla de Isla de Cañas, la Escuela asociada N° 4150 “Santiago de Compostela” y la Escuela de Educación Técnica N° 3125 de la localidad de Isla de Cañas, el Instituto de Educación Superior N° 6011, de Coronel Juan Solá, Morillo, el Instituto de Educación Superior N° 6015, Extensión Carboncito, el Instituto Superior de Formación Docente N° 22, Olavarría, Buenos Aires y las Universidades Nacionales de Córdoba, de Salta, de Tucumán y del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Al igual que años anteriores, el evento contó con adhesiones que reconocen la necesidad de sostener y fortalecer estos espacios de formación, son los casos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

El evento se desarrolló a través de dos formatos talleres y mesas de exposición de experiencias y aportes pedagógicos al campo de la EIB. Esto es resultado de diálogos e intercambios que colocaron en tensión los formatos clásicos de eventos académicos.

Se realizaron cuatro talleres: “El buen vivir (Sumak Kawsay) su abordaje en la escuela y en mi comunidad”, a cargo de Olga Sulca de la Catedra Pueblos Originarios, Universidad Nacional de Tucumán, “Pedagogía intercultural, memoria y comunicación audiovisual”, a cargo de Mónica Cohendoz del Proyecto Pu Anay II de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, “Formatos curriculares intercultural”, a cargo de Noemí Miltón del Proyecto Pu Anay I, Instituto Superior de Formación Docente N° 22 e “Interculturalización de los DDHH. La EIB como un derecho humano”, a cargo de Cesar Marchesino del Programa Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Córdoba.

En esta oportunidad se constituyó la “Red de Educadoras y Educadores por la Educación Intercultural en el Noroeste argentino” (RedEIB). La misma se conformó mediante acta y concertó su primera reunión con representantes de las diversas instituciones educativas y sociales que participaron de las III Jornada. La red nuclea a docentes de los diferentes niveles educativos, docentes indígenas y actores sociales vinculados con al educación, además la misma incluye a estudiantes en proceso de formación docente en sus diversas modalidades y formatos. Esta red se conforma en el marco del trabajo colaborativo y en vinculación con la Red de Investigación Educativa aplicada a la Renovación Curricular (RedIPARC), el Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde su escuela y la Red de Educadores de Latinoamérica y España que hacen investigación desde su escuela y su comunidad.

Finalmente, cabe destacar que entendemos que las jornadas fortalecieron la autogestión institucional, promoviendo una forma de trabajo territorial que pondera los saberes y las prácticas culturales ancestrales y contribuye a la defensa de los derechos sociales, culturales, educativos y sobre la tierra de las comunidades indígenas que concurren y sostienen las prácticas de formación docente en EIB.

Otras experiencias recientes vinculan cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la UNSa con espacios curriculares de carreras docentes EIB en Iruya y en Isla de Cañas dependientes del IES de San Ramón de la nueva Orán, y con la carrera docente que se cursa en Rivadavia Banda Sur. El mutuo apoyo interinstitucional investiga y propone dispositivos para la formación de docentes para la EIB, ya que la modalidad entraña un desafío, requiere de-formar y crear nuevas formas, construir un espacio de reconocimiento de los pueblos indígenas y de la defensa de sus derechos. Además, una

enseñanza que comprenda la singularidad de lxs sujetos del aprendizaje y de su cultura no encaja en la lógica tradicional de un sistema homogéneo y homogeneizante.

En los profesorados donde trabajamos, desde nuestros espacios curriculares proponemos a lxs estudiantes participar en la elucidación y análisis crítico de sus propias trayectorias escolares, como una oportunidad de desnaturalizar la colonialidad y, al mismo tiempo, anticipar la reflexión sobre sus propias prácticas docentes.

Cuando la política educativa del gobierno anterior intentó dar alguna respuesta a la histórica postergación de los derechos educativos y culturales de los pueblos indígenas, las oportunidades de formación docente intercultural prosperaron, pero en estos momentos la situación ha cambiado, sin embargo la resistencia y la lucha continúan fortaleciendo y construyendo nuevas estrategias de lucha (Guaymás, Á. 2018).

› *Del formar y formar docentes para EIB*

La formación docente en Argentina, se institucionalizó ligada a mandatos fundacionales de homogeneización y ambición “civilizatoria” según modelos foráneos. Consideramos que la formación no puede quedar encerrada en lo disciplinario, restringida a lo técnico didáctico, por lo contrario, tiene que abrirse a las problemáticas de las personas y grupos que defienden las luchas por el respeto a las diferencias y en contra las desigualdades. Miramos y somos miradxs en un campo de problemáticas y tensiones, atravesado por lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente e imaginario como constitutivos del mismo. En el andar nos fuimos formando en territorio con otrxs que se incluían en investigaciones y acciones formativas desde distintos roles en continuo cambio: estudiantes, graduados, cursantes, docentes en ejercicio, becarios, capacitadores, técnicos...

Con anterioridad a la promulgación de la Ley de Educación Nº 26.206/06 que instituye la modalidad en EIB, el cisen desarrolló diferentes proyectos interculturales e interinstitucionales de formación docente y una Especialización en “Educación Rural e Intercultural” destinada a docentes en servicio en el contexto andino. Estas acciones en formación docente significaron algunas respuestas a pedidos concretos de docentes y de comunidades, sentando las bases para que luego se potencien sus propias organizaciones y encuentros, con pleno reconocimiento y participación de los pueblos indígenas de la región.

La búsqueda de conocimientos prácticos y apropiados a los ambientes y a las culturas sigue siendo parte del proceso y resultado relativo a cada situación y contexto, siempre provisorio e inmediatamente comunicado, criticado, puesto en acto o descartado. En estas formas de hacer, las pausas para la lectura y la escritura de las reflexiones deliberativas son más escasas que el accionar continuo, es decir que en territorio las prácticas formativas se encabalgan con las prácticas educativas (Bensi, Ma. Ángeles, Jerez A. y de Anquín A., 2016).

Intentamos conocer saberes que están contenidos en las prácticas sociales y culturales de comunidades aisladas, a sabiendas que han sido explotadas y expropiadas de sus territorios y culturas. Recuperar haceres, sentires y pensares de estudiantes, pobladores y educadorxs que viven hace tiempo aisladx entre cerros y llanuras, es parte de nuestra manera de enriquecer la formación de docentes para la EIB. Vamos aprendiendo con lxs agentes en sus lugares de trabajo, lugares de acogida a pesar del aislamiento y la pobreza, muy ajenos a la categoría “inhóspita” que le otorga el sistema. Tanto nuestrxs interlocutorxs como nosotrxs nos fuimos transformando junto al hacer, a las prácticas en educación intercultural (de Anquín, 2008).

Como argumentan Filloux (1994) y Ferry (1997), la formación supone un desarrollo personal, no es una acción externa al sujeto en formación sino parte de un proceso autónomo de reconocimiento de lo que somos, nosotrxs y los otrxs. Desde esta perspectiva es que se entraman la formación para ejercer la docencia con profundos procesos de identificación y autoidentificación étnica, de género, de clase y más. Nuestros dispositivos de formación emergen en la situación y contexto, aunque tienen una dimensión técnica no son recetas ni pueden aplicarse igual en cualquier circunstancia. Sobre todo la formación docente para la EIB requiere múltiples lecturas y desplazamientos que interrogan la subjetividad y las relaciones intersubjetivas (Soria, Bellavilla y de Anquin, 2009).

Formar-se implica mirar-se y explorar la subjetividad de cada uno - cuasi un continuo autosocioanálisis - (Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant, 1997) dentro de “un proceso complejo de identificaciones múltiples que produce la ficción que llamamos “identidad” (García Canclini en Nivón Bolán , 2012: 169). Entre estas identificaciones más o menos conscientes hay una dimensión “indígena” como otra de género y clase, pero también una “docente” sobre la cual cada aspirante a o ya profesor o profesora puede abrir su reflexión crítica y con ello, una oportunidad para no repetir.

Entendemos que la formación no es un ejercicio externo sino en continua interacción con dimensiones subjetivas de sujetxs en formación, por lo tanto, en nuestra forma de formar, se amplían los momentos de elaboración personal con respecto a los contenidos curriculares. Al mismo tiempo, pensamos con nuestras colegas de la Sede Regional Tartagal de la UNSa, María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, que “Una Educación Superior en términos de EIB exige repensar la naturaleza modernizante, asimilacionista, colonizada que prevalece en las estructuras académicas. Abrir ese debate la pone en línea con la lucha por la superación de las asimetrías que históricamente han regido las relaciones de saber y de poder entre pueblos originarios y cultura hegemónica.

Se trata de estar dispuestos a romper esas formas de encierro y conventualización del saber, de complejizar la labor propia de una universidad de profesionalización disciplinar y colocarla en el marco de una lucha sociopolítica por el empoderamiento a través del saber (Bonillo y otrxs, 2016).

› *Del concluir [para este escrito]*

Pensar la formación docente para la educación intercultural y al mismo tiempo actuar con docentes y estudiantes indígenas - o no - pero que su suman a su convocatoria, nos aleja de posiciones dogmáticas, academicistas y/o normativas.

Partimos de una disposición para dudar, para dejar emerger formas de tensionar lo posible y acaso lo inalcanzable en la actual coyuntura sociopolítica. En consecuencia las experiencias e investigaciones tienen que ser interpretadas como unas apuestas tenaces por seguir pensando políticamente, por no renunciar a la construcción de otros modos de habitar el espacio educativo, sostenido en y desde la responsabilidad pública.

En esta línea, ha sido fructífero para nosotrxs no dar por sabido quien son lxs otrxs, que piensan y que hacen, sino más bien sostener una disponibilidad que nos ponga en juego a nosotrxs mismxs, es decir una especie de problematización de que significa “nosotrxs” hoy (de Anquín y Bazan, 2011).

Tratando de escapar de los lugares comunes que nos hostigan cuando intentamos analizar nuestra actualidad y específicamente las dominaciones de nuestro presente, entendidas como relaciones de poder múltiples que atraviesan nuestra cotidianeidad,

proponemos pensar contra de uno mismo ampliando el ámbito de lo visible, de lo pensable, de lo decible para que el/la otrx se manifieste, para poderle ver y oír (Bazan, 2011). Posibilidad inédita de indagar *por qué somos lo que somos o cómo hemos llegado a ser lo que somos* y, sobre todo, *cómo podemos convertirnos en otros/as*, cómo podemos llegar a ser otros/as en la educación, en la investigación, en la extensión universitaria (Skliar, 2002).

¿Qué valor puede tener este acto de interiorización, transformación de uno mismo como resultado de una práctica de investigación y formación docente? En el sentido que lo analizamos se puede decir que pone en cuestión las prácticas habituales, las no reflexionadas y quizás por ello permite pensar la educación desde otra perspectiva.

De hecho ubicarse en el discurso pedagógico y en el de la formación docente, significa, en muchos casos, adquirir una cierta legitimidad, un saber que fabrica retórica y ontológicamente un abajo: practicantes, estudiantes, indígenas, pobres, desocupados, docentes, ignorantes..., lxs otrxs..., definidos siempre por una distancia: por lo que les falta, por lo que necesitan, por lo que no son, por lo que deberían ser, por su resistencia a someterse a las buenas intenciones de los que tratan de que sean como deberían ser (Bazán, 2011).

Entre preguntas y haceres, tras un investigar con el/la otrx, aunado al enseñar y al acompañar procesos de formación más amplios y fuera de las instituciones formadoras, vino en nuestro auxilio la rica tradición de la etnografía en educación, entre otras líneas teórico metodológicas (Rockwell, E., 2009).

Por otra parte, desde una perspectiva histórica que intenta leer los juegos de poder en un sector marginal del campo educativo, valoramos los aportes de las epistemologías del sur, decoloniales, la filosofía latinoamericana y la hermenéutica pluritópica.

Proponemos transformar la modalidad EIB en Educación Pluricultural y Plurilingüe (EPP), no como una modalidad sino como la educación del Estado Nacional argentino, integrado a la Abya Yala. ¿Cómo podría sostenerse la educación de un Estado Nacional que ha reconocido la preexistencia de sus comunidades originarias si no transforma sus bases homogéneas para dar cuenta de la rica heterogeneidad que la nutre?

Consideramos que la cuestión más insistente, como docentes e investigadorxs, que habitamos un presente y una geografía de “intemperie”, es abrir la acción educativa nutrida de distintas racionalidades, como modos culturales diferentes de captar la vida y sus sentidos. Por sobre todo, se trata de someternos al desafío de reinventar las preguntas, poniendo bajo

sospecha los argumentos -propios y ajenos- sobre todo nuestras propias identidades y prácticas.

Los intercambios y experiencias que se nombran en este trabajo, protagonizados por integrantes de carreras de profesorado de IES, de la universidad y con organizaciones de pueblos indígenas, están estrechamente vinculados con las pluripertencias e identificaciones de sus co-autorxs, así como con la historia de construcción de las carreras docentes orientadas a la modalidad EIB y con activa participación de miembros de los pueblos indígenas.

Los encuentros e intercambios impulsados desde los IES de Islas de Cañas, Iruya, Nazareno, Santa Victoria Oeste, Susques, Rivadavia Banda Sur y el cisen de la UNSa, representan una variedad de posiciones dinámicas respecto a las experiencias de Educación Intercultural en el nivel superior, tanto individuales como colectivas a partir de sentidos y posicionamientos que se construyen desde lo relacional, lo propio y lo diferente, evidenciando la existencia de conocimientos plurales que se comparten y (de)construyen en el presente.

(Re)pensar la Interculturalidad desde los espacios de formación docente nos ofrece un camino hacia la construcción de procesos y prácticas “localizadas”, como espacios de resistencia y lucha que marcan nuevas maneras de percibir, construir y posicionar identificaciones y subjetividades, como construcciones políticas, históricas y sociales que inauguran nuevas miradas.

La formación docente para la educación intercultural nos enseña, al vivirla, que aprendemos junto al otrx, cuando nuestra actitud es de apertura y respeto, lo que supone “formas otras” de pensar, sentir, vivir, decir y actuar, permitiendo que emerjan nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones que problematizan nuestro lugar en esta parte del mundo.

Permanecer, dialogar y construir vínculos en los espacios de formación docente en EIB desafía el poder-saber dominante y crea las condiciones para que todxs los que participamos, ensayemos la experiencia profunda de asumirnos desde nuestra relación con otrxs, reivindicando una memoria histórica entretejida en subjetividades, espacios y lugares que emergen y promueven saberes, tal como lo expresa el lema de la UNSa.: “mi sabiduría viene de esta tierra”.

› **Referencias bibliográficas**

- BAZÁN, María, 2011. "Ausencias, invisibilidades y potencias", En M. Bazán, Ma. D. *Exploraciones de frontera. Esbozos pedagógicos interculturales*. Salta: Argentina.
- BENSI, María, JEREZ Adelaida y DE ANQUÍN Ana, 2016. "Una Experiencia en Educación Superior Rural Intercultural Bilingüe en Salta, Argentina". En Segundo Congreso Internacional: Los pueblos indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI. Universidad Nacional de La Pampa.
- BONILLO, María, JALIL, María y QUIROGA, Adriana, 2016. "Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta". En D. Matos (2016) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic, 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- DE ANQUÍN, Ana, 2008. *Zona Inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos*. Salta: EUNSa.
- DE ANQUÍN, Ana y BAZÁN, María, 2011. "Interculturalidad y formación. Deviniendo otros". En M. Bazán *Exploraciones de frontera. Esbozos pedagógicos interculturales*. Salta: Hanne.
- FERRY, Gilles, 1997. "*Pedagogía de la Formación*". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FILLOUX, Jean-Claude, 1994. "*Intersubjetividad y Formación*". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GUAYMÁS, Álvaro, 2018. *Formación docente, interculturalidad y pueblos indígenas en Argentina: la necesidad de recuperar la política pública y ampliarla*. Andén 89 Digital: <http://andendigital.com.ar>
- GUAYMÁS, Álvaro y HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio, 2018. "Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente". En S. Londoño Calero, J. Ossa Ossa, P. Lasso Toro y E. Castellanos Jaramillo *Diálogos interculturales latinoamericanos*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- NIVÓN BOLÁN, Eduardo, 2012. *Voces híbridas: reflexiones sobre la obra de García Canclini*. México: Siglo XXI-UAM.

- ROCWEL, Elsie, 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- SKLIAR, Carlos, 2002. "Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?". En *Revista Educação & Sociedade*, Ano XXIII, nº 79.
- SORIA, María, BELLAVILLA, Elizabeth, DE ANQUÍN, Ana, 2011. *Prácticas docentes compartidas. Miradas, experiencias y narrativas*. Salta: SPU-UNSa.
- TRIGO, Sonia, 2016. Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina. En D. Matos (2016) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Educación religiosa, libertad de enseñanza y derecho a la educación desde la antropología intercultural: ¿es laica la educación en Argentina?

THISTED, Sofía / UBA-UNLP - sofiathisted@gmail.com

CARIDE, Lucía / UBA-UNLP - caridelu@gmail.com

Grupo de Trabajo: 23. Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales.

» *Palabras clave: interculturalidad – libertad de enseñanza – formación docente*

» **Resumen**

La paulatina confesionalización del Estado a través de la sanción de normas y prácticas del más variado tipo que confieren a la religión católica en Argentina un estatus jurídico privilegiado es el punto de partida de las reflexiones que organizan este escrito. Nos proponemos reconstruir los modos en que se configura en la actualidad la presencia de los religiosos en la institucionalidad estatal, atendiendo especialmente a algunas de las tensiones que atraviesan el derecho a la educación en Argentina a partir de una serie de procesos que vienen teniendo lugar en diferentes ámbitos en torno a lo que hemos denominado demandas por la libertad religiosa. Para esto, avanzaremos en la documentación, sistematización y análisis en torno a la llamada Causa Castillo (la demanda de inconstitucionalidad de enseñanza de la religión católica en escuelas salteñas recientemente acompañada por el dictamen de la Corte Suprema de Justicia de la Nación), como caso desde el cual problematizar más ampliamente los modos en que las demandas por la libertad religiosa tensionan las interpretaciones del derecho a la educación.

La primera parte del trabajo está dedicada a reconstruir los orígenes del constitucionalismo en el país y la región en relación a los procesos históricos en cuya trama se desplegaron las principales tradiciones de pensamiento filosófico-político-jurídico de la época (y sus disputas entre sí). En la segunda parte se retomará este análisis inicial para ponerlo a disposición del

análisis de la Causa Castillo desde los aportes de la antropología y la perspectiva intercultural. ¿Qué rasgos asume en la actualidad la relación entre educación y libertad religiosa en Argentina? ¿Cuáles son los debates actuales en relación a las bases constitucionales y jurídicas del derecho a la educación? ¿Qué interpretaciones protagonizan dichas disputas y cuáles son los argumentos de cada una?

› *Democracia, derechos y constitucionalismo latinoamericano en perspectiva histórica*

La Constitución es el pacto fundacional de una sociedad para organizar la vida en común. Es la ley de leyes, la norma de las normas. Un pacto jurídico entre iguales: un acuerdo celebrado en la sociedad por todos los que la integran. Todas las constituciones conocidas tienen dos partes: la dogmática y la orgánica. Estas dos partes nos hablan de un doble compromiso: la dogmática en relación a cómo pensar la autonomía individual, la relación Iglesia-Estado, las libertades individuales, la moral privada, la objeción de conciencia (entre otras cuestiones); y la orgánica en relación a otro gran valor como la democracia y la maquinaria del poder, el accionar colectivo; es decir, la maquinaria democrática del poder. Si uno mira la historia del constitucionalismo en América Latina se encuentra con diferentes acercamientos a esos dos grandes valores o partes de la Constitución. Dependiendo de las tradiciones políticas de cada sociedad, ambas partes se han organizado de distinto modo (Gargarella, 2015). La influencia principal ha venido de tres fuentes: la revolución norteamericana, la revolución francesa y la tradición hispánica: 1) la revolución norteamericana es la que ha dado el peso propio del liberalismo, 2) la revolución francesa trajo ideas más vinculadas con el ideal radical-republicano y 3) la tradición hispánica asociaba a América Latina con ideas conservadoras.

Esta es una primera tesis importante que tomaremos de apoyo para todo lo que diremos después: se trata de **tres modos distintos de pensar la relación entre democracia y derechos**. Las reflexiones modernas sobre la organización democrática y constitucional se desplegaron en relación y disputa de uno con los otros. La *tradición hispánica-conservadora* pensó esa relación entre democracia y derechos con lo que podríamos llamar la imagen de la cruz y la espada. Cómo organizar el poder se pensaba desde la idea de la espada a partir de la concentración del poder (y en el proyecto conservador va a ser central siempre la concentración del poder en el Ejecutivo en pos de garantizar el orden). Fue central también la cruz al momento de pensar los derechos (la religión ordenando los derechos; vinculada a una idea de perfeccionismo moral): el ordenamiento moral de una sociedad se construye en torno a una religión (la católica)¹⁹⁶. Muchas de las constituciones más estables de la región (como la chilena, de 1833) tuvieron detrás ese ideario puro del conservadurismo. Juan Egaña, el constitucionalista conservador chileno, se distinguió por defender constituciones de este tipo,

que por caso incluían listas de derechos a la usanza en el tiempo; pero dejando en claro que esos mismos derechos dependían del respeto del catolicismo: la expresión se iba a respetar en tanto y en cuanto no comprometiese los fundamentos de la fe católica o pusiera en riesgo a la única Iglesia reconocida por el Estado (Gargarella, 2009): *Desengañémonos* - decía - *sin religión uniforme no puede haber un gobierno concorde*. Algunos de los constitucionalistas argentinos, como Sarmiento o Alberdi, vivían en Chile en tiempos de la Constitución de 1833 y eso implicó la fascinación de muchos de ellos con el modelo chileno que parecía la promesa de la estabilidad.

La *tradición francesa-republicana* se apoyó en el modelo roussoniano, de la soberanía popular. Tuvo casi nula influencia en la redacción de constituciones fundamentalmente porque el movimiento radical-republicano en el siglo XIX tuvo dificultades para llegar al poder en América Latina, aunque logró condicionar mucha de la discusión de la época. Si el conservadurismo insistía en el poder concentrado y el presidente fuerte, el modelo roussoniano lo que pedía era un fortalecimiento del aspecto más democrático de la constitución aún en desmedro de la cuestión de los derechos. Finalmente, la *tradición liberal-norteamericana* se caracterizaba a sí misma como una visión opuesta tanto al conservadurismo, favorable a la concentración de poder, como al republicanismo-rousseauiano, que aparecía al servicio de los excesos del mayoritarismo. Los liberales asociaban la idea de tiranía al ideal conservador y la anarquía al ideal revolucionario francés. El liberalismo se instaló en el centro, frente a esas dos posiciones que consideraba monstruosas. Los individuos preexisten a cualquier organización social, y son más importantes que los grupos a los que pueden pertenecer. Como seres “independientes” y “separados” entre sí, merecen ser protegidos contra cualquier sacrificio que se les pretenda imponer en nombre de los demás. Reclama que el Estado no interfiera con la moral privada de los individuos: le interesa “blindar” o “acorazar” la vida personal de cada uno frente a las preferencias circunstanciales que pueda tener el gobierno de turno. Ello, en contraposición con una visión orgánica de la sociedad, más afín con el republicanismo, en donde la sociedad es vista como un todo cuyas partes deben convivir armónicamente e integradas entre sí (Gargarella, 2009). Buscaban un modo particular de organizar el poder basado en un sistema de controles mutuos (sistema de frenos y contrapesos o *check and balances*) que apuntaban a asegurar un mecanismo de balances en el ejercicio del poder; al mismo tiempo que garantizar ciertos derechos fundamentales para todos.

¿Qué sentido tiene, pues, recuperar estas tradiciones para nuestro análisis? La cuestión de los presupuestos filosóficos de la Constitución es obviamente importante porque ellos quedan traducidos inmediatamente en la adopción de instituciones de cierto tipo (Gargarella, 2009), así como en modos de pensar cuestiones centrales como el Estado, la relación Nación-provincias, lo público y lo privado, los modos de consagrar derechos y la organización del poder. Este es el trasfondo con el que nos proponemos pensar el constitucionalismo latinoamericano que tenemos hoy y, específicamente, los modos en que el derecho a la

educación y las demandas por la libertad de enseñanza se expresan en el campo educativo en la actualidad.

A mediados del siglo XIX se produjo en América Latina un movimiento político crucial a partir del paulatino pero decidido acercamiento entre las fuerzas liberales y conservadoras que, hasta ese momento, y en una mayoría de países, se habían enfrentado en combates sangrientos. Se trata del llamado pacto liberal-conservador. Liberales y conservadores lograron pactar y colaborar en la redacción de las nuevas constituciones de mediados del siglo XIX gracias al enorme espacio de coincidencias existente entre ambos proyectos (ambos repudiaban el mayoritarismo político, proponían una defensa firme del derecho de propiedad, coincidieron en la implementación de políticas económicas anti-estatistas); pero sin embargo tuvieron que limar largamente sus diferencias en todo lo relacionado con la religión¹⁹⁷ (Gargarella, 2009). Este período es especialmente importante, por un lado, porque fue allí donde se escribieron muchas de las Constituciones más trascendentes de la historia latinoamericana.

El conservadurismo local impulsó la defensa de un papel mayor para la religión, dentro de un esquema constitucional de características típicamente liberales que proponía habitualmente el establecimiento de un “muro de separación” entre Iglesia y Estado. En América Latina, ese muro de separación aparecería claramente resquebrajado, desde el mismo texto constitucional. Nuestra constitución, por caso, establece lo que querían los liberales (tolerancia religiosa y libertad de ideas en el artículo 14º), a la vez que toma partido en el artículo 2º por una religión particular como es la católica.

› *El estatus privilegiado de la religión católica en la organización constitucional argentina*

La multiplicidad de cultos religiosos que existían en EEUU al momento de su independencia fue un poderoso incentivo para incorporar la Primera Enmienda a su Constitución (*el Congreso federal no dictará ley alguna que establezca una religión oficial o que prohíba el ejercicio de alguna*), de forma que ningún grupo religioso estuviese en condiciones de perseguir u oprimir a los demás. Muy distinta era la situación en nuestro país al sancionarse la Constitución de 1853, ya que “no era posible sostener que la República Argentina fuera en esa época una nación de amplia diversidad religiosa. Por el contrario, se trataba de un país casi unánimemente católico y en donde estaba muy viva la tradición española” (Gullco, 2016:66).

197 Convenciones constituyentes enteras como la de 1853 en Argentina estuvieron dedicadas casi exclusivamente a ello..

Las constituciones latinoamericanas no se organizaron en torno al ideal de tolerancia religiosa, como la norteamericana. Ellas serían - y en buena medida lo siguen siendo - fundamentalmente ambiguas en ese aspecto, dado el extraordinario peso que tuvieron siempre los sectores religiosos dentro de las convenciones constituyentes (Gargarella, 2009). La Constitución argentina de 1853 representa un ejemplo, al consagrar al mismo tiempo la tolerancia religiosa (artículo 14º) y el sostenimiento estatal de la religión católica (artículo 2º). Para la teoría constitucional liberal democrática el artículo 2º de la Constitución argentina ("el Gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano") es la serpiente en el jardín, una cláusula difícil de armonizar con los requerimientos igualitarios que establece el artículo 14º ("todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: ...de profesar libremente su culto;...") toda vez que no establece "una pared de separación entre la Iglesia y el Estado".

Este artículo fundamentó la paulatina *confesionalización* del Estado a través de la sanción de normas y prácticas del más variado tipo que confieren a la religión católica un estatus jurídico privilegiado (Código Civil, ley de medios, pago de sueldos y jubilaciones a obispos, abandono de la exclusividad de la educación pública laica, símbolos religiosos católicos en oficinas del Estado, entre otros). A diferencia de lo ocurrido en otras convenciones constituyentes, como las de Chile (1823 y 1833), Colombia (1843 y 1886), Ecuador (1869), México (1843) o Perú (1839), los convencionales argentinos decidieron no adoptar oficialmente una religión de Estado. Por el contrario, votaron por establecer una libertad de culto medianamente amplia aunque selectiva, dado que la CN aprobada en 1853 facultaba al Congreso "conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo" (artículo 67º inciso 15); fórmula eliminada en la reforma de 1994.

La discusión sobre la relación adecuada entre religión y Estado en el Congreso Constituyente de 1853 fue profunda y prolongada. Había dos posiciones definidas. Por un lado, una posición liberal respaldada por la amplia mayoría de los diputados, y por otro lado, un puñado de diputados conservadores que se opuso férreamente a la libertad de cultos y exigía una identificación entre Estado e Iglesia mucho más fuerte que la relación débil establecida en el artículo 2º (aprobado sin correcciones y que tomó de la propuesta de Alberdi, "sostiene y adopta" sólo la primera palabra). Mediante el art. 2º los constituyentes otorgaron a la religión católica el carácter de religión preferida por el Estado, quien se obligó a asistir financieramente a la Iglesia. Esta disposición implica también el otorgamiento de un "status especial" a la Iglesia Católica; pese a su carácter "liberal" en otros artículos.

Los conservadores pretendían que la pertenencia al culto católico fuese requisito indispensable, no tan sólo para ser presidente, sino también para ser senador, diputado, y hasta para actuar como funcionario o empleado del gobierno federal:

La Religión Católica Apostólica Romana, como única y sola verdadera, es exclusivamente la del Estado. El gobierno federal la acata, sostiene y protege, particularmente para el libre ejercicio de su culto público. Y todos los habitantes de la confederación le tributan respeto, sumisión y obediencia (Convencional Zenteno, Asamblea Constituyente Sesión del 21/04/1853).

Estos puntos de vista no fueron aceptados por la mayoría de la Convención Constituyente:

La Constitución no puede intervenir en las conciencias, sino reglar sólo el culto exterior. El gobierno federal está obligado a sostenerlo y esto es lo bastante (Convencional Lavaysse, Asamblea Constituyente de 1853).

Tampoco puede establecerse que la religión católica es la única verdadera, porque este es un punto de dogma, cuya competencia no es de un congreso político que tiene que respetar la libertad de culto según las aspiraciones de la conciencia. La obligación impuesta al gobierno federal por el artículo en discusión, de sostener el culto católico, es muy diferente de lo que se llama derecho de obligar a la conciencia de los hombres de adorar a Dios de otra manera que lo que ellos creen ser más agradable a la Divinidad (Convencional Zenteno, Asamblea Constituyente de 1853).

Para el liberalismo de los siglos XVIII y XIX, la religión era un instrumento para el logro de fines valiosos, típicamente como refuerzo de ciertas inclinaciones o tendencias beneficiosas. Una consecuencia de asignarle a la religión un valor instrumental es la defensa de un control estricto de la religión por parte del Estado. Para resumir, el liberalismo del siglo XIX valora la religión instrumentalmente, por su efecto formador en el aspecto moral (lo que explica también el viejo inciso 15 del artículo 67, que ordenaba al Congreso propender a la conversión de los indígenas) y consecuentemente postula un control rígido de la religión por parte del Estado.

En 1884 se aprobó la ley de Registro Civil, que ponía en cabeza del Estado (y quitaba de manos de la Iglesia) el registro de los nacimientos, matrimonios y defunciones. Se trataba de una norma que apelaba implícitamente a una interpretación igualitaria de la CN, en la medida en que buscaba garantizar que todos los ciudadanos fueran registrados igualmente ante la ley, fuera cual fuera el culto que profesaran. También en 1884 el Congreso aprobó la ley 1420 de educación común. El punto central de divergencias era el de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, donde buena parte del debate se refería al grado de compromiso de la Constitución con el catolicismo.

El señor diputado por Buenos Aires decía: somos un país esencialmente católico; el Estado es profundamente católico; lo ha sido desde que el país era colonia; lo siguió siendo después de la emancipación; ahí están nuestros antecedentes constitucionales: el Estatuto del año 15, la

Constitución del año 19, la Constitución del año 26, establecían que la religión católica es la religión del Estado. Y bien, señor Presidente: ¿qué significa esto, de que en nuestras constituciones anteriores se haya establecido que la religión católica es la religión del Estado, y que nuestra Constitución actual sólo diga que el Estado costea el culto católico, apostólico, romano? Esto significa, señor Presidente, que la Constitución del año 53, inspirada en las ideas modernas, teniendo por objetivo la población, el progreso, el adelanto del país en todo sentido, consideró conveniente, imprescindible, innovar en este punto, e innovó. La disposición del artículo 2 de la Constitución que nos rige, debe su existencia a esta clase de consideraciones; la debe también a la circunstancia de que el Estado se haya apoderado de los bienes de la Iglesia por la ley de reforma del clero, y al decreto que se dio en su consecuencia, prometiendo costear el culto. El Estado había contraído la obligación de sostener el culto católico, y se creyó obligado de continuar cumpliendo esa obligación, y la consignó como precepto del código fundamental del país. Estos son los motivos, estas son las razones del artículo 2º de la Constitución Nacional (Diputado liberal Lagos García).

Finalmente, el artículo 8º de la Ley 1420 (1884) consagró lo que Puiggrós denomina una “laicidad relativa”: la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clases. Así, en los orígenes de nuestro sistema educativo, la propuesta de la escuela pública obligatoria se articuló con el principio de neutralidad religiosa, con el fin de aglutinar a la heterogénea población inmigrante en torno a valores comunes. En nombre de la libertad de enseñanza, la Iglesia impugnó al Estado como agente educador.

A partir de la década de 1930, y durante más de cincuenta años, Argentina estuvo recurrentemente bajo el gobierno de dictaduras militares. El Decreto/Ley 18.411 de 1943 estableció la enseñanza de la religión católica como materia ordinaria de los planes de estudio de todas las escuelas públicas de enseñanza primaria, post-primaria, secundaria y especial. Quedaban excluidos aquellos estudiantes que manifestaran expresa oposición por pertenecer a otra religión bajo supuesto respeto del principio constitucional de libertad de conciencia. Estos alumnos recibían instrucción moral. La implementación de la enseñanza religiosa a nivel nacional constituyó la culminación de un proceso que se había iniciado en algunas provincias tales como Buenos Aires y Catamarca. Por tratarse de un gobierno de facto, el Decreto/Ley fue aplicado inclusive en aquellas provincias en las que sus constituciones establecían expresamente la laicidad de la educación. Perón continuó con la política de acercamiento a la Iglesia y durante su campaña presidencial defendió la necesidad de la enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas, hecho que representaba no sólo la continuidad de una práctica existente y la garantía del pacto, sino que la educación religiosa era también pertinente y adecuada al desenvolvimiento y difusión de la doctrina peronista (Pittelli, C. y Somoza Rodríguez, M., 1997).

Por el apoyo de la Iglesia al peronismo, en 1947 se dio fuerza de ley al Decreto/Ley 18.411/43 mediante la sanción de la ley 12.987. También en 1947, la ley 13.047 estableció el otorgamiento de subsidios al sector privado destinado al pago de salarios, medida que benefició principalmente a la Iglesia que controlaba gran parte de los colegios privados. En 1955, la ruptura entre Perón y la Iglesia significó la derogación de la enseñanza religiosa obligatoria en las escuelas. Con el regreso de la democracia, en 1983, tanto la Corte como el Congreso de la Nación confirmaron el retorno a la práctica interpretativa originaria respecto a la libertad religiosa. De hecho, puede decirse que la Corte fue incluso más allá, consagrando una interpretación aún más explícitamente igualitarista que la que había primado en nuestro país luego de la sanción de la CN.

La ley 24.309/1993 que estableció la necesidad de reforma de la CN no habilitó la modificación de la primera parte de ésta, referida a la declaración de derechos donde se encuentra el artículo 2º que favorece a la religión católica. No obstante este límite a la reforma, los constituyentes dieron señales de querer eliminar o limitar los beneficios de la Iglesia católica al modificar una serie de disposiciones del plexo normativo constitucional - de la parte que sí se podía reformar -que jerarquizaban y beneficiaban a dicho culto:

- Se reemplazó la frase sobre la evangelización por un reconocimiento de la “preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” (ex artículo 67º inciso 15, ahora artículo 75º inciso 17º).
- El actual artículo 89º (ex artículo 76º) suprimió la obligación del presidente de la Nación de pertenecer al culto católico, y también la obligación de jurar “por Dios nuestro Señor y estos Santos Evangelios” (ex artículo 80º).
- Se dotó de jerarquía constitucional a once instrumentos de derechos humanos, que hoy en día complementan el sistema de libertades reconocido tradicionalmente por la CSJN y que en diversas cláusulas reconocen los derechos de las minorías y la diversidad religiosa.
- Se constitucionalizó un acuerdo celebrado con la Santa Sede en el año 1966, por medio del cual el Estado se desprende de prerrogativas que tenía respecto de cuestiones eclesiásticas y la posibilidad de intervenir en el manejo de la Iglesia Católica (por ejemplo, el ejercicio del patronato, el otorgamiento del pase de bulas y rescriptos pontificios o decretos de concilios, facultad del Congreso para autorizar el establecimiento de nuevas órdenes religiosas).

En los últimos tiempos, la práctica institucional en materia de libertad religiosa del Congreso de la Nación ha tenido algunos puntos de enorme coincidencia con la interpretación histórica de separación entre la Iglesia y el Estado y otros de enorme disonancia, en los que la Iglesia tuvo especiales privilegios. Entre los primeros se pueden mencionar las discusiones de las leyes de matrimonio igualitario e identidad de género, en las que los legisladores se apartaron de la voluntad de la Iglesia y regularon las cuestiones seculares en función de un sistema de libertades previsto en la CN. En los segundos, en tanto, tuvo un lugar especial la discusión del nuevo Código Civil, en la que la Iglesia ejerció una presión considerable sobre los legisladores para modificar, por ejemplo, consideraciones sobre el comienzo de la vida y para mantener sus privilegios como persona de derecho público; aún en contra de la jurisprudencia constitucional de la Corte. Otro ejemplo de la influencia de la Iglesia son las incipientes discusiones parlamentarias respecto de la despenalización del aborto, en las cuales la “neutralidad religiosa” del Estado, defendida históricamente por la Corte, es puesta en jaque por los grupos que defienden dogmáticamente sus valores espirituales.

La CN regula la libertad religiosa en siete artículos. El artículo 14º establece el derecho general de todos los habitantes de la Nación a “profesar libremente su culto”, mientras que el artículo 20º dispone que los extranjeros pueden “ejercer libremente su culto” en el territorio nacional. Otros tres artículos regulan las relaciones entre los cultos y el Estado: el 2º establece que el “gobierno federal sostiene el culto católico, apostólico, romano”, el 73º que “los eclesiásticos regulares no pueden ser miembros del Congreso”, y el 93º que el presidente y vicepresidente jurarán al tomar posesión del cargo “respetando sus creencias religiosas”. Todas estas disposiciones se complementan con el artículo 19º que establece el principio de autonomía individual, y el artículo 16º el principio de igualdad.

Si bien han existido momentos históricos diversos, puede decirse que la tendencia general en la interpretación de estas disposiciones ha sido una que atiende a las dos facetas que comprenden este derecho. Por un lado, la libertad, que incluye la protección del derecho de cada individuo a decidir autónomamente si desea profesar o no una religión y de llevar a cabo los actos que ello implique, al menos en la medida que no afecten a terceros (artículos 14º, 19º y 20º). Y por otro lado, la faceta de la igualdad, que implica que estas libertades deben estar distribuidas de modo ecuánime entre los habitantes de la Nación, que ninguna religión puede prevalecer sobre el resto (ni sobre las opciones no-religiosas, como el ateísmo o el agnosticismo) y, sobre todo, que el Estado debe mantenerse neutral frente a las decisiones espirituales de los ciudadanos (artículos 2º, 16º, 19º, 73º y 93º).

Tal como señala Gullco, la importancia del artículo 2º y de los debates sobre su alcance radica en que establecen buena parte del marco para la discusión sobre la relación entre Estado e Iglesia en términos amplios; como así también en los modos en que se expresa en el ámbito educativo. Quienes defienden que se imparta enseñanza religiosa en las escuelas públicas señalan al artículo 2º como muestra de que nuestro Estado no es ateo ni indiferente en

materia religiosa. Por lo tanto, no cabría impugnar constitucionalmente esa práctica. También quienes defienden la instalación y permanencia de símbolos religiosos en edificios públicos argumentan de manera similar: ¿con qué fundamento podría cuestionarse que en los edificios públicos se exhiban elementos propios de la fe consagrada en la propia Constitución? (Alegre, 2016). Bajo esta visión, en un sistema de religión preferida todas las personas son libres de profesar sus creencias religiosas, y esta libertad no se ve afectada por el hecho de que el Estado apoye de manera preferente a un credo determinado. Por cierto, la libertad religiosa se vería sin dudas comprometida de manera intolerable si la preferencia a una religión estuviera acompañada por una cruda prohibición de profesar el resto de los cultos. Quienes quieren mantener a la escuela pública separada de la religión y los edificios públicos libres de imágenes religiosas oponen que solamente requiere de un sostenimiento económico (en el mejor de los casos), no afectando el deber general de neutralidad religiosa del Estado. Según Gullco (2016), en consonancia con la CN, los Tratado de Derechos Humanos que poseen jerarquía constitucional y la Constitución provincial imponen al Estado (nacional o provincial) la adopción de una posición de estricta neutralidad en materia religiosa. Desde esta idea, es posible sostener que en las escuelas públicas está vedado (al menos en el horario de clase) impartir cualquier tipo de enseñanza confesional como materia del programa escolar.

Como vimos, a lo largo del siglo XX el debate Iglesia - Estado se ha reeditado cíclicamente. La disputa en el terreno educativo entre ambos se ha centrado históricamente en torno a quién le corresponde el derecho a educar, o más precisamente, en quienes delegan los padres la educación de sus hijos y cuáles son los contenidos que deben ser enseñados. La Iglesia católica sostendrá que ella es la mediadora - por derecho divino - por ser madre y maestra de la humanidad (Paviglianitti, 1994). Afirma que la educación pertenece ante todo a la Iglesia, y que el alcance de su misión comprende todas las gentes, fieles y no fieles. Dentro de esta concepción le corresponde al Estado una posición subsidiaria. Enuncia lo que denomina el principio de subsidiariedad del Estado en materia educativa: es deber del Estado proteger en sus leyes el derecho anterior de la familia a la educación cristiana de la prole y, por consiguiente, respetar el derecho sobrenatural de Iglesia sobre la educación cristiana. Al amparo del concepto de justicia distributiva y defensa de la libertad de enseñanza¹⁹⁸, se ha desarrollado también una puja histórica por la distribución del financiamiento educativo.

› *El control judicial de constitucionalidad de la educación religiosa en la provincia de Salta: la causa Castillo*

¹⁹⁸ La libertad de enseñanza está afirmada en los artículos 14º, 20º y 25º. Según Bravo, el artículo 14º refiere no sólo al derecho de enseñar sino también a la libertad de expresión. La libre iniciativa particular debe respetar las leyes que reglamentan su ejercicio en resguardo del interés social y del régimen republicano y democrático. Estrechamente vinculada con la libertad de enseñar y aprender se encuentra la libertad de creencias, cuyo fundamento es la inviolabilidad de las conciencias y cuyo sustrato institucional está dado por los artículos 14º y 20º en cuanto garantizan la libre profesión o ejercicio de su culto a todos y cada uno de los habitantes del país. De acuerdo a Bravo (2006), la libertad de creencias erige y justifica la laicidad, cosustanciada con la idea de igualdad

En junio de 2010, la Asociación por los Derechos Civiles (ADC) y un grupo de madres iniciaron una acción de amparo colectiva contra el Ministerio de Educación de Salta para que declare la inconstitucionalidad de la ley de educación provincial que, en uno de sus artículos, establece impartir educación religiosa dentro del horario de clase en las escuelas públicas de la jurisdicción. La acción perseguía también que se declare la inconstitucionalidad e ilegalidad de las actividades de los funcionarios escolares, que al aplicar esta norma imponen la enseñanza obligatoria de la religión católica en las escuelas públicas de Salta, vulnerando diferentes derechos constitucionales tales como la libertad de culto, religión y creencias, el derecho a la igualdad, el derecho a la educación libre de discriminación, el derecho a la intimidad y el principio de reserva, libertad de conciencia y respeto a las minorías étnicas y religiosas.

En 2013, la Corte salteña resolvió que la enseñanza católica en las escuelas públicas de la provincia era constitucional, disponiendo que se implementara un programa alternativo para quienes no deseaban ser instruidos en esa religión. Este pronunciamiento dio lugar a la interposición de un recurso extraordinario federal por parte de las actoras. Dicho recurso fue concedido por la Corte de Justicia provincial en la Resolución del 07/09/2014. En consecuencia, el caso fue remitido a la Corte Suprema de Justicia de la Nación, que consagró la inconstitucionalidad de la enseñanza religiosa obligatoria. ¿Por qué interviene la Corte? ¿Qué es lo que allí se está discutiendo? ¿En qué sentidos importa a los fines de pensar el derecho a la educación en nuestro país? Para comenzar este análisis, es fundamental comprender un principio básico que organiza nuestro sistema jurídico: el principio de supremacía constitucional.

Nuestra pirámide normativa se estructura con un “bloque de constitucionalidad” compuesto por la CN y los tratados con jerarquía constitucional; los tratados comunes sin jerarquía constitucional se ubican por debajo, y las leyes de la Nación en un escalón inferior a estos últimos. El artículo 31º de la CN consagra dos principios fundamentales sobre los cuales se asienta el ordenamiento jurídico argentino: el principio de supremacía constitucional y el principio de jerarquía de las fuentes del derecho. El primero coloca a la Constitución Nacional en la cima de la pirámide normativa, confiriendo validez a todo el sistema jurídico-político. El segundo obliga a que las restantes fuentes de ordenamiento (leyes, actos administrativos, decisiones de gobierno, etc.) se adecuen y subordinen a sus lineamientos dogmáticos (carta de derechos) u orgánicos (reglas de organización de los poderes públicos) (Elfman, 2016). La supremacía constitucional se encuentra reforzada a través de un procedimiento rígido de reforma constitucional que dificulta su modificación (artículo 30º), la expresa prohibición de que las leyes que reglamentan el ejercicio de los derechos alteren su esencia, así como los principios y garantías reconocidas en la Constitución (artículo 28º) y la subordinación de las Constituciones Provinciales (artículo 5º) y tratados internacionales (artículo 27º).

Si el principio de supremacía constitucional es la piedra angular del sistema jurídico, el control de constitucionalidad es el procedimiento diseñado para hacerlo efectivo cuando una norma de inferior jerarquía resulte incompatible con las directivas constitucionales. Nuestra Carta Magna no contuvo, hasta su reforma de 1994, ninguna referencia textual al sistema de control de constitucionalidad de las normas inferiores, los órganos legitimados para realizarlo, ni sus alcances específicos. En base a una lectura armónica de los artículos 31º y 100º CN (116º de CN actual), tanto al Congreso de la Nación como la CSJN entendieron que los constituyentes habían atribuido el ejercicio del control constitucional al Poder Judicial. El argumento presume que la contradicción entre las cláusulas constitucionales y las leyes ordinarias es siempre evidente, motivo por el cual, la labor de los jueces resultaría políticamente neutral y automática (detectan la contradicción normativa y anulan la norma de inferior jerarquía). No obstante, la práctica constitucional demuestra que esa posibilidad es remota (Elfman, 2016). El contenido de las cláusulas constitucionales (o de las leyes) no es generalmente evidente, ni manifiesto, sino objeto de importantes desacuerdos que se reflejan en interpretaciones divergentes sobre su significado.

› *Conclusiones*

Hay algo de lo que hoy está tallando los modos en que pensamos las desigualdades y las diferencias, los sujetos del campo pedagógico y el derecho a la educación que se tramita en coordenadas diferentes de las que venían siendo y de las cuales, creemos, el campo pedagógico no tomó la debida atención. Las alteridades no sólo están siendo pensadas por aquellos preocupados en la ampliación de derechos y la construcción de horizontes más justos e igualitarios. Allí donde la teoría social puso sus notas centrales para comprender la construcción de sujetos en la trama de una historia *otrificadora*, hoy el neoliberalismo y el neoconservadurismo ofrendan perspectivas de nuevo signo que prometen no sólo renovadas lecturas acerca de los otros sino que centralmente tienen la potencia de interpelar a los sujetos desde discursos altamente propositivos. Apelan a otros marcos de referencia, a la estructuración de nuevos espacios en los cuales se producen y difunden maneras de construir acuerdo y sentido. Nuestra línea de investigación se propone comprender algo de todo esto, no sólo qué sucede con la educación en un contexto de fuerte aumento de la desigualdad y restricción de derechos sino también cómo ésta se hace efectiva en el cotidiano redefiniendo los límites y sujetos del campo pedagógico.

› *Referencias bibliográficas*

ALEGRE, M. (2016) “Igualdad y preferencia en materia religiosa. El caso argentino”. Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, núm. 45, octubre, pp. 83-112. Instituto Tecnológico Autónomo de México, México.

AZRAC, D. y CARRASCO, M. (2016) “Protección constitucional del derecho a la educación”. En GARGARELLA, R. y GUIDI, S. Comentarios de la Constitución de la Nación Argentina. Jurisprudencia y doctrina: una mirada igualitaria. La Ley, Vol. 2. Buenos Aires.

DI STEFANO, R. y ZANATTA, L. (2009) Historia de la iglesia argentina: desde la Conquista hasta fines del siglo XX. Sudamericana, Buenos Aires.

DOSSIER “La educación religiosa en las bases legales: el caso de la provincia de Salta”. Cátedra Política Educacional. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ELFMAN, J. (2016) “Supremacía constitucional, control de constitucionalidad y control de convencionalidad”. En GARGARELLA, R. y GUIDI, S. Comentarios de la Constitución de la Nación Argentina. Jurisprudencia y doctrina: una mirada igualitaria. La Ley, Vol. 1. Buenos Aires.

GARGARELLA, R. (2016) “Republicana, representativa y federal”. En GARGARELLA, R. y GUIDI, S. Comentarios de la Constitución de la Nación Argentina. Jurisprudencia y doctrina: una mirada igualitaria. La Ley, Vol. 1. Buenos Aires.

GULLCO, H. (2013) Libertad religiosa. Editorial Didot, Buenos Aires.

MAISLEY, N. (2016) “La libertad religiosa en la Argentina”. En GARGARELLA, R. y GUIDI, S. Comentarios de la Constitución de la Nación Argentina. Jurisprudencia y doctrina: una mirada igualitaria. La Ley, Vol. 2, pp. 24-51. Buenos Aires.

MENAJOVSKY, L. (2016) “La remoción del privilegio católico”. En GARGARELLA, R. y GUIDI, S. Comentarios de la Constitución de la Nación Argentina. Jurisprudencia y doctrina: una mirada igualitaria. La Ley, Vol. 2. Buenos Aires.

PAVIGLIANITI, N. (1994). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. Buenos Aires, OPFYL. Serie Fichas de Cátedra.

PITTELLI, C. y SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997) “La enseñanza religiosa en las escuelas públicas durante el primer peronismo”. En CUCUZZA, H. (dir.) Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955). Universidad Nacional de Luján, Editorial Los Libros del Riel, Buenos Aires.

RICCARDI, M.S. (2016) “Una perspectiva constitucional sobre la educación religiosa en las escuelas públicas de Salta, a propósito del fallo “Castillo y otros c/Salta”. En Prudentia Iuris Nº 82. Disponible en bibliotecadigitaluca.edu.ar

WEINBERG, G. (1984) Debate Parlamentario: Ley 1420, 1883-1884. Estudio preliminar, selección y notas. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

“La montaña es de todos”: Desentramando las prácticas de montañismo a partir de una experiencia de formación de Profesores de Educación Física en Bariloche

MARIN, Gustavo Ariel/ IIDYPCA-CONICET-UNRN- gustavoarielmarin85@gmail.com

Grupo de Trabajo: Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

» *Palabras clave: Formación Docente- Educación Física- Interculturalidad*

» **Resumen**

Este trabajo focaliza en la disputa de sentidos y significados inherentes a la práctica y apropiación de actividades de montaña en la ciudad de Bariloche, a partir de la implementación de un Profesorado de Educación Física. Para esto, planteo un enfoque etnográfico en función de un trabajo de campo con la figura de estudiante vocacional. De esta forma, analizo desde “adentro” los modos en que las relaciones de poder y el mandato constitucional de interculturalidad se juegan en este proceso de configuración de conocimientos, subjetividades e identidades en una región con población y estudiantado mapuche.

Desentramar este contexto, me lleva a inferir que la formación de Profesores de Educación Física está tan fuertemente marcada por sentidos hegemónicos, disputas y tensiones del propio campo, que aun enmarcándose en nociones de interculturalidad, reproduce las experiencias, discursos y saberes de una parte de la población, silenciando e invisibilizando los conocimientos de las culturas y poblaciones subalternas involucradas, tal es el caso de la población mapuche.

En este artículo cuestiono mi hipótesis a partir de analizar los procesos efectivos de construcción/transmisión de conocimientos sobre actividades de montañismo dentro del Profesorado. También, reconstruyo los sentidos y significados que operan en la configuración de sus subjetividades en relación con las prácticas, discursos y saberes propios sobre el entorno desde la perspectiva mapuche para examinar las facetas de interculturalidad que la

formación docente en ese campo silencia o contradice.

› ***A modo introductorio: Los abordajes antropológicos en educación***

Las investigaciones en la educación formal de la antropología Argentina preferentemente se han enfocado en los niveles básico y medio de la educación. Los principales temas abordados han focalizado en las escuelas y sus relaciones con las familias, las comunidades indígenas y las migraciones (Neufeld y Thisted -comps.- 1999; Milstein 2003; Cagnolino 2007; Achilli 2010; Cerletti 2010; Novaro 2011, Padawer y Diez 2015), los desafíos de pensar curricula y ámbitos educativos interculturales (Díaz y Alonso 2004), los usos de la interculturalidad en las políticas educativas recientes (García Palacios, Hecht y Enriz 2014) y las experiencias de niños y niñas frente a identidades hegemónicas que la escuela primaria transmite (Szulc 2015). En algunos trabajos etnográficos, encontramos una apertura hacia temáticas vinculadas al trabajo docente (Batallán 2007), a las relaciones de poder que establece la escuela en tanto institución estatal (Milstein 2003) o al trabajo comparado con foco en la escolarización indígena (García y Paladino 2007). El nivel universitario, en tanto, ha sido objeto de trabajos orientados al desenvolvimiento de poblaciones indígenas una vez que ingresan al nivel (Mato 2008 y 2012; Ossola 2013).

Por su parte, las investigaciones vinculadas a la formación de Profesores de Educación Física con orientación al montañismo¹⁹⁹ son escasas en Argentina, recientemente se han publicado una compilación con foco en las prácticas de andinismo en la educación física del CRUB-

199 Aquí el término se concibe en su sentido amplio por lo que también remite a prácticas, considerándose una práctica deportiva que incluye andinismo, escalada deportiva, esquí en sus estilos: alpino y nórdico. Igualmente desde algunas cátedras -del Profesorado objeto de este artículo- se abordan las clasificaciones de Moscoso (2003).

UNComa²⁰⁰ (Goicoechea Gaona y López –comps.- 2016) y una tesis de posgrado con foco en el trekking y la escalada como prácticas enseñables (Palacio 2017). En este sentido, la producción antropológica respecto a problematizar los procesos de formación de profesionales vinculados al montañismo presenta un marcado vacío, que es necesario revertir. En primer término, por la escasa producción de conocimiento sistematizado (Puga y Palacio 2011), el cual ha llevado a establecer paralelismos con contextos muy distantes y a utilizar nomenclaturas y clasificaciones que difieren con la realidad de las prácticas por estas latitudes. Esto se ve incrementado por el complejo entramado institucional e interdisciplinar en el que se investiga en torno a la “montaña” en otras regiones del mundo (Moscoso Sánchez y González Fernández 2004). En segundo término, por el gran número de adeptos que están volcándose a estas prácticas, situación que las ha ido reconfigurando con nuevas categorías y problematizándolas como fenómeno social y educativo (Águila Soto 2007). Esta ebullición ya se venía observando desde la antropología pero no desde su dimensión educativa, sino con abordajes en lo discursivo (Feixa 1995), un trabajo desde la perspectiva geertziana en el Himalaya (Ortner 1999) y, más recientemente, un estudio socio-antropológico con énfasis en la necesidad de establecer criterios comunes en relación a la diversidad de prácticas (Moscoso 2003).

En este panorama, es fundamental contextualizar mi investigación de Doctorado en Antropología -aun en curso- que opera como fondo de esta ponencia. La misma, busca dar cuenta de la disputa de sentidos y significados inherentes a la práctica y apropiación de actividades de montaña en la zona de influencia de San Carlos de Bariloche, a partir de la implementación de un Profesorado Universitario de Educación Física con esa orientación

200 Centro Regional Universitario Bariloche- Universidad Nacional del Comahue.

(Profesorado, de ahora en adelante), ofrecido por el Centro Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (CRUB-UNComa, en líneas siguientes). Para indagar en esta propuesta de formación docente, participé en distintas cátedras con la figura de *estudiante vocacional* (reglamentada para los graduados del Profesorado que desean actualizar su formación en asignaturas de la carrera que concluyeron) durante los años 2015 y 2016.

Esto último, configura el objeto de este artículo en dar cuenta de la disputa de sentidos y significados inherentes a la práctica y apropiación de actividades regionales de montaña a partir de la experiencia de cursado como *estudiante vocacional*. Al mismo tiempo, pretende pensar y reflexionar sobre la tensión Interculturalidad y Educación desde una formación docente única en Sudamérica (Puga y Palacio 2011). En función de esto, planteo un enfoque etnográfico que recupera los sentidos y significados que los actores le otorgan a sus prácticas. El foco está puesto en los procesos educativos de formación docente, tomando en cuenta las condiciones y posibilidades de apropiación de saberes otros, en el sentido que critican las relaciones de poder coloniales, caracterizadas por relaciones jerárquicas que generan desigualdad (Walsh 2007) y que tienen los sujetos en este contexto. Pensar desde esta perspectiva, si se quiere “decolonial”, implica concebir a la interculturalidad como interacción posible y potenciadora, “(...) como práctica contra hegemónica enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente de aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida” (Walsh 2012). Es en este posicionamiento conceptual

que la experiencia de formación docente del CRUB-UNComa pone en juego, o al menos es un contexto viable para hacerlo, esta episteme.

En este marco, la noción de interculturalidad, presente en múltiples dimensiones en los Estados latinoamericanos hacia los noventa (Candau 2010), es una clave de lectura y análisis. Particularmente, en el escenario educativo argentino, la interculturalidad devino del impulso de la reforma constitucional y su íntima vinculación a los movimientos indígenas, quienes la operacionalizaron como herramienta de lucha. Es así que, la temática interculturalidad y educación, comenzó a ser partícipe de una arena de disputas, tensiones y debates en diversos espacios académicos, tales como la formación de docentes en Educación Física.

› *Un Profesorado como clave de lectura sociológica más amplia*

Para entender mi interés por esta propuesta de formación, es necesario retomar lo autobiográfico -al menos- desde dos identificaciones, como graduado²⁰¹ mapuche del Profesorado, y vecino de un sector popular²⁰² de Bariloche. Es desde estos dos lugares que se me fue haciendo progresivamente visible la desconexión existente entre temáticas que se consideran definitorias de la realidad local y regional. Por un lado, la conformación intercultural²⁰³ de la sociedad civil en la región y, por el otro, las experiencias universitarias vinculadas al perfil turístico de una localidad en donde los deportes de invierno y las actividades estivales en montañas, bosques y lagos son atracción central y “fuente laboral”

201 Grado de Profesor Universitario de Educación Física con especialización en “Problemática Educativa de la Educación Física” (año 2008) y “Actividades Regionales de Montaña” (año 2016).

202 Puntualmente nací y me criaron en el barrio “Lera”, espacio en el cual las prácticas de actividades de montaña no eran ni son una característica en los niños, niñas y jóvenes.

203 Desde el año 2015 y por disposición de la ordenanza municipal del Consejo Deliberante de San Carlos de Bariloche N° 2641/15 (ordenanza que aún en 2018 no se encuentra reglamentada), se declara a la ciudad “Municipio Intercultural”. Esta legislación fue promovida por el Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política, organización de la que soy integrante.

directa o indirecta de una parte considerable de la población. Esta desconexión me ha llevado a problematizar el lugar simbólico y material que tiene un Profesorado que se comenzó a implementar en el año 1991 como sostén de la escasa matrícula de la carrera prioritaria para el CRUB-UNComa en ese momento, la Licenciatura en Biología (Palacio y Puga 2011); siendo fundamental mapear las relaciones y vínculos que éste ha establecido con las instituciones que vuelcan sus prácticas en el Parque Nacional Nahuel Huapi (PNNH) y con la población de su ciudad cabecera, San Carlos de Bariloche (situada en la provincia de Río Negro).

Es crucial en este momento, posicionarme en virtud de lo que se conoce históricamente como *Patagonia* desde las crónicas de viajeros, expedicionarios, clérigos, militares y “científicos” de fines del siglo XIX. Este concepto, refiere a “lo salvaje” a partir de una caracterización de sus pobladores preexistentes a estas “expediciones” (como es el caso del pueblo mapuche entre otros) y a su entorno como “desértico”, metáfora de lo inhabitado y por lo tanto, “conquistable”. Por esto, trato de recuperar perspectivas historiográficas y territoriales que vienen reconstruyendo la historia desde el pueblo mapuche, la cual ha sido excluida y silenciada desde los relatos hegemónicos (Moyano 2013). Como resistencia a esta nomenclatura y su historización impuesta (por un colectivo que más adelante desarrollaré, “pioneros”), opto por referirme desde otra perspectiva, centrada en *apuem* (mi gente) de *Furilofche waria*²⁰⁴.

Aclarado esto y recapitulando, el Profesorado cuenta con dos trayectos orientados, uno en “Actividades Regionales de Montaña”, reconocido por los propios actores como “A” o “montaña”, y otro en “Problemática Educativa de la Educación Física”, identificado como “B” o

204 Refiere a la ciudad que se construyó, desde el relato historiográfico hegemónico, como Bariloche. Relato que tiene otra construcción para el pueblo mapuche (véase la producción audiovisual del canal del Ministerio de Educación argentino: http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/encuentro?rec_id=127945).

“investigación/problemática” . Los y las profesionales que se gradúan en “montaña” pueden habilitarse como guías de trekking (en la Administración de Parques Nacionales, APN) y como instructores de esquí (en el Ente Autárquico Municipal Fiscalizador de la Concesión del Cerro Catedral, EAMCEC). Esta situación ha generado conflictos debido a la presencia de Asociaciones que también dictan cursos habilitantes para estas actividades y pretenden el monopolio de esta formación dada la rentabilidad y estatus que les genera, tales como la Asociación Argentina de Instructores de Esquí y Snowboard (AADIDES) o la Asociación Argentina de Guías de Montaña (AAGM). Hasta aquí, el contexto nos lleva a identificar un entramado institucional caracterizado por la presencia estatal (generalmente regulando o fiscalizando), entidades mixtas (gestionando y proyectando) e instituciones privadas (dictando cursos o emitiendo certificaciones). Es a partir de la tensión entre el CRUB-UNComa y las Asociaciones que se producen modificaciones en los contenidos curriculares de los espacios formativos, en algunos casos para adecuarse a las normativas de los entes reguladores –generalmente estatales-, en otros para generar mayor calificación de los profesionales o bien para distinguirse de la “competencia” pero, también, para garantizar el trabajo de algunos profesionales que no contaban con titulación universitaria al momento de iniciar su tarea docente. En definitiva, esta experiencia de formación pone en tensión dos esferas con intereses diferentes, lo público y lo privado, no sólo en términos económicos sino también en cuestiones simbólicas, de producción de conocimiento, de transmisión de saberes o de poblaciones objeto de sus prácticas, en definitiva, sus “destinatarios”.

Esta última situación, puede pensarse desde la noción de *capital cultural* de Bourdieu, puntualmente a partir de la adquisición de títulos escolares. Es decir, retomando que los títulos escolares son al capital cultural lo que la moneda es al capital económico, incluso, el

capital cultural que éstos garantizan no tiene la necesidad de verse sometido continuamente a pruebas dado, fundamentalmente, al valor convencional que tiene (Bourdieu 2011). En este punto, se observa que existe un interés de las Asociaciones de homologar y ponderar por encima de las propuestas públicas los títulos y formaciones que imparten al menos en dos sentidos: un reconocimiento internacional y una injerencia en las reglamentaciones de los entes reguladores, que son estatales o mixtos. El trabajo de campo y el relevamiento de discusiones a nivel ministerial (específicamente en el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro) me ha permitido identificar el reedito económico que las instituciones privadas obtienen de sus propuestas formativas, producto del alto arancel que tienen los cursos que dictan²⁰⁵, complementados por una creciente matrícula de inscriptos que busca la “distinción” y prestigio que han sabido construir. A esto, podemos sumarle la obligación “académica” de sus profesionales -particularmente de AADIDES- de cumplimentar una pasantía rentada, a muy bajo costo, en las escuelas privadas del Cerro Catedral, alimentando un círculo de mano de obra barata para clases de muy alto costo²⁰⁶. Otro aspecto relevante radica en el lugar simbólico que ocupan estas Asociaciones en los organismos estatales que regulan el montañismo, puntualmente en la APN y el EAMCEC, constituyéndose en referencias ineludibles para funcionarios. En este sentido, con más de 25 años en la formación de profesionales en montañismo, resulta un desafío para el Profesorado la apuesta a la especificidad y la elaboración de propuestas de posgrado en este área, no con la intención de “competir” en un mercado laboral (que bien se caracteriza por ser cambiante), sino por la

205 A modo de ejemplo, una clínica (duración 10 hs.) de pre-ingreso al nivel I de AADIDES, a la cual se inscriben unas 20 personas, tiene un costo de aproximadamente 115 dólares. Acceder a la misma, no garantiza el ingreso a la instancia de formación ni el reembolso del dinero si no aprobaste el ingreso, a pesar que te cobran en esa tarifa los costos de examen (fuente: <http://www.isesargentina.org/>).

206 Las clases de esquí tienen costos muy elevados por hora, siendo una clase estándar de un tiempo de 2 hs.. Aquí el incremento de capital económico que experimentan las escuelas -socias de AADIDES- termina configurando un excesivo poder de las entidades privadas en la arena de discusión laboral.

importancia de producir otros saberes, prácticas y experiencias en torno a un espacio que se considera “de todos”, como es la “montaña”, pero que presenta marcadas restricciones de acceso a sus prácticas producto de intereses simbólicos y económicos de sectores dominantes.

De esta manera, los conocimientos que adquieren centralidad en los espacios formativos vinculados al “entorno natural”²⁰⁷ tienen correspondencia con los saberes, conocimientos y circuitos propios de los sectores hegemónicos de la ciudad, particularmente los vinculados a las instituciones que pretenden monopolizar y regular el uso y acceso a la montaña, los “pioneros” de lo que se instaló como “la Suiza Argentina” (Kroppf 2005) y las disciplinas con mayor estatus de cientificidad en la comunidad educativa del CRUB-UNComa²⁰⁸. Tal vinculación, tiene correspondencia no sólo con la estructuración y manejo de la economía local, sino también con la apropiación simbólica y material de bienes que se explicitan como “públicos”, “de libre acceso”, “de todos”, como es el caso de “las montañas”, “los ríos y lagos”, “las costas” o “los bosques”, pero que terminan siendo espacios exclusivos para los actores que conforman las instituciones vinculadas al montañismo en *Furilofche waria*, y excluyentes para las poblaciones subalternas (en el sentido de ser marginalizadas y oprimidas por su condición de indígenas y pobres). Como vengo señalando, estas instituciones no sólo hacen uso dominante del “entorno natural” sino que también regulan gran parte de las prácticas que allí se dan. Un ejemplo interesante para analizar se da con el Club Andino Bariloche (el Club de ahora en adelante), principal responsable de las licitaciones de los refugios de montaña, impulsor del “cuidado y protección de las montañas”. El Club,

207 No es objetivo de este trabajo mapear ni posicionarse en torno a la diversidad de conceptos que giran en espacios educativos en relación a la “naturaleza”, lo cual no implica que sea una discusión menor, por el contrario, trato de identificar los sentidos que giran en torno a los conceptos.

208 Como es el caso de las áreas de investigación que se encuentran dentro de la Biología, disciplina que cuenta con un profesorado, una licenciatura y un doctorado (de reconocimiento internacional) dentro del CRUB-UNComa. Para el caso del Profesorado, se destaca la presencia de especialistas en Botánica desempeñándose en el equipo de cátedra de la asignatura Interpretación de la Naturaleza II (materia de 3er año, del Trayecto “A”, orientada a profundizar en flora y fauna de montaña).

contradictoriamente fomenta y difunde prácticas que no se condicen con las premisas que implican el “cuidado” y la “protección” como “el bajo impacto del entorno natural”, principios que se explicitan no sólo en las curriculas educativas, sino que también en la legislación de APN. El Club, ha sido y viene siendo promotor de eventos conocidos como “carreras de aventura”, práctica con una lógica bastante permeable al capitalismo actual, mega-eventos competitivos que impulsan las marcas “top” del mercado “outdoor”, “running” o “adventure race” (algunos ejemplos se pueden consultar en las páginas web de marcas como The North Face, Mountain Hard Wear, Columbia). Básicamente, son competencias que no escatiman a la hora de armar propuestas en las que cientos y miles de personas intentan “superar” desafíos cada vez más extensos e intensos (en términos de rendimiento físico), en terrenos “vírgenes”, en los que sus participantes alimentan toda una “cosmética androcentrista” (entendiendo que ésta copta a las personas para ser parte de una élite que luego será presa de un “circuito” de consumo que incluye indumentaria, calendario competitivo, equipamiento técnico) que les permite “vencer” a la naturaleza a partir de un proceso de mercantilización del espacio que al mismo tiempo –al menos desde lo discursivo- lo construyen como colectivo, “de todos”. Es de esta manera, que la “montaña” a la hora de mostrar un compromiso frente a la comunidad es de uso público y cuidado colectivo, mientras que frente a la posibilidad de extraerle beneficios económicos empiezan a visibilizarse privilegios y potestades para ciertas instituciones y sectores.

Pensar otras formas de construcción de conocimiento en torno a esta lógica mercantil, nos lleva a identificar lugares en términos de agencia. Es aquí en donde el Profesorado se consolida en un espacio “posible”, que oriente sus intervenciones desde posturas críticas,

reflexivas, contra hegemónicas e inclusivas. En esta línea, es fundamental ir conociendo esta propuesta desde alguno de sus actores.

› ***Los y las estudiantes del Profesorado en Educación Física del CRUB-UNComa***

Cada vez me doy cuenta que los pibes del alto, de los barrios, que entran al Profesorado se van para el trayecto “B”, en prácticas te das cuenta que no tienen onda con los del “A”, son muy diferentes, los veo un poco más comprometidos con la realidad (Kalfaw²⁰⁹, profesorado del CRUB-UNComa).

Este fragmento que inicia el acápite, puede parecer anecdótico para algunos, pero es menester marcar que resulta valioso para analizar esta aproximación hacia el estudiantado a la luz de la obra *Los Herederos*, poniendo en juego cómo opera la desigualdad en el otorgamiento de títulos a sectores privilegiados excluyendo a sectores desfavorecidos²¹⁰ (Bourdieu y Passeron [1964] 2004). En primera instancia, es necesario señalar que no hay una sistematización estadística disponible (fuente principal de la obra citada) en el Departamento del Profesorado que permita establecer la cantidad de graduados o la elección de trayectos de los estudiantes en función de clivajes como clase u origen social, sector social de pertenencia o residencia, actividad laboral de los adultos miembros de su familia o lugar de procedencia²¹¹. En segunda instancia, es importante develar los supuestos que esconde esta apreciación que

209 Docente de la cátedra “Práctica de la Enseñanza” desde hace más de 15 años. Su actividad profesional siempre ha estado ligada a un fuerte compromiso con la militancia, siendo una partícipe indispensable en proyectos de extensión del CRUB como *Esquí y montaña Escolar* o eventos enmarcados en políticas de Derechos Humanos como *La carrera de Miguel*.

210 La noción de “desfavorecidos” merece una lectura crítica dado que no da cuenta de las relaciones de poder y opresión que desencadena esta situación.

211 Hay una fuerte migración hacia *Furilofche waría* para estudiar el Profesorado. Los y las estudiantes que ingresan generalmente provienen del Alto Valle de Río Negro, la Línea Sur rionegrina (comprende todas las localidades y parajes que se extienden a lo largo de la Ruta n°23 entre las localidades de Ing. Jacobacci y Valcheta), la Comarca Andina (localidades de El Bolsón, Lago Puelo, Epuyen y El Hoyo) y el noroeste de Chubut (principalmente la localidad de Esquel). En menor medida ingresan estudiantes de la provincia de Buenos Aires y la región austral de Argentina.

inicia el apartado: (...) *los pibes del alto, de los barrios, que entran al Profesorado se van para el trayecto “B”*, los cuales se pueden enmarcar, en un primer análisis más superficial (aunque no desprendido de mi experiencia de estudiante, graduado y ex docente de la carrera), a cuestiones como:

- Los y las estudiantes mapuche, de sectores populares de *Furilofche waria* y de la Línea Sur no cuentan con un bagaje de experiencias que les permita orientar su elección. Al mismo tiempo, experimentan una desventaja educativa, en términos de Bourdieu y Passeron ([1964] 2004) una *restricción de elección*, dado que los costos del equipamiento necesario para realizar el trayecto de “montaña”, se tornan inaccesibles para las posibilidades económicas de las que disponen²¹². En consecuencia, “(...) como regla general, la restricción de las elecciones se impone a las clases bajas más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo” (Bourdieu y Passeron, [1964] 2004: 20). Este supuesto, también pone en foco un campo que ha cobrado protagonismo –en buena hora- en los análisis sociológicos, los Estudios de género.
- Alrededor del montañismo, se crea una lógica en donde pertenecer al grupo implica tener un buen equipo, preferentemente actualizado. Si bien contar con este equipamiento o adherir a esta lógica no es indispensable para graduarse, en muchas ocasiones, el equipamiento condiciona la experiencia que se tiene en un contexto que puede ser inhóspito. Por ejemplo, cargar equipamiento pesado o no contar con ropa impermeable en situaciones de tormenta, suele marcar una experiencia negativa para

212 A eso se suma una tendencia a pernoctar en los “Refugios del Club”, los cuales tienen una tarifa promedio de \$400 por noche.

muchos estudiantes. Por otro lado, tener que pedir prestado material y equipo que, demanda un seguimiento personal del uso, representa una situación de malestar tanto para quien necesita como para quien lo tiene.

- Se encuentran experiencias frustrantes en las cursadas del trayecto de “montaña” debido a que el ritmo que imprimen los docentes (tendiente a una formación tecnicista en disciplinas como esquí nórdico, esquí alpino o escalada deportiva), en reiteradas ocasiones, se corresponde con el nivel técnico de estudiantes que tienen un bagaje previo de experiencias en estas disciplinas. Generalmente, la constante que se visualiza desde el trabajo de campo con los estudiantes, “tenidos en cuenta” o *más favorecidos*, es su pertenencia a clubes o escuelas que se orientan al montañismo, su procedencia de familias de clase social alta o bien hijos e hijas de migrantes europeos ligados al montañismo. En esta línea, “(...) los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente” (Bourdieu y Passeron, [1964] 2004, 32).

Esta situación, muestra la necesidad de proyectar un trabajo profundo que priorice los sentidos y significados que la elección de trayectos tiene para los estudiantes y ha tenido para los graduados. Por ejemplo, a través de otras variables que se conjugan en esta elección, como las políticas universitarias que buscan generar espacios desde lugares de inclusión, el acompañamiento del área de Bienestar Estudiantil del CRUB-UNComa, entre otras.

› ***El trabajo de campo como “estudiante” que contrasta más allá del Profesorado***

Mi inclusión como *estudiante vocacional* del Profesorado, también me ha permitido elaborar una serie de observaciones en torno a cuatro asignaturas del trayecto de “montaña”: *Deportes Regionales Estivales I y II*, *Esquí Educativo II* e *Interpretación de la Naturaleza II*. Esta última, es la única de las cuatro asignaturas que no pertenece al Departamento de Educación Física sino que está dentro del Departamento de Botánica.

Para esta ponencia, acoto el análisis a dos asignaturas en pos de profundizar desde lo que enuncian en sus contenidos mínimos curriculares (véase Plan de estudio: http://crubweb.uncoma.edu.ar/cms/?page_id=3936). En primer término, *Deportes Regionales Estivales I*, da cuenta del fuerte énfasis en la especificidad técnica del profesor que se pretende formar, primando las incumbencias profesionales y su relación con los requisitos de APN para el otorgamiento de una habilitación de guía. El lugar que ocupa el contexto -la “región”²¹³- de la práctica de “Actividades Regionales de Montaña”, aparece explicitado de una forma bastante acotada, quizás podríamos circunscribirlo al contenido “Historia regional del montañismo”. Esta “historia” es la de los migrantes europeos, la que se cuenta y se funda hacia 1931 con la creación del Club, institución contrastable con las estrategias de inversión social (Bourdieu 2011) puesto que ha instaurado y sostenido relaciones sociales, en muchos casos familiares y generacionales, en donde la interacción crea deudas y obligaciones producto de la “entrega” de concesiones en los refugios de montaña²¹⁴. De este modo, opera una lógica respecto de la institución como “concedente” frente a los “concesionarios” y viceversa, en definitiva una creación de obligaciones en el sentido de lo que Mauss denominó la “teoría del don y el

213 La idea de región es problematizada fuertemente en el trabajo de Doctorado.

214 No he podido relevar un estudio económico que dé cuenta de la rentabilidad que tienen los refugios de montaña que regula y administra el Club, sin embargo es un indicador importante la gran cantidad de años que llevan muchos socios-concesionarios del Club en algunos refugios (por ejemplo: la concesión del refugio Otto Meiling en Tronador tiene más de 15 años, la concesión del refugio San Martín en Laguna Jakob casi 20 años).

contradon” (Mauss [1923-4] 1979). Podemos mencionar como caso paradigmático la licitación de largas y sucesivas “concesiones” a determinados “concesionarios”, a cambio, éstos suelen no ejercer presiones sobre las obligaciones que el Club tiene en su carácter de “poder concedente”, o bien, le dan gobernabilidad a su órgano de decisiones, la comisión directiva. Es así que, se podría plantear que en función de su potestad para otorgar concesiones, el Club muestra su poder aumentando su capital de reconocimiento hacia la sociedad mediante estrategias de *inversión simbólica* (Bourdieu 2010). Esto se traduce en las personas que se interesan por el montañismo sumándose como socios o la gran cantidad de estudiantes del Profesorado que se asocian al CAB y el considerable número de graduados que luego se suman a la Comisión de Auxilio del Club (la CAX).

En una línea historiográfica menos “oficial”, si partimos desde el postulado que el montañismo, en sentido amplio, implica las acciones de desplazamiento en terrenos que presentan características de montaña, pareciera vislumbrarse que esta historia de desplazamientos paradójicamente comienza con las “hazañas de los migrantes europeos”, a pesar que la región cuenta previamente con asentamientos de comunidades que transitaron este territorio de mar a mar (Moyano 2016). De esta manera, el relato historiográfico vigente en los espacios académicos, al menos en este Profesorado, desconoce –por omisión– las prácticas de los pueblos preexistentes a la constitución del Estado-nación, de hecho la relación del hombre y su ambiente en clave de montañismo, parece limitarse a la acotada experiencia europea: “(...) es a partir de la primer ascensión al Mont Blanc (que se toma como hito fundacional del alpinismo) que el hombre se comienza a relacionar de un modo diferente” (Puga y Palacio 2011, Goicoechea y López –comps.– 2016). Así, los hitos o acontecimientos que marcaron “la” historia, más allá de ser reciente, se remiten a los ascensos y las cumbres,

primando una concepción occidental de “conquista de las cumbres” (de subir o ascender más alto, en lo posible rompiendo límites y antecedentes, récords). Esto, le ha “otorgado” al montañismo y su plataforma europea de surgimiento, la facultad de auto-asignar nombres y también re-nombrar montañas, ríos, lagos, valles y filos; por encima de los usos, saberes, interpretaciones y formas de nominar de los pueblos preexistentes; siendo el caso de *Furilofche waria* y el PNNH un ejemplo ilustrativo de este accionar²¹⁵. En este escenario, el Profesorado reproduce una historia y una cultura de “unos pocos” habitantes de la región, con todo el “aparato cartográfico” –la toponimia- correspondiente, cobrando centralidad el postulado: “Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas. (...) Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación” (Bourdieu y Passeron [1964] 2004, 38-39).

Resulta interesante para continuar con este recorrido, destacar cómo se han sistematizado (véase Puga y Palacio 2011) los acontecimientos fundantes del montañismo en la región que, en líneas generales, han sido soporte para la creación del Profesorado. En síntesis, esta sistematización se limita a relevar y mencionar todas las creaciones, fundaciones, cumbres, etc. que “los pioneros” del montañismo (siempre hombres) han realizado a partir de su filiación a las instituciones que vengo des-entramando. Este accionar configura un listado que es posible re-pensar y que es necesario continuar desarrollando en pos de generar un trabajo que posibilite dar lugar a otras voces, a otras historias. Fundamentalmente, se observa cómo se pone en escena –sesgadamente- un relato en el que priman los “pioneros”, hombres,

215 Encontramos una gran cantidad de ejemplos en los cuales las prácticas vinculadas al montañismo y las misiones eclesiásticas han modificado las formas de nominar mapuche, para dar algunos ejemplos significativos: *Kūla Ñaña* fue reemplazado por Cerro Catedral, *Relmulafken* por lago Mascaradi, *Karulafken* por lago Gutierrez, *Kültrung Mawiza* por Cerro Campanario.

migrantes de primera y segunda generación. Correlativamente, los sujetos o subjetividades que se producen son también concomitantes a estos ejercicios y discursos. Los “pioneros”, se han apropiado de los espacios o propiedades de mayor extensión, con las mejores localizaciones en términos de comunicación, más asimilados a la belleza paisajística europea y, por lo tanto, más valiosos en términos económicos. Al mismo tiempo, ejercen un diagrama de poder que asegura el acceso, custodia la posesión y el “animus domini” (Dussel 1992), encauzando las herencias y activando formidables negocios inmobiliarios (Marin, Nahuelquir, Paillalef y Ramirez 2016).

Siguiendo este argumento, no es menor el lugar que ocupa el territorio, sujeto de “conquista”, lugar de “emplazamiento” y “creación” de edificios e instituciones, según este “listado de hitos fundacionales” que, por su carácter de “inicial”, niegan cualquier construcción previa y a otros grupos sociales. Entre las estrategias de consolidación, la ubicación en lugares estratégicos –de visibilidad y centralidad- ha sido recurrente, sumado al establecimiento de refugios de montaña bien cerca de cursos de agua por ejemplo.

La otra asignatura en la que profundizaré se plantea como “cursada en paralelo” con *Deportes Regionales Estivales I*. Se trata de *Interpretación de la Naturaleza II*, cátedra que desde lo explicitado en sus contenidos, da cuenta de la ausencia de tensiones y conflictos que se dan dentro del propio campo de la botánica (área departamental), puntualmente vinculadas a la hegemonía de determinadas áreas dentro de la disciplina, por ejemplo, la subordinación de la etnobotánica a la botánica o la microbiología. De efectivizarse la articulación propuesta por el “cursado en paralelo”, se podría vincular el rol del Profesor (potencial “guía de trekking”), con los conocimientos producidos por distintas disciplinas que pueden contribuir con la asignatura. Este planteo se realiza en virtud de que ha sido

recurrente en las apreciaciones de los estudiantes, la falta de relación entre lo que se enseña, lo que ya saben y lo que la actividad de guía requiere saber dado que los docentes tienen una formación estrictamente académica (como investigadores) y su experiencia no suele estar ligada a propuestas pedagógicas de montañismo, no contemplando ejercicios esenciales como la trasposición didáctica.

La asignatura focaliza en un área específica de la biología, particularmente la botánica. Este posicionamiento condiciona el conocimiento que se transmite, el cual se vincula al análisis y la investigación en el laboratorio, “al guardapolvo y más que a la mochila”. De esta forma, los futuros *profes-guía* (es habitual escuchar entre los graduados esta identificación) aprenden con un microscopio, focalizan en los procesos que no son visibles para la vista de un “montañés” o guía y deben apropiarse un vocabulario técnico que muy alejado está de las posibilidades de transmisión frente a un grupo que opta por el montañismo como práctica, dado que prima el enciclopedismo. El inconveniente de este enfoque no radica en el posicionamiento en sí, sino que también por omisión o desconocimiento, se deja fuera, se excluye, una producción valiosa para el profesional situado que se pretende formar, tales como los aportes de la etnobotánica, que tanto han influido en ámbitos como la salud y en el incipiente intento por traer otras voces, no necesariamente científicas, al campo académico.

En función de mi aprendizaje como mapuche, y en contraste a este accionar, puedo señalar que existen prácticas puntuales²¹⁶ que otorgan otra entidad a los lugares, a los *we*, que trascienden la mera decisión androcentrista. Particularmente me parece pertinente describir, de forma acotada, lo que me han transmitido en espacios otros de conocimientos y saberes, tales como la organización mapuche en la que participo, el curso de lengua mapuche

216 Que describiré de modo “simplificado” a los fines de facilitar la lectura, lo cual no implica que para nuestro pueblo los términos que empleo demanden un trabajo de otra índole puesto que son formas otras de entender el mundo.

Ngütrümküley Mapuzungun y algunas ceremonias como el *Kamarikum* (para uno de mis *peñi*, “nuestra universidad”). Es en estos espacios en donde cobró relevancia para mí una ceremonia (*Pütüfamentun*), de cuatro momentos, en función de respetar y darle entidad al *we* en el que se está “entrando”, para nuestro caso en el que se “vive”, se encuentra fortaleza o se busca *lawen*:

- Se le pide al *ngen* (fuerzas “dueñas” o “guardianas” del *we*) a todo lo que se ve, perceptible por la vista y de los cuales sabemos el nombre. Generalmente todos los momentos implican entregar como ofrenda yerba o *muzay*. Aquí se invoca a los 4 espíritus con cada *ngen* que conozco, dado que cada uno de esos *ngen* contiene esos espíritus) por ejemplo:
 - *Nawel Wapi* (principal *ngen* de *Furilofche*) kuse (Anciana)
 - *Nawel Wapi Fucha* (Anciano)
 - *Nawel Wapi Weche* (Hombre joven)
 - *Nawel Wapi Ullcha* (Mujer joven)
- Mi presentación, quién soy: *Tañi tuwün ka küpal* (origen territorial y linaje), de dónde vengo, quiénes son mis ancestros, si conozco mi *tayül* (canto sagrado de una fuerza o linaje), mi lugar, qué hago.
- El motivo de mi visita o ingreso al *we*, qué voy a hacer, qué busco, qué necesito, qué voy a devolver.
- Cierre: El agradecimiento por ser parte de ese *we*, de esa totalidad. En general de utilizan formas de agradecer como *Rume mañun* o *Fentren newen* a cada uno de los espíritus y fuerzas que mencioné en el primer momento de la ceremonia.

En definitiva, esta práctica ceremonial, no sólo posiciona a la gente de otra manera frente a las fuerzas del territorio, frente a “donde se vive”; sino que establece un lugar

diferente tanto para lo que en esta ponencia se construyó como “entorno natural” como para las prácticas que se realizan en el mismo, lejos de un lugar “factible de ser corrido, vencido, renombrado, conquistado”. Se genera un espacio en el que nosotros nos somos ni ajenos, ni dueños, ni conquistadores de *pu lafken* (lagos), *pu wingkul* (cerros), *pu leufu* (ríos), *pu mawiza* (montañas), *itrofillmongen* (se traduce como “biodiversidad”); por el contrario, vamos entendiendo que nuestro ser es eso, *mulekaiñ pu lafkenche* (somos gente del lago).

Contrastar esta forma de entender el “entorno natural” con los sentidos de conquista y creación que el entramado institucional nos ha permitido identificar, sugiere muchas interpretaciones. Sumariamente, el relato sobre el montañismo juega un papel discursivo estratégico al conjuntar una práctica inocua o “inofensiva” con otra práctica, a la que a su vez da una cierta legitimación, en la que se juega la distribución concentrada y desigual de la tierra y sus recursos. En tal sentido, este discurso argumenta que antes del acto pionero sólo hay “naturaleza”, tal como se hace con el discurso articulado sobre “el desierto” (Marín, Nahuelquir, Paillalef y Ramírez 2016). En contraste, podemos decir que antes del acto pionero, tenemos un pueblo que realiza prácticas otras, donde la centralidad no está marcada por la una tensión tan tajante como naturaleza y cultura, presentando prácticas más difusas e imbricadas.

➤ ***Conclusiones provisionarias***

A lo largo del escrito, he podido identificar algunas tensiones vinculadas a la conformación poblacional y territorial de *Furilofche waria*, la producción de conocimiento y la transmisión de saberes en un espacio formativo en particular, problematizando conceptos que

han cobrado visibilidad en la ciudad en este último tiempo, como es el caso de la noción de interculturalidad. Más aún, me está llevando a delinear y repensar una serie de interrogantes del cotidiano, posicionando al montañismo como una clave de lectura de la sociedad de *Furilofche waria*. Más allá que la experiencia de *estudiante vocacional* sugiere que no se están dando los espacios para que saberes otros cobren visibilidad y permitan revertir la situación de desigualdad y colonialidad, también he podido visualizar algunos tópicos que pueden enriquecer la investigación más amplia (mi Doctorado en curso), los cuáles giran en torno a las siguientes cuestiones:

- » ¿Cómo generar una propuesta de formación que no reproduzca los saberes de la cultura de montaña europea, los diferentes procesos que el capitalismo formula y, por el contrario, contemple otras voces y revierta la situación de desigualdad y dominación?
- » ¿De qué forma podemos indagar y producir conocimiento de y desde la *mawiza* sin seguir las premisas metodológicas más estrictas de las ciencias naturales? Puntualmente de esa producción ligada al laboratorio, tan ajena al trabajo interdisciplinar y tan cercada por paredes.
- » ¿Qué espacios tienen las propuestas de políticas públicas dentro de las asignaturas del Profesorado? Pregunta que indefectiblemente se vincula a otro interrogante: ¿Se forma un profesional con un compromiso social o bien se forma un eslabón de un mercado laboral turístico?
- » ¿Es posible pensar la interculturalidad en esta experiencia de formación docente más allá de una disputa de contenidos y en pos de cuestionar y profundizar sobre las relaciones de poder existentes? ¿Cómo descolonizar una práctica, que por omisión, niega a un pueblo preexistente a la estructura política vigente?

» ¿Qué aportes pueden realizar los Estudios de género en la comprensión de esta práctica?

En definitiva, esta investigación en el Profesorado y su reflexión a partir de la relación Interculturalidad y Educación, no ha hecho más que incrementar mis inquietudes, generar mayor motivación para continuar indagando en las prácticas de dominación y los procesos de hegemonía que se dan en *Furilofche waria*. Además, ha fortalecido mi convicción en lo pertinente de esta experiencia para entender el entramado del montañismo para los sectores dominantes y para los subalternos, en una ciudad que desde hace mucho tiempo se piensa como “turística”, recientemente se proyecta como “intercultural” pero que aún no ha podido dar respuesta a las implicancias de estos postulados para la gente que la habita, la vive.

» **Referencias bibliográficas**

- ACHILLI, Elena. 2010. *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- ÁGUILA SOTO, Cornelio. 2007. “Las actividades físicas de aventura en la naturaleza: ¿un fenómeno moderno o posmoderno?”. *Apunts: Educación Física y Deportes*. Cataluña: ISSN 1577-4015.
- BATALLÁN, Graciela. 2007. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. [1964] 2004. *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre. 2011. *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CERLETTI, Laura. 2010. *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- CRAGNOLINO, Elisa. 2007. ““Esa escuela es nuestra”, relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales”. *La educación en los espacios sociales rurales 1*.
- DÍAZ, Raúl y ALONSO, Graciela. 2004. *Construcción de Espacios Interculturales*. Buenos Aires:

Miño y Dávila Editores.

- DUSSEL, Enrique. 1992. “De la "conquista" a la "colonización" del mundo de la vida (Lebenswelt)”. En *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Colombia: Plural.
- FEIXA, Carles. 1995. “La aventura imaginaria. Una visión antropológica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza”. *Apunts: Educación Física y Deportes*. Cataluña: ISSN 1577-4015.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana; HECHT, Ana Carolina Y ENRIZ, Noelia. 2014. “Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo”. *Educación, Sociedad y Lenguaje*: 1-25.
- GARCÍA, Stella Maris y PALADINO, Mariana. 2009. “Educación Escolar Indígena: Investigaciones Antropológicas en Brasil y Argentina”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43:1297-1308.
- GOICOECHEA GAONA, María Victoria y LÓPEZ, Hugo Eduardo –comps.-. 2016. *Las prácticas de andinismo en educación física*. Bariloche: Eduardo Hugo López Ediciones.
- KROPPEF, Laura. 2005. “¿Bariloche una Suiza Argentina?”. *Desde la Patagonia: Difundiendo Saberes* n° 2: 32-37.
- MARIN, Gustavo; NAHUELQUIR Fabiana; PAILLALEF, Andrés y RAMÍREZ, Paula. 2016. “Una experiencia de trabajo intercultural en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina”. Santa Rosa: Memorias II CIPIAL 2016.
- MATO, Daniel -coord.-. 2012. *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MATO, Daniel. 2008. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.
- MAUSS, Marcel. 1979 [1923-4]. “Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas”. En *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- MILSTEIN, Diana. 2003. *Higiene, autoridad y escuela: madres, maestras y médicos, un estudio acerca del deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MOSCOSO SÁNCHEZ, David y ,GONZÁLEZ FERNÁNDEZ Manuel, 2004. “La montaña como observatorio de los social”. En *IESA Working Paper Series* WP 21-04.
- MOSCOSO, David. 2003. *La montaña y el hombre en los albores del siglo XXI*. España: Barrabes Editorial.
- MOYANO, Adrián. 2013. *Komütua descolonizar la historia mapuche en Patagonia*. Buenos Aires: Alum Mapu Ediciones.
- MOYANO, Adrián. 2016. *A ruego de mi superior, Antonio Modesto Inakayal*. Viedma: Fondo Editorial Rionegrino.

- NAHUELQUIR, Fabiana; RAMÍREZ, Paula y MARIN, Gustavo. 2014. *Desde una didáctica colonial a una Didáctica otra*. <https://congresoestudiosposcoloniales.wordpress.com>
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel –comps.-. 1999. *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- NOVARO, Gabriela. 2011. *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires: Biblos.
- ORTNER, Sherry. 1999. "Thick Resistance: Death and the Cultural Construction of Agency in Himalayan Mountaineering". En *The fate of "Culture": Clifford Geertz and beyond*. Los Ángeles: University of California Press.
- OSSOLA, Macarena. 2013. *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- PALACIO, Mónica Patricia. 2017. *El trekking y la escalada en la formación de Profesores de Educación Física con Orientación en Montaña de la Universidad Nacional del Comahue: De una práctica significativa a una práctica enseñable*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/503>
- PLAN DE ESTUDIO del Profesorado en Educación Física del CRUB-UNComa (Ordenanza 435/03- Modificatoria 886/05).
- PUGA, Jorge y PALACIO, Mónica. 2011. "Encuentros entre el Andinismo y la Educación Física: Historia del Profesorado del Centro regional Universitario Bariloche". En *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 299-320.
- SZULC, Andrea. 2015. "Diversidad, Educación y Niñez. Aportes desde la antropología". *Novedades Educativas*, 284: 29-39.
- WALSH, Catherine. 2007. "Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir". En *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, en prensa; y Educação on-line, Departamento de Educação, PUC-Rio de Janeiro.
- WALSH, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Maestros/as indígenas ¿monolingües o bilingües?

HECHT, Ana Carolina / UBA-INAPL-CONICET - anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Grupo de Trabajo: 23 - Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

» *Palabras clave: Desplazamiento lingüístico - Maestros/as indígenas - Pueblo toba/qom*

» **Resumen**

En las últimas tres décadas se viene discutiendo en publicaciones de lingüistas, educadores y antropólogos; y de otros agentes sociales como maestros, políticos o líderes indígenas, acerca de las consecuencias de los cambios sociolingüísticos contemporáneos. Particularmente, los procesos de desplazamiento lingüístico que amenazan a las lenguas indígenas son una preocupación tanto para la agenda externa como interna de los propios pueblos indígenas latinoamericanos. Así, comienza a sostenerse en ámbitos académicos y de gestión educativa que las lenguas indígenas están perdiendo vitalidad y ya no son el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como lengua cotidiana. Considerando este complejo panorama sociolingüístico, en esta ponencia se sistematizan los desafíos que se plantean en el perfil, rol y práctica profesional de los/as maestros/as indígenas, ya que se han transformado sus funciones docentes y sus experiencias y conocimientos de la lengua nativa. Estas discusiones son el anclaje para problematizar los avances y limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe como política educativa, considerando el particular caso del pueblo toba/qom de Argentina.

» **INTRODUCCIÓN**

En esta ponencia se aborda una problemática muy compleja, los cambios en el rol y la práctica profesional de los/as maestros/as indígenas, en una provincia que le ha dado una notoria visibilidad a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) y a pesar de ello, se han ido desplazando los conocimientos de la lengua nativa tanto de los adultos (maestros/as)

como de los niños/as. El Chaco se destaca por su numerosa y pionera legislación respecto de la cuestión étnica, porque posee mucha población indígena y porque se hablan muy diversas lenguas desde el toba/qom, mocoví/moqoit y wichí. Más allá de este amplio abanico, este escrito tendrá como foco a la población toba/qom, ya que desde hace más de una década llevo a cabo una investigación etnográfica junto a ese pueblo en asentamientos ubicados tanto en la provincia del Chaco como en Buenos Aires.

El particular caso de estudio abordado aquí: la población toba/qom residente en la provincia del Chaco, se caracteriza porque en tan sólo tres décadas se ha invertido la predominancia de una lengua sobre otra (toba/qom y español) en las situaciones de bilingüismo. A fines de la década de los ochenta, cuando se llevaban a cabo las primeras propuestas educativas oficiales que responden a las necesidades específicas de los pueblos indígenas, se demandaba una intervención que facilitase la comunicación de los estudiantes indígenas con el personal docente en su paso por la escolaridad. En esos años, la gran mayoría de los niños/as toba/qom eran monolingües en la lengua indígena y en la escuela recién tenían su primer contacto con el español. En ese contexto, el rol clave lo ocupaba la figura del maestro indígena porque oficiaba de traductor/mediador entre la escuela, la comunidad y los niños/as dado que su intervención era la que pretendía salvar esa distancia lingüística entre niños/as –centralmente monolingües en toba/qom– y maestros –sólo hablantes del español. Luego analizaremos más en profundidad el rol y las características de esta figura docente.

Sin embargo, en estas últimas décadas comienza a sostenerse en ámbitos de gestión e investigación educativa de la provincia que las lenguas indígenas –principalmente la lengua toba/qom– están perdiendo vitalidad y ya no son el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como la lengua cotidiana predominante (Censabella 1999; Messineo 2003; Hecht, 2010; Fernández et al 2012 y Medina 2014). Según se observa, cada enclave qom se caracteriza por múltiples factores, como los movimientos migratorios, la escolarización de los hablantes, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y la franja etaria, entre otros. Dichos diagnósticos aunadamente indican que la lengua toba está atravesando un incesante proceso de desplazamiento por el español en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos, en especial en los que participan los niños/as y jóvenes de los medios urbanos.

Paradójicamente, desde la implementación de la EIB a fines de los '90, lejos de aumentar la cantidad de hablantes de lenguas indígenas, se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico a favor del español, sobre todo en las ciudades donde reside un gran porcentaje de población toba/qom (Hecht 2010). Aún a pesar de que en Chaco los modelos de Educación Intercultural Bilingüe se han generalizado y consolidado a través de novedosas legislaciones que promueven el uso y vigencia de las lenguas indígenas (como por ejemplo la Ley de oficialización de las lenguas indígenas y la de la creación de las Escuelas de

Gestión Comunitaria Indígena).

Considerando este complejo panorama sociolingüístico contemporáneo de la lengua toba/qom en contacto con el español, en esta ponencia vamos a reflexionar sobre las prácticas de los/as maestros/as indígenas ya que se han transformado sus funciones docentes (de la alfabetización a la revitalización lingüística) y sus experiencias y conocimientos de la lengua nativa (de hablantes bilingües fluidos a menos competentes). Metodológicamente, para la redacción de este escrito me baso en observaciones de campo y registros etnográficos relevados durante 2016, 2017 y 2018 en una escuela situada en un barrio toba/qom del Chaco y en entrevistas profundas realizadas a más de una veintena de maestros/as que se autorreconocen como toba/qom.

› *¿Quiénes son los/as maestros/as toba/qom del Chaco?*

El primer paso para reflexionar sobre los maestros indígenas implica definir quiénes se encuentran catalogados detrás de esa denominación ya que no es una categoría homogénea. Según este análisis, hallamos que al menos se cuenta con tres figuras diferentes que pueden considerarse detrás de ese rótulo: los idóneos, los auxiliares docentes y los maestros bilingües interculturales (Hecht, 2015). Cada una de estas tres categorías tiene diferencias y también similitudes. Un aspecto destacable de estas tres figuras docentes es que en la actualidad coexisten dentro del ámbito escolar, ocupando cargos (simultáneamente o no) dentro de instituciones escolares, aunque con diferente jerarquía y acceso a posibilidades laborales en función de las titulaciones y acreditaciones escolares.

Los idóneos y los auxiliares docentes datan de los comienzos de la EIB (década de los ochenta), mientras que los maestros bilingües interculturales son egresados de terciarios que forman maestros indígenas, por lo que son parte del escenario educativo del Chaco desde mediados de la década de los noventa en adelante. Tanto los idóneos como los auxiliares fueron elegidos por su comunidad para ocupar ese cargo docente en función de su estatus social e independientemente de su formación académica, si bien muchos tenían conocimientos de lectoescritura bilingüe por sus funciones dentro de espacios religiosos (como por ejemplo: los pastores evangélicos). Es decir, se incorporan a las escuelas sin un requisito habilitante para ingresar al cargo, es más la mayoría de los idóneos no cursó educación media y muchos no completaron la primaria. Los rasgos centrales para cumplir su función eran el aval y apoyo de la comunidad y poseer algunas competencias bilingües (preferentemente en el plano de la escritura). En este punto hay una diferencia con los auxiliares ya que, si bien estos se incluyen en la escuela con los mismos requisitos, desde su inserción hasta la actualidad han sido

destinatarios de una considerable cantidad de cursos de capacitación y profesionalización docente con el fin de jerarquizar su rol. En cuanto a estas cuestiones formales, la diferencia es notable con los maestros bilingües interculturales porque, como ya se mencionó, son egresados de una institución formadora de docentes y por ello tienen un título habilitante como consecuencia de sus estudios terciarios (algunos en instituciones especializadas en la formación de maestros indígenas –como el CIFMA, Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen – y otros en instituciones comunes destinadas a la formación docente). Bien cabe agregar que un requisito indispensable para poder estudiar dentro del CIFMA, o sea el terciario con orientación en EIB, es ser reconocido como miembro de un pueblo indígena, por lo que sólo los jóvenes que se auto-adscriben o son reconocidos por otros como indígenas pueden inscribirse en esta carrera docente.

En cuanto a sus funciones dentro de las escuelas, son muy variables y dependen de las posibilidades brindadas por los equipos directivos de las diferentes instituciones; sin embargo, en términos generalizables, los idóneos en la actualidad suelen dictar asignaturas como música, artesanía y lengua indígena. Por su parte, los auxiliares acompañan al maestro/a de grado común dentro del aula, pero se suelen encargar de enseñar la lengua indígena, son quienes suelen trabajar en pareja pedagógica y quedan a cargo de los denominados “contenidos interculturales”. Mientras que los maestros bilingües interculturales, en el mejor de los escenarios, están solos a cargo del grado y dictan todas las asignaturas (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y lengua indígena).

Respecto de la cotidianeidad de ser un/a docente toba/qom en el contexto actual del Chaco caben unas reflexiones. El aspecto central relacionado con su práctica laboral remite a los cambios en los perfiles sociolingüísticos de los/as alumnos/as indígenas y de los mismos docentes; y cómo eso impacta en las demandas que se les efectúan profesionalmente y en el estatus de las lenguas indígenas dentro del aula.

Los maestros indígenas más jóvenes tienen pocas competencias comunicativas en toba/qom, a pesar de que se han escolarizado en el marco de las políticas educativas de EIB fruto de la implementación de la Ley N° 3258. Estos maestros más jóvenes tienen una compleja relación con la lectoescritura en toba, a pesar de que muchos han iniciado su escolaridad a principios de los ‘90s cuando ya estaba oficializado el derecho a una EIB en el Chaco, y en teoría ya se contaba con maestros indígenas en las escuelas. Aunque, obviamente el nivel de implementación entre las instituciones ha sido muy desparejo y en muchas no se alcanzó a ejecutar nunca la EIB. A través de las entrevistas se constató que fueron pocos los maestros más jóvenes que accedieron a escuelas en las que se aplicaron estrategias de educación intercultural bilingüe. Es decir, a pesar de que toda su trayectoria escolar cronológicamente se haya realizado en el marco de los diseños de EIB, casi en su mayoría desconocen la lengua indígena en el plano oral y escrito.

No obstante, tanto docentes hablantes de la lengua como no hablantes indican que en el terciario terminan cubriendo muchos baches de la escolarización anterior en cuanto a la enseñanza de la lengua nativa, así todos coinciden en que es recién en esa instancia que logran “sistematizar o estandarizar la lengua qom escrita”. En otros términos, maestros hablantes y no hablantes de la lengua toba/qom muestran (algunos de un modo muy crítico) que su formación en la lengua indígena durante el terciario se reduce a la escritura, remarcando que eso lo debieran haber desarrollado en la primaria o secundaria, y que en el terciario correspondería avanzar en otro tipo de sistematización acorde a poder enseñar una lengua (como primera y segunda lengua según sea la coyuntura). Sin embargo, más allá de las críticas o disconformidades, lo que es indudable es que el terciario funciona como un parche en el largo proceso de alfabetización en lengua indígena.

Todos/as los/as maestros/as indicaron en coincidencia y con cierta incertidumbre las demandas actuales que se les requieren como docentes y cómo se les han solicitado distintas intervenciones a través de los años, sin que esto haya estado acompañado por la formación que recibieron. Es decir, importa remarcar que los maestros indican que estos cambios en los perfiles sociolingüísticos de los alumnos (y de ellos mismos) no han estado replicados en modificaciones en la formación docente, dado que el programa de formación de docentes indígenas se ha mantenido impermeable desde su creación frente a estos cambios.

Los/as maestros/as se enfrentan a dos grandes desafíos, por un lado, un complejo reto es que muchos de ellos mismos y otros estudiantes del profesorado docente, así como muchos de los graduados recientes no son hablantes de la lengua nativa. Por lo tanto, tienen que enseñar una lengua que apenas conocen, ya que señalan que las nociones básicas de lengua toba/qom que tienen las aprendieron tardíamente en su carrera terciaria. Por otro lado, otro de los nuevos desafíos que revelan los maestros hablantes del toba/qom en relación con su función actual como docentes, es que además tienen que enseñar las lenguas indígenas como segundas lenguas –aunque carezcan de estrategias metodológicas al respecto– a niños/as que se autorreconocen como indígenas, pero no son hablantes.

En muchos contextos la tarea de los/as maestros/as toba/qom es la enseñanza de la lengua indígena a niños/as indígenas que no hablan la lengua y poseen niveles muy dispares de competencias (algunos entienden, otros emiten frases aisladas, otros ni hablan ni comprenden). Su rol pasó de alfabetizar en lengua indígena a revitalizar, recuperar, fortalecer la lengua en niños/as que se autorreconocen como indígenas, pero no son hablantes. En ese sentido, sienten cierta falta de contenido curricular a enseñar: su función es más bien concientizar a los estudiantes de que son indígenas y la lengua se inscribe como un diacrítico más de esa identificación.

Paralelamente, cuando desempeñan sus funciones docentes en los otros contextos donde la lengua está aún vital, su desafío profesional también se amplía porque tienen que

buscar las estrategias pedagógicas para enseñar la lengua en los distintos niveles escolares. Recordemos que recientemente la EIB en Chaco se expandió como una modalidad para los cuatro niveles escolares (inicial, primario, secundario y terciario/universitario); por ende, esta expansión de la EIB está siendo compleja a la hora de trasladarse en prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, centralmente en el nivel medio. O sea, el desafío es planificar esa gradualidad en los contenidos lingüísticos a enseñar.

Respecto del estatus de la lengua toba en el aula, destacamos, al igual que Unamuno (2015), a los casos cuando la lengua indígena se incluye como materia, cuando existe un espacio curricular específico dirigido a la enseñanza de la lengua y de aspectos culturales indígenas. En las clases de lengua qom que participamos detectamos que las interacciones y comunicaciones se producían en español y el qom se utilizaba sobre todo en el plano escrito y a lo sumo de la lectura. Es decir, se recurría al pizarrón para escribir listados de saludos, vocabulario del ámbito familiar, o sea, solo léxico aislado, y la actividad consistía en que los niños/as copiasen lo escrito y lo leyeran colectivamente bajo la guía del docente.

Más aún, cuando estas clases quedan a cargo de los docentes que no son hablantes de la lengua se hace evidente un notable constreñimiento en los contenidos que se pueden enseñar. En esos casos los/as maestros/as que no son hablantes del qom cuando lo enseñan suelen desarrollar planificaciones didácticas muy limitadas y sencillas, con un fuerte apego a la escritura y dejando de lado a la producción oral. Dicho de otro modo, solo se escribe algún vocabulario de un campo semántico puntual o saludos, sin un contexto comunicativo real de uso de la lengua. En suma, estos ejemplos evidencian cómo la clásica distinción dentro de la EIB entre primera y segunda lengua y sus consecuentes tratamientos metodológicos, está claramente desafiada en la actualidad.

Por último, otro estatus relevado por Unamuno, y constatado en mi experiencia de campo, remite a cuando la lengua indígena ocupa un lugar como símbolo, es decir, cuando no es de uso habitual por el alumnado, si no como un recurso simbólico a la identidad. En estos casos su uso se materializa en carteles, dibujos, uso de expresiones de saludo o referidas al clima. En todos esos casos se trata de usos simbólicos de la lengua indígena a un intercambio sociolingüístico dominante en español dentro de la escuela. Estas situaciones claramente se ven ejemplificadas en el fragmento de clase transcrito y en los reiterados registros recopilados en los que los niños/as copian en sus cuadernos (aún sin comprender) cómo está el clima o cuál es su nombre en lengua toba/qom.

Estas ideas son motivadoras para pensar en los múltiples registros áulicos relevados durante el trabajo de campo; no obstante, en los contextos que observamos notamos un solapamiento entre ambas, ya que ante todo se destaca la presencia simbólica de la lengua (en saludos, indicaciones sobre el clima, cartelería, actos escolares, presentaciones formales, etc.) y la lengua cosificada como una materia ajena a la dinámica interaccional. En ambos

escenarios la lengua funciona más como un emblema o diacrítico que como un medio de comunicación. De ese modo, claramente se descarta el uso de la lengua indígena como un medio vehicular en las interacciones de los docentes con los alumnos, y a lo sumo puede observarse un uso de lengua en algunas interacciones cómplices entre docentes hablantes bilingües. La lengua toba/qom solo ocupa un lugar simbólico como para justificar y demostrar que se trata de una escuela de modalidad de EIB. Entonces, para finalizar con lo propuesto, creemos que estas situaciones registradas nos llevan a repensar el rol de la EIB en estos contextos actuales, donde la lengua indígena parece usarse como una figura metonímica ligada más bien a la identidad y la construcción de un sí-mismo destinatario de la EIB y de las escuelas de gestión indígena.

› *A modo de cierre*

Esta ponencia propone una aproximación a un tema muy complejo como es el rol, las expectativas y los desafíos de los maestros/as indígenas toba/qom en el contexto sociolingüístico actual del Chaco donde es evidente que el bilingüismo dominante del toba por el español se ha invertido. De este modo, revisar cómo el cambio de los escenarios de vitalidad de las lenguas indígenas impacta en las funciones de los maestros, nos ha disparado múltiples interrogantes. Las escuelas de EIB, a diferencia de lo que sucede en las escuelas no pertenecientes a esta orientación, se han visto obligadas a inventar sus maestros en función de sus necesidades. Así, los maestros indígenas surgieron para atender las barreras comunicativas entre las lenguas indígenas y el español, pero en la actualidad esto ya no es más así y los requerimientos y perfiles docentes se modifican. Incluso se ve desafiada la premisa y la aptitud básica para todo/a educador/a bilingüe: que sea verazmente bilingüe. Contrariamente a una certeza así, encontramos complejos escenarios sociolingüísticos de los docentes, con dominios bilingües diversos de la lengua indígena, por lo tanto, queda como una deuda pendiente que la formación docente esté acompañada del manejo de metodologías de primera y segunda lengua. Como bien señala Acuña (2010) a pesar de su nombre, la EIB, ha descuidado precisamente al bilingüismo siendo que es algo que debe planificarse, construirse y no darse por sentado.

› *Referencias bibliográficas*

- ACUÑA, Leonor. 2010. “Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB”. En: S. Hirsch y A. Serrudo. *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Novedades Educativas. pp. 197- 222.
- CENSABELLA, Marisa. 1999. *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CENSABELLA, Marisa. 2001-2002. “Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación”. *Folia Histórica del Nordeste*, 15: 71-85.
- FERNÁNDEZ, Carlos, GANDULFO, Carolina y UNAMUNO, Virginia. 2012. “Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados”. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, La Plata, UNLP.
- HECHT, Ana Carolina. 2010. “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- HECHT, Ana Carolina. 2015. “Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco”. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24 (2): 1-12.
- MEDINA, Mónica. 2014. *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones.
- MESSINEO, Cristina. 2003. *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. *Lincom Studies in Native American Linguistics* 48. Múnich: Lincom Europa Academic Publisher.
- UNAMUNO, Virginia. 2015. “Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco)”. En: C. Messineo y A. C. Hecht. *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: EUDEBA. pp. 213-231.

Los pueblos indígenas en la escuela secundaria: del patrimonio en el museo a la comunidad en la escuela. Prácticas docentes y juveniles en perspectiva intercultural en el sudoeste bonaerense

PERRIERE, Hernán/Universidad Nacional del Sur (UNS)- Universidad de Buenos Aires (UBA)-
hernanperriere@hotmail.com/hernan.perriere@uns.edu.ar

Grupo de Trabajo: GT 23. Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

» *Palabras clave:* escuelas secundarias- indígenas- interculturalidad

» **Resumen**

En este trabajo presentaré el abordaje de los pueblos indígenas que realizan algunas escuelas secundarias del partido de Bahía Blanca analizando distintas temáticas: a) el patrimonio referido a los pueblos indígenas exhibidos en los museos de historia que son visitados por las escuelas, b) su tratamiento y las apropiaciones áulicas y c) la presencia de comunidades indígenas en las escuelas secundarias. Desde estas perspectivas se profundiza en el análisis de las prácticas docentes y juveniles vinculadas a las problemáticas indígenas que incluyen el tratamiento desde la materialidad museística de los objetos, hasta las problemáticas territoriales por las que atraviesan las comunidades mapuches en la actualidad.

Este trabajo forma parte de los resultados de investigación etnográfica en curso focalizada en el patrimonio de los museos, la nacionalidad y su articulación con las escuelas secundarias; realizada entre los años 2014 y 2018 en cinco escuelas públicas y dos museos históricos de dependencia municipal. A partir de las observaciones de clases, de las visitas a los museos, las entrevistas a docentes que los visitaron, el análisis de sus planificaciones de las actividades áulicas y de los diseños curriculares este trabajo pretende aportar a una mirada

intercultural constitutiva a su vez de la normativa vigente en el ámbito provincial y nacional para tensionarla o profundizarla.

› *Introducción*

Bahía Blanca es una ciudad portuaria distante aproximadamente 680 km al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el sudoeste bonaerense. La ciudad fue fundada en el año 1828 como consecuencia de las distintas campañas militares a los territorios del sur de la actual Provincia de Buenos Aires. El proyecto de fundación de la ciudad se impulsó durante la presidencia de B. Rivadavia en 1827 frente al peligro de la ocupación militar brasilera de la localidad de Carmen de Patagones durante la Guerra con el Brasil (1825-1828). En homenaje a Rivadavia, así se llaman la plaza central y la principal biblioteca pública de la ciudad. En el centro de la plaza que lleva su nombre hay un gran monumento a su figura. Esto contrasta con la figura considerada como la fundacional de la ciudad: el Coronel Ramón Estomba, al que sólo se le asignó una calle con su nombre. Bahía Blanca se fundó con el nombre de Fortaleza Protectora Argentina y como tal, tenía una forma cuadrangular con grandes muros de cuatro metros, un foso y un puente elevadizo. Adentro se encontraban las construcciones destinadas al cuerpo de guardia y tropa, un depósito de armas, cuarteles y un mangrullo. Cuando se recorre el centro de la ciudad se pueden apreciar distintas referencias a la fortaleza y a la fundación de Bahía Blanca. Ésta es considerada en las narrativas oficiales como la primera fundación de la ciudad.

La llamada “segunda fundación” de la ciudad, es la que se asocia a la construcción del puerto y el ferrocarril en 1884 en la localidad de Ingeniero White distante 10 km de la ciudad de Bahía Blanca. A fines del siglo XIX, el contexto de afianzamiento del modelo agroexportador, los flujos migratorios procedentes de Europa y la inversión del capital británico hacían de Bahía Blanca un importante núcleo portuario y comercial en expansión. Actualmente el puerto de Ingeniero White es uno de los principales del país, ha sido históricamente un puerto vinculado a la exportación de cereales y desde las cuatro últimas décadas se dedica también a la exportación de productos derivados de las industrias químicas y petroquímicas.

Esta imagen de las dos fundaciones aparece citada en los discursos de los funcionarios

en los actos conmemorativos de la ciudad y también constituye una narrativa aceptada en los estudios históricos recientes sobre la ciudad (Ribas y Tolcachier 2012). Sin embargo, esta imagen que resulta útil para explicar la historia local, fortalece dos hitos fundacionales de la ciudad a la vez que invisibiliza un periodo conflictivo y de relaciones interétnicas entre la sociedad criolla y los pueblos indígenas de la región durante el siglo XIX. Hay una clara ausencia de los hechos históricos que acontecieron entre 1828 y 1884 en los relatos oficiales y en los espacios públicos de la ciudad.

En este trabajo planteo como hipótesis que esa invisibilización en los relatos oficiales de dicho periodo tiene que ver, en primer lugar con la negación de una situación de frontera conflictiva donde ninguna de las dos sociedades, la criolla y la indígena podían controlar o dominar el territorio bonaerense y por el otro, porque a pesar de ser una situación conflictiva, se habían establecido vínculos de relaciones interétnicas²¹⁷. En este sentido los pueblos indígenas, son considerados en el relato oficial desde la perspectiva negacionista del conflicto, y por lo tanto, cuando la sociedad criolla logró controlar el territorio por medio del genocidio, impuso su narrativa sobre el pasado regional. A pesar de esto, estas narrativas sobre la historia regional están siendo releídas en las clases de historia en las escuelas secundarias, son matizadas en algunas exhibiciones de los museos de historia de la ciudad que los/as estudiantes y docentes visitan y en algunos casos, son disputadas por las organizaciones de los pueblos originarios que también entran en la escuela reconfigurando debates actuales sobre el territorio, las tierras y la represión que las atraviesan.

Estos tres ejes son los que analizaré en este trabajo intentando dar cuenta de distintos procesos desde una mirada intercultural con foco en la escuela secundaria y los pueblos indígenas. Cabe aclarar que en este trabajo reconstruye distintas experiencias de mi trabajo de campo etnográfico aún mayor que es parte de mi tesis de doctorado que me encuentro realizando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que incluye también otro museo de historia del partido de Bahía Blanca, el museo Fortín Cuatreros de la

217 Esta idea de frontera dinámica abordada por la docente, se sostiene desde el campo disciplinar de la historia por R. Mandrini (2008) quién fue uno de los primeros en describir el concepto de relaciones interétnicas a partir de plantear una frontera dinámica frente a la idea de límite o delimitación característica de los estudios anteriores. Esta idea de interrelación entre sociedades distintas, permite distinguir procesos económicos, sociales, políticos y culturales específicos. No hay una separación rígida entre las tierras de los indígenas y la de los criollos, a pesar de que cada una de estas sociedades intervinieron en un espacio común, también produjeron relaciones comerciales fluidas sin perder las formas de vida particulares.

localidad de General Daniel Cerri que si bien también recibe vistas escolares, no se desarrolla en este trabajo.

Inicio el trabajo con una explicitación de los marcos normativos y de las leyes educativas referidas a la interculturalidad centralmente en la Provincia de Buenos Aires donde se contextualizó el trabajo de campo. Luego analizo tres experiencias: una referida a la exhibición del patrimonio sobre los pueblos indígenas que presenta el Museo y Archivo Histórico de Bahía Blanca (en adelante MAHBB) cuando fue visitado por el curso 3º B de la escuela Mitre; la otra experiencia focaliza en el tratamiento de la visita al MAHBB en una clase de Historia a cargo de la docente Florencia de esa escuela y por último, una charla de la organización mapuche Kumelén Nehuen Mapu en la escuela secundaria Universidad Nacional del Sur (en adelante UNS).

› *La perspectiva intercultural según los marcos normativos*

Las políticas estatales acerca de la interculturalidad se expresan en los documentos legislativos que tienden a ordenar los objetivos y las finalidades de los niveles del sistema educativo argentino. De modo específico, en este apartado presentaré algunas definiciones tratadas en la Ley de Educación Nacional (2006), pero destacando la Ley de Educación Provincial (2007) y el Marco General para la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires. Junto con el tratamiento de la interculturalidad, también menciono que en la legislación se abordan nuevos enfoques sobre los adolescentes y jóvenes al considerarlos sujetos de derechos y como ciudadanos en formación, especialmente en el momento de transitar el nivel medio obligatorio, pero que no son objeto de este trabajo.

El énfasis otorgado a la interculturalidad en la normativa que se desprende de la Ley de Educación Nacional del 2006 es transversal a todos los niveles educativos (inicial, primario, medio y superior), e incluso se constituye como modalidad, ya que la Ley 26160 establece la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe²¹⁸.

218 Sin embargo en los procesos de aplicación de la Ley de Educación Nacional hay algunas miradas críticas (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez 2015). Entre ellas puedo mencionar la nula participación de las comunidades indígenas en la construcción de la legislación, en la asociación de las comunidades originarias a las poblaciones rurales, siendo la Provincia de Buenos Aires una de las principales provincias donde las personas de adscripción indígena viven en los centros urbanos.

Por otra parte, la Ley de Educación N° 13.688 de la Provincia de Buenos Aires también establece una educación secundaria de seis años de carácter obligatorio organizada en distintas modalidades. Entre los objetivos y funciones del nivel secundario se menciona: *“Promover en los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores el respeto a la interculturalidad y a las semejanzas y diferencias identitarias, garantizando una educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona, sosteniendo el derecho a la igualdad de educación”* (Ley 13.688 artículo 28 d.). Cito este artículo para explicitar que la ley de educación provincial otorga a la escuela secundaria el respeto a la interculturalidad y las diferencias identitarias como constitutivas de las personas y como sujetos de derechos tendientes a la igualdad educativa.

En las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires se propone una intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendida como “tolerancia hacia lo diverso”; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos (Resolución N°3655/07).

Esta idea del respeto a la interculturalidad también está presente en el Marco General de la Política Curricular para la provincia de Buenos Aires donde se fundamenta la perspectiva de la interculturalidad como enfoque, estrategia y contenido. Así se menciona que como enfoque: supone un posicionamiento pedagógico desde la heterogeneidad cultural; como estrategia: al identificar diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer y diseñar intervenciones que los pongan en diálogo. Y por último, como contenido, al incorporar temas, nociones y saberes relacionados a las identidades culturales en los cuales los alumnos/as se reconocen. Estas tres variables constitutivas de la interculturalidad propuesta para su tratamiento en la escuela secundaria, también merece la mirada crítica que el campo impone atendiendo a los sentidos en la cotidianeidad escolar.

Por último, haré mención a la concepción de interculturalidad del Diseño Curricular para tercer año de la escuela secundaria para contextualizar posteriormente su tratamiento áulico en relación a los pueblos indígenas. Según el Diseño Curricular, la interculturalidad “significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre “los otros” en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar” (Diseño Curricular para 3° año [ES], p. 14). Desde la

perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de interculturalidad se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales (Diseño Curricular para 3° año [ES], p.13).

Por lo dicho anteriormente, los marcos legislativos habilitan a los docentes al tratamiento de la interculturalidad en la escuela, cuestión que considero importante para el abordaje de los pueblos indígenas desde una doble perspectiva: la histórica y la actual. Con la histórica me refiero al tratamiento de las temáticas indígenas durante tiempos previos a la conquista, su desarrollo durante los siglos XVI, XVII y XVIII, pero sobre todo en el siglo XIX donde se consolida el Estado nacional argentino bajo una idea de “patrón civilizatorio” vinculado al progreso ligado al puerto de Buenos Aires y el interior de territorio como un “desierto” a conquistar (Navarro Floria 2002, Trincherro 2007, Briones 2008). La perspectiva actual se relaciona con las vivencias que las comunidades originarias atraviesan en la actualidad, muchas de las cuales cuestionan la matriz fundacional del Estado nacional como analizaré más adelante.

Por otro lado, en el tratamiento de la formación del Estado argentino diversos autores advierten sobre el fuerte contenido uniformizador asociado con la conformación de la nación. Siguiendo a R. Segato (2007), el proceso de construcción de la nación argentina se sostuvo en una “formación nacional de alteridad”, una narración propagada por el Estado (y en gran medida desde el sistema educativo) de acuerdo con la cual la población diversa fue identificada desde categorías alterizantes.

Por otra parte, a pesar de los avances en la legislación y de la el fortalecimiento de los derechos, como se explicitará más adelante, considero que el Estado argentino y en particular el sistema educativo continúa manteniendo políticas de unificación cultural y lingüística, legitimando algunos repertorios sobre otros, un ejemplo de ello es los contenidos que deben ser enseñados en la escuela secundaria (Diez, Hecth, Novaro y Padawer 2011).

Desde estos presupuestos teóricos me aproximé al campo para reactualizar las visiones sobre la interculturalidad y para debatir las consecuentes perspectivas acerca de una ciudadanía des-indigenizada (Lenton 2010, Delrío 2010, 2011). Las visitas a los museos

también permiten a los docentes y estudiantes tensionar aquellas ideas hegemónicas que justifican la ocupación violenta de la frontera como paso necesario para la civilización y la unidad del Estado argentino en perspectiva intercultural.

› *El patrimonio referido a los pueblos indígenas en el MAHBB*

Acompañé a los estudiantes y a la docente Florencia de la escuela secundaria Mitre a una visita al MAHBB, anteriormente había observado una clase del curso 3ºA donde ella anticipó la visita analizando distintos folletos de invitaciones a actividades que el museo había realizado. Si bien no es motivo de análisis la clase previa a la visita, me interesa mencionar que uno de esos folletos hacía referencia a una charla sobre la frontera y aludía a las relaciones interétnicas que la docente desarrolló en la clase, concepto que trabajó con los estudiantes en clase.

De las observaciones de las distintas visitas que realizaron las escuelas secundarias al MAHBB, puedo establecer que hay un eje organizativo similar, observé una dinámica que incluye un recorrido por las distintas salas en la que el encargado de realizar las visitas guiadas toma protagonismo en dos momentos. Uno al comienzo, en el hall de entradas al museo, donde lo presenta con distintas explicaciones superpuestas. Una de ellas hace alusión a que el edificio que hoy ocupa el MAHBB es una construcción de 1911 y que se había creado como un Hotel de Inmigrantes y que como tal recibió distintos contingentes de inmigrantes, por eso en ese hall se pueden visualizar grandes fotos de los inmigrantes en distintas dependencias del actual museo. El encargado de las visitas asocia la antigüedad del edificio a su declaración patrimonial como Monumento Histórico Nacional en el año 2004, según Decreto del Poder Ejecutivo Nº 1020. También explica que el museo ocupa ese lugar desde el año 2014 luego de que la Municipalidad de Bahía Blanca garantizara su traslado desde el subsuelo del Teatro Municipal desde el año 1959.

En la otra instancia en la que el guía cobra protagonismo es en la explicación de los paneles de la “sala histórica”. Esta sala está constituida por distintos andamios de metal, en forma irregular, la exposición sigue un eje cronológico acompañado por distintos banners pegados en las paredes que marcan los períodos históricos que se recorren la sala de

izquierda a derecha.

Considero que los objetos que los museos exhiben también son bienes patrimoniales, retomando a J. Ballart (1997): son los objetos los que encapsulan memorias que son revisitadas como un viaje por la historia por su anclaje en el tiempo. Por el hecho de que los objetos duren en el tiempo hacen que adquieran un valor primordial para la vida de los grupos humanos. Los objetos son además instancias para descubrir la dimensión temporal en pasado, presente y futuro. En este sentido los objetos como patrimonio promueven una ligación con el pasado en el tiempo presente. Es el legado de la historia que podemos poseer porque ha sobrevivido al paso del tiempo y nos relaciona en el presente con el mundo que ya pasó²¹⁹.

Acompañando la visita de Florencia y de 3º A de la escuela Mitre al MAHBB realicé el siguiente registro que sirve como introducción a la descripción del panel y las acciones que realizan el encargado de las visitas, los docentes, y los estudiantes:

“El encargado del museo llama a los alumnos para que se acerquen al panel de la fundación, porque se dispersaron por diferentes paneles ni bien entraron a la sala histórica:

E (encargado): Bueno a ver... les explicó acá y después seguimos! a ver chicos... a ver hagan un poquito de silencio... Tenemos la sala temática que nos permite tratar distintos temas y esta es la histórica... La sala histórica tenemos la parte principal que es el centro, de los pueblos originarios que habitaron esta región... y después el recorrido se hace de izquierda a derecha, empieza por acá y sigue (muestra el recorrido marcando un semi círculo)... Les explico la parte fundacional, los primeros módulos pertenecen al periodo 1880-1884, la etapa antes de la fundación hasta la llegada del ferrocarril y ahí está la explicación (señala el banner)... si quieren profundizar temas están estos tarjetones acá... y los objetos están por asociación de época... Por ejemplo tenemos el retrato de... ¿quién es el que fundó Bahía Blanca? (silencio) ¿Quién fundó Bahía Blanca? (silencio y risas; un estudiante distingue entre los objetos una pequeña estatua de San Martín)

219 Según J. Ballart (1997) con el sustantivo “objeto”, se puede hacer referencia a cualquier cosa material que se nos aparece como presencia sensible a los sentidos. Los objetos ocupan un espacio, poseen tres dimensiones y no pueden localizarse en dos lugares distintos. Esta primera definición permite visualizar el objeto desde su aspecto materia. Pero estos objetos son también consecuencia de las acciones que realizan los seres humanos en un espacio y tiempo concreto en las que intervienen aspectos culturales, conocimientos particulares y a los que se les otorga funciones determinadas. De esta manera los objetos, también son útiles para ser pensados como “constructores” de historias del pasado (Ballart 1997:37).

A (alumno)1: San Martín... (los estudiantes se ríen y la docente camina)

E: lo tenemos a San Martín porque Bahía Blanca es ciudad Sanmartiniana...

A2: Es el que está en el cuadro! Es Belgrano!!! (risas; la docente se da vuelta y me mira...)

E: las calles, por descarte... Mitre, Sarmiento... Belgrano... no!!!

A3: Listo táchame la doble... (haciendo una analogía de la enumeración con el juego de dados conocido como La Generala)

D: debe ser una calle del centro entonces!...

A (varios): - Zelarrayán, Mitre,

E: no!, no! (risas y silencio)...

A5: Profesora, es que en historia de Bahía Blanca somos malísimos!!!...

A6: -Estomba!!!!

D: -ahí está!!! (El estudiante levanta el brazo en señal de victoria, el grupo se empieza a dispersar por otros paneles, y desde ahí comienzan las preguntas por los objetos... (Registro de visita de 3° A al MAHBB, 12 de septiembre 2016).

Del fragmento anterior se puede analizar que el encargado reúne a los integrantes de la visita frente al panel que aborda la temática que la docente le interesa trabajar, ahí menciona la estructura de los andamios y dice que en el centro está el andamio que pertenece a los pueblos originarios pero se detiene a explicar el andamio fundacional. Ahí pregunta a los estudiantes sobre el fundador de Bahía Blanca y se genera una confusión de nombres hasta que un alumno acierta: Estomba! Si bien la situación genera una tensión, el abordaje de Florencia en la clase previa a la visita no focalizó en la fundación de la ciudad, sino más bien en distintas actividades que el MAHBB había realizado, si lo abordó posteriormente pero de manera muy general.

Como puede analizarse del registro anterior, en este trabajo se destaca el tratamiento del primer panel que es el referido al periodo 1820-1884 llamado “fortín de avanzada de la nación ganadera”, porque hace referencia a las temáticas vinculadas a los pueblos indígenas. El panel se compone de tres grandes andamios de tubos de metal con objetos colgados, dispuestos de forma diversa. Además de los objetos patrimoniales, también hay textos complementarios (o block de notas) colgados para ampliar la información del período.

Para el periodo 1820-1884, podemos observar tres paneles metálicos presentados en

forma continuada, de izquierda a derecha. En el primer panel se exhiben los siguientes objetos: un arado, una sembradora de maíz, una baldosa de la Fortaleza Protectora Argentina, una pechera ajustable para caballos, moldes para fabricar velas, un ladrillo de la Legión Agrícola Militar y un retrato del Coronel Estomba (fundador del fuerte en 1828, protagonista del dialogo anteriormente citado).

En el segundo andamio se muestra una caja de madera vidriada, cerrada con candado, que contiene bolas de boleadoras y balas de fusil marca Remington, y debajo una marmita. Este elemento exhibido presenta, desde mi punto de vista, la conflictividad y violencia en la frontera durante el siglo XIX. Es importante señalar al respecto que este segundo panel, donde se presenta el único objeto estrictamente indígena, las boleadoras, no tiene referencias explicativas. Las boleadoras se exhiben dentro de una composición de objetos que referencian primero al conflicto (al lado de las balas de fusil), y luego a la cotidianidad con connotaciones domesticas (la marmita). Además la escena compositiva de los objetos patrimoniales, caja iguala la violencia ejercida por una boleadora para cazar animales con una bala de un fúsil que fue utilizado para el genocidio indígena durante la llamada Campaña al Desierto. Al ser éste, el único panel que hace referencia a los pueblos indígenas (a excepción de una foto del malón de la paz durante el Peronismo) se le otorga a los mismos una presencia acotada en el periodo de las relaciones interétnicas.

En el tercer andamio de metal del panel, se presentan tres fusiles Remington unidos verticalmente por un alambre de púa formando una pirámide triangular y abajo un casquete militar. Además se incluyen: una pala, un cucharín, un microscopio, un taladro manual, un catalejo y un instrumento para marcar ganado. En la entrevista realizada al encargado de las visitas explicó como los objetos presentados están asociados por periodos y funcionan como disparadores para que los chicos formulen preguntas:

“Están los módulos que tratan los periodos, por ejemplo está el primero que trata de 1820-1884 antes de la fundación, llegada del ferrocarril, entonces se ven los objetos que están por asociación de época, igual que las imágenes que corresponden y son como disparadores para los chicos. Hay chicos que no interpretan, por ejemplo está la Conquista al Desierto, hablo ahora, están los rifles Remington y están rodeados por alambre de púa... entonces el sentido del avance de la frontera ganadera, por eso está el alambrado y por eso hay una bota de mujer de cuero,

que por ahí no interpretan, hay muchas cosas militares y hay una bota de cuero... decís ¿y esta bota de mujer!? Y bueno es del cuero... ellos preguntan cuándo no entienden determinado objeto” (Entrevista al personal del MAHBB 29 de junio 2018).

La imagen simbólica de los tres fusiles rodeados por un alambre de púa puedo deducir que se refiere a que gracias a la utilización del fusil avanzó como dice el título del panel, la nación ganadera. Esto es lo mismo que dice el encargado de las vistas en el MAHBB, por eso la bota de cuero entre las boinas militares.

› ***El tratamiento del patrimonio y las apropiaciones en el aula***

Si bien hoy en día es una práctica común la visita de las escuelas a los museos, no todos los docentes los utilizan como recurso didáctico. Sin embargo en el ámbito educativo, la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206/2006), le otorga a la escuela secundaria un lugar privilegiado para el tratamiento del patrimonio en la escuela secundaria, y en relación esto, considero que hay una vinculación directa entre el patrimonio y los museos. En este sentido, mi propósito es analizar las re-significaciones escolares sobre el patrimonio, retomando aquellos estudios sobre patrimonio que ubican a los museos como reservorios patrimoniales en disputa (Crespo 2005, San Martín 2013, Rodríguez 2013). Por lo tanto las visitas a los museos son consideradas como un acercamiento al patrimonio desde las escuelas, lo que no puede desvincularse del tratamiento del patrimonio en relación a la historia que será problematizado en las aulas.

En este apartado, considero las apropiaciones que la docente y los estudiantes realizan del patrimonio luego de la visita al MAHBB. Para esto recupero la noción de apropiación que E. Rockwell (2011) recupera de R. Chartier, considerándola como un proceso transversal que permite reconocer las formas en que los sujetos incorporan los saberes culturales seleccionándolos y utilizándolos.

Luego de la visita al MAHBB²²⁰, Florencia intenta recuperar la visita en su clase,

220 La visita escolar debe ser comprendida como una situación más de enseñanza en la que se combinan variables distintas de las del aula y que conlleva modalidades de trabajo docente que anteceden y van más allá de las visitas. Hay que considerar a la visita dentro de una instancia más compleja y de largo plazo. La elaboración, la comprensión, la reflexión acerca de lo visto continúan por mucho tiempo después (Tabakman 2011).

proponiendo a los estudiantes proyectar las fotos que habían sacado con sus celulares, cuestión que por problemas técnicos no pudo realizar²²¹. Ante esto, luego de un buen tiempo de intentar solucionar el problema, decide modificar su estrategia didáctica y plantea una actividad para que los estudiantes dibujen o relaten algo breve sobre la visita al museo:

“Entra la preceptora a tomar lista, algunos estudiantes se paran, otros corren los bancos y se paran. Ante esto la profesora dice: - ¡se acomodan denuevo! ¡No hay imágenes! Vamos a recuperar algo de la visita!! y copia en el pizarrón: “El museo y el pasado, presente. Elegí una imagen, hace un dibujo, escribí un relato breve sobre la visita al museo” (Notas de campo: 19 de septiembre 2016).

A lo largo de la clase se fue planteando un problema en torno al título de la actividad: muchos estudiantes nos preguntaron a la docente y a mí porque no comprendían la relación del pasado-presente: “¿hay que dibujar sobre un objeto del pasado y otro del presente?, ¡los objetos del museo son viejos, del pasado”!, afirmó una alumna. La docente se acercaba a los bancos de los estudiantes y explicaba que la consigna era más general: que tenían que hacer un dibujo o relatar algo sobre la visita; en ese sentido, la visita debía remitir al presente, que es cuando se actualizaba el pasado patrimonializado en los objetos.

Esta consigna de trabajo, que apelaba de manera general a recuperar la experiencia de los estudiantes en el museo, dejaba en un lugar ambiguo a los contenidos que Florencia había trabajado previamente a la visita: periodo fundacional de la ciudad o sus momentos posteriores; ni tampoco recuperaba de manera específica la visita al MAHBB, para trabajar con período histórico de la fundación o del panel del 1820-1884 que el guía había explicado en la visita.

En el transcurso de la actividad los estudiantes mayoritariamente dibujaron con creatividad: una alumna dibujó un huevo roto con un simpático dinosaurio asomando con la leyenda: “fui al museo para aprender un poco más sobre los dinosaurios, no era lo que tenía su muestra pero estuvo re lindo, ja! Ja!”. Su relato sobre lo que esperaba ver en un museo de

²²¹ Es necesario mencionar que la docente aborda la historia local en muchas clases y unidades del programa. En la entrevista realizada el 18 de mayo del 2016, describe parte de su planificación anual, en la que se refiere además de la visita al museo, al trabajo con planos y cartas topográfica de Bahía Blanca, la señalización en los mismos de los lugares por donde los jóvenes transitan y se reúnen cotidianamente, también trabaja con documentos históricos como el acta de fundación de Bahía Blanca y con diversos extractos de textos que ella selecciona de diferentes libros de historia.

historia no se relacionó con las actividades anteriores (como el tratamiento de los folletos), sino con un conocimiento social sobre exhibiciones habituales en los museos a las ciencias naturales.

Así como una estudiante dibujó un dinosaurio, la mayoría de los estudiantes dibujaron objetos pertenecientes a la sala histórica. Lo llamativo de los dibujos, y en relación a la temática de este trabajo, es que tres alumnos dibujaron armas. Uno de ellos recrea los tres fusiles (Remington) de la época de la fundación, los que en la exhibición están dispuestos en forma de triángulo, apoyados en una estructura cuadrada. El dibujo está hecho con lapicera, y el estudiante agregó la leyenda: “quiero aprobar la materia”. Este dibujo tiene una clara alusión a la “Campaña al Desierto” y así se encuentra exhibido en el museo (como se analizó en el punto anterior) y las armas en general son sinónimo de violencia, sin embargo, Florencia no problematizó ni contextualizó en el aula estas representaciones.

Por otra parte, para Florencia, el tema de las relaciones interétnicas desde una perspectiva histórica presentó ciertos problemas para su abordaje en los cursos de tercer año de la escuela secundaria, por lo cual planificó la visita MAHBB como una herramienta importante de apoyo de su trabajo en el aula. Luego de la visita, ya en la clase, la docente retoma la idea de lo que ella llama “interacción” en la frontera, utilizando como recursos distintos fragmentos de textos para que los estudiantes complementen con información de lo visto en el museo. Su objetivo fue mostrar el dinamismo de las relaciones sociales en la frontera a partir de una compleja red de sujetos sociales, de creencias religiosas, de procesos de etnicidad y mestizaje característicos de la frontera pampeana, tal como surge del siguiente texto:

“Uno de los rasgos comunes señalados para los habitantes de la campaña (criollos, indígenas e incluso inmigrantes) era el intercambio de vestimenta... Las pulperías fueron escenarios fundamentales en el medio rural, allí se organizaban diferentes actividades y sirvieron como uno de los espacios de sociabilidad más relevantes” (Extractos de texto de Silvia Ratto [2013] entregado a los alumnos en clase del 5 de septiembre 2016).

Si bien estos textos no se analizaron en profundidad en la clase porque la docente los presentó como complementarios a la visita, fue con ese objetivo que se dedicó a recuperar la

experiencia en el MAHBB a partir de relatos y dibujos sobre los objetos en exhibición. Sin embargo, en el breve tiempo en el que se desarrolló la actividad, se registró la idea de intercambio de productos para la vida cotidiana, enfatizando el intercambio de productos, pertenencias o “vituallas”. Del registro de clase:

Florencia: - “Muy bien, los chicos (dirigiéndose a los alumnos) utilizaron una palabra nueva... Y decíamos que en esa frontera había toda un área de contacto en que la población blanca intercambiaba con la población aborígen lo que se usaba para vivir, fuera alcohol, fuera armas, fuera caballos ¿Si?... entonces ese conjunto de cosas para la vida cotidiana se la llaman vituallas” (Registro de clase, 5 de septiembre 2016).

De esta manera, a Florencia no le interesó trabajar con los objetos patrimoniales del museo como son las bolas de boleadoras y las balas del fúsil Remington antes mencionadas, sino que presentó a la frontera bonaerense como una frontera híbrida, de contacto, marcada por las relaciones pacíficas, donde había intercambios de productos entre la población blanca y los grupos indígenas.

La perspectiva de Florencia resulta interesante para tercer año de la escuela secundaria, sobre todo si se tiene en cuenta que en los contenidos del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, se hace mención a la construcción de identidades subalternas, así como al análisis de los procesos en una trama multicultural. Sin embargo, si se profundiza en la lectura del diseño, la mención a los pueblos indígenas es invisibilizada si se la compara con otros actores como los campesinos, colonos, asalariados, inmigrantes, terratenientes, peones, jornaleros, burgueses, chacareros, elites oligárquicas y viajeros, que aparecen en innumerables contenidos. Como analicé en un trabajo anterior (Perrière 2014), las dos menciones a los pueblos indígenas en los contenidos a enseñar referidas a los indígenas son la participación en la Revolución Mexicana, bajo el colectivo de campesinos; y la segunda referencia está asociada a los conflictos políticos entre 1820-1852 en el actual territorio argentino bajo el término “caciquismo”. En el caso argentino esta mirada puesta en el caciquismo y el caudillismo como expresiones de un mundo rural, y como responsables en parte de los conflictos políticos tendientes a desestabilizar a los primeros gobiernos. Esta imagen de los pueblos indígenas que presenta el Diseño Curricular es una imagen estática que

poco tiende a problematizar el rol del intercambio y de los conflictos en un Estado en construcción. También es llamativa la ausencia a la mención a los pueblos originarios durante la confederación rosista y las campañas al llamado desierto que han sido abordadas por diferentes especialistas en el tema: la política de Rosas fue la agresión a los grupos indígenas hostiles a su política y beneficios a los aliados (Villar 2012), Villar y Jiménez (2003) y Mandrini (2008).

› *La presencia de las comunidades indígenas en la escuela*

En este apartado me interesa hacer referencia a una experiencia que considero novedosa que son las charlas de la organización mapuche en las escuelas secundarias donde se abordan los conflictos históricos de los pueblos originarios actualizándolos. En este sentido, es interesante mencionar una charla realizada por la organización mapuche Kumelen Newen Mapu en la escuela UNS. La organización Kumelen Newen Mapu es una agrupación urbana que reivindica la identidad y cosmovisión Mapuche y de otros grupos originarios como las comunidades colla y aymará, se comienza a gestar en el año 1992 en el marco de los debates sobre el bicentenario del llamado Descubrimiento de América y se conforma en 1997 en la ciudad de Bahía Blanca.

En la charla abierta ante estudiantes de segundo y tercer año, la referente de la organización hizo alusión a los conflictos que los pueblos originarios están atravesando, sobre todo los referidos al territorio, les habló sobre “la importancia de cuidar a la madre tierra” y que “esto no tiene nada que ver con contaminar el agua, hacer una represa, volar una montaña” y que por eso destaca la importancia de dar una charla en una escuela.

En el transcurso de la charla, la dirigente iguala los conflictos actuales de las comunidades originarias a los del siglo pasado mencionando acciones de la defensa del territorio, el desalojo de las comunidades y los conflictos territoriales que atraviesan el país de norte a sur. En este sentido, en su relato menciona una reunión en la que participó, organizada para manifestarse en contra de una planta nuclear que se quiere instalar en Bahía Blanca, pero no es el único conflicto relatado en su charla: presente así nuevos conflictos que la comunidades deben afrontar en la actualidad, uno de ellos el de un funcionario del actual

gobierno nacional que compró el Cerro Para los Amigos, para hacer en las tierras de la comunidades un complejo turístico, lo que está generando la tala de bosques y consecuencias negativas en términos de la biodiversidad, donde las comunidades indígenas que viven allí son obviamente las más afectadas. Esto despertó la sorpresa de las docentes que estaban escuchando el relato, que comentaron: ¿un cerro? ¿Cómo van a comprar un cerrooo?

Otro conflicto que presentó la referente mapuche en la charla refiere al conocido basquetbolista bahiense de la selección argentina Emanuel Ginobili, con quien se encuentra en conflicto otra comunidad, localizada en este caso en Villa Angostura²²². El deportista adquirió tierras de una comunidad conocidas como Lote 9, uno de los pocos casos en que el General Roca le entrega tierras con “título de propiedad” a la comunidad: “la verdad es que la comunidad la está peleando, está visibilizando, envían mucha información a Bahía Blanca porque saben que Ginobili es de acá” (Notas de campo: 17 de mayo 2018).

Además de las referencias a los conflictos territoriales actuales, durante la charla también se hizo alusión a los conflictos históricos de los mapuches con el Estado nación a partir del no reconocimiento de otras referencias culturales como son los símbolos mapuches en la bandera, vestimenta, instrumentos musicales.

La mención a los conflictos actuales de las comunidades originarias en Argentina se continuó con una mención sentida a los casos de Santiago Maldonado y “Rafita” Nahuel. Santiago Maldonado fue desaparecido y luego hallado muerto en el río Chubut, cuando apoyaba un conflicto indígena. Rafael Hahuel fue asesinado por el Grupo Albatros y la Prefectura Naval en cercanías del lago Mascardi en el marco del desalojo de su comunidad.

Referente: Bueno, el tema de Santiago Maldonado, se dijo muchas barbaridades, pero la gente por ahí comenzó a tomar conciencia de la cantidad de tierras que se han vendido al extranjero. Es impresionante!!!” “Y bueno, a Rafita Nahuel que lo mataron por la espalda... a la persona que lo mató creo que lo cambiaron a otro lugar y sigue trabajando como si nada... encima Rafita Nahuel iba a llevar viandas a los que sí estaban haciendo el reclamo y el corte de ruta... y ahí lo mataron....” (Registro Charla de Kumelén Nehuen Mapu en Escuela UNS, 17 de mayo 2018).

Esta experiencia de charla o clase abierta en una de las escuelas problematiza de una

222 Estos temas han sido abordados por F. Trentini (2012) entre otros

manera explícita el paradigma civilizatorio que subyace en las formas de transmitir los acontecimientos ligados a los pueblos indígenas. Ante un auditorio de jóvenes que escuchaban con atención la pausada voz de la referente, se abordaron distintas temáticas referidas a los pueblos indígenas. Los estudiantes, por ejemplo preguntaron sobre el significado de la bandera, sobre los instrumentos musicales y sobre la vestimenta, elementos que la organización había llevado para mostrarles. Además estaban las fotos de la muestra “Prisioneros de la Ciencia” impulsada por el Grupo Universitario de Investigación en Antropología Social (GUIAS) que muestra su tarea de restitución de restos del museo a las comunidades. La mención a los conflictos actuales de las comunidades originarias en Argentina fue seguida de una mención sentida a los casos de Santiago Maldonado y “Rafita” Nahuel.

› Conclusiones

Considero que el tratamiento de los pueblos originarios en la escuela secundaria se puede abordar desde diferentes perspectivas en las clases, en las visitas a los museos y el tratamiento del patrimonio; pero también con la presencia de las comunidades indígenas en la escuela. En el caso del MAHBB, las referencias a los pueblos indígenas son poco relevantes y están asociadas a objetos patrimoniales que igualan a las sociedades estadales con las indígenas. Sin embargo es significativo que el museo intente igualar estas referencias en el contexto de las llamadas “Campañas el Desierto” que se desarrollaron con continuidad en el sudoeste bonaerense. Si ponemos en relación la propuesta del MAHBB con la clase de Florencia, puedo ver, que aun sin provenir de una prescripción curricular, que incluyó la idea del conflicto como problemática constitutiva del Estado nacional y provincial, relativizando la idea de un Estado-nación unificado que se encuentra arraigada, en el sentido común, para pensar la nacionalidad y el paradigma uniformador civilizatorio. Esta idea la desarrolló partiendo de considerar al espacio del sudoeste bonaerense como una frontera dinámica de “interacción” entre los distintos grupos que la habitaban como los criollos y los pueblos indígenas, por ejemplo, destacando las relaciones comerciales. De esta manera, este

tratamiento de los contenidos en el aula, tensiona la idea de interculturalidad que presenta el Diseño Curricular para tercer año de la escuela secundaria, donde los pueblos indígenas aparecen bastante invisibilizados o aislados de las referencias constitutivas del Estado nación argentino. Por último la experiencia de la charla o clase abierta de las organizaciones indígenas, en este caso mapuche, problematiza de una manera explícita el paradigma civilizatorio desde una perspectiva histórica y actual.

› Referencias bibliográficas

- BALLART, Josep.1997. El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona: Editorial Ariel
- BRIONES, Claudia. 2008. *Cartografías argentina: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- CRESPO, Carolina. 2005. “¿Qué pertenece a quién?” Procesos de patrimonialización y Pueblos Originarios en Patagonia. *Cuadernos de Antropología Social*. N° 21. Pp. 133-149.
- DELRIO, Walter. 2010. “El genocidio indígena y los silencios historiográficos”. En O. Bayer. *La crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. Buenos Aires: RIGPI.
- DELRIO, Walter. 2011. “Genocidio como categoría analítica: memoria social y marcos alternativos”. En *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol. 1, N° 2. URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>.
- DIEZ, M. L, A. C. HECHT, G. MOVARO & A. PADAWER. 2009. “Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión”. En G. Novaro (coord.). 2011. *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES / Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior / coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata, 2010. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 2008. Diseño curricular para la educación secundaria 3 año. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación.
- HECHT, Ana, GARCIA PALACIO, Marina, ENRIZ, Noelia y DIEZ, María Laura. 2015. “Interculturalidad y educación en Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico”. En: G. Novaro, A. Pdawer y A. C. Hecht (Coord.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- LENTON, Diana. 2010. “Presentación del debate: Genocidio y política indigenista. Debates sobre la potencia explicativa de una categoría polémica”. En *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol. 1, N°2. URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>.
- Ley N° 26.206. 2006. Ley de Educación Nacional. En:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnica/leyesresoluciones.>

Ley N° 13.688. Ley de Educación Provincial (Buenos Aires) <https://www.suteba.org.ar/download/ley-de-educacin-provincial-43873.pdf>.

MANDRINI, Raúl. 2008. *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XI Editores.

NAVARRO FLORIA, Pedro. 2002. “El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera”. *Revista Complutense de Historia de América*. Vol. 28, pp. 139-168.

PERRIERE, Hernán. 2014. “Pueblos originarios, patrimonio y formación del Estado argentino. Del diseño curricular al museo en la escuela. Aportes para la formación docente intercultural”. *XXI Seminario Internacional de Investigación sobre formación de Profesores para los países del MERCOSUR/Cono Sur*. Departamento de Humanidades. UNS. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján (UNLu). ISBN 978-987-33-5203-418-5.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. 2007. Marco General de la Política Curricular.

RIBAS, Diana y Fabiana TOLCACHIER. 2012. *La california del Sur: de la construcción del nudo ferro-portuario al centenario local: Bahía Blanca, 1884-1928*. Colección Cuadernos del Historia del Sur. Bonaerense. Bahía Blanca: EdiUNS.

ROCKWELL, Elsie. 2011. “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. En Batallán, G y M. R. Neufeld (coord.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

RODRÍGUEZ, María Eva. 2013. “Cuando los muertos se vuelven objetos y las memorias bienes intangibles: tensiones entre leyes patrimoniales y derechos de los pueblos indígenas”. En Crespo C. (comp.) *Tramas de la diversidad: patrimonio y pueblos originarios*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 67-100.

SAN MARTÍN, Celina. 2013. “Memorias que desarqueologizan”. En Crespo C. (comp.) *Tramas de la diversidad: patrimonio y pueblos originarios*. Buenos Aires: Antropofagia, pp.101-135.

SEGATO, Rita Laura. 2007. *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

TABAKMAN, Silvia. 2011. “Exposiciones”. En S. Tabakman (Coord.). *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Buenos Aires: Biblos.

TRENTINI, Florencia. 2011. “La memoria étnica como espacio de confrontación política: el caso del Lof Paichil Antriao en Villa La angostura”. En: Valverde, S, Maragliano, G, Impeba, M, y F. Tentini (Coord.) *Procesos históricos, transformaciones sociales y construcciones de frontera. Estudios sobre Norpatagonia, Argentina y Labrador, Canada*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

TRINCHERO, Hugo. 2007. *Aromas de lo exótico (retornos del objeto): para una crítica del objeto antropológico y sus modos de reproducción*. Buenos Aires: Sb.

VILLAR, Daniel y Juan Francisco JIMÉNEZ. 2003. “La tempestad de la guerra: indígenas y circuitos de intercambio. Elementos para una periodización (Araucanía y las pampas, 1780-1880)”. En Mandrini R, y C. D. Paz (comp). *Las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII-XIX. Un estudio comparativo*. Instituto de Estudios Históricos Sociales, Universidad Nacional del Comahue y Universidad Nacional del Sur. Tandil.

VILLAR, Daniel. 2012. “Las poblaciones indígenas, desde la invasión española hasta nuestros días”. En Otero H. *Historia de la provincia de Buenos Aires*. Tomo I: Población, ambiente y

territorio. Buenos Aires: Edhasa.

Construyendo desde experiencias interculturales: Una reflexión sobre prácticas orientadas a la visibilización de sujetos jóvenes.

BHALLA, Gaurav / FFyL, UBA; CIDAC - biocrite@gmail.com

FAJARDO, Elin / FFyL, UBA; CIDAC - fajardo.elin@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 23. Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

» *Palabras clave:* Experiencia Formativas; Construcción Identitaria; Herramientas Metodológicas

» **Resumen**

Trabajar desde una perspectiva sociocultural nos permite estudiar la niñez como una construcción histórica cuyas representaciones diversas se manifiestan según los contextos particulares que uno observa. Ciertas herramientas metodológicas que ponemos en juego nos permiten ver el accionar de lo/as niño/as como sujetos activos co-constructores de su realidad. Proponemos que en dicho proceso, se formulan y reformulan discursos en pos de una construcción identitaria.

En este trabajo, nos interesamos principalmente en rescatar la voz y la creatividad de los niños en el Centro de Acción Familiar (CAF) de Bajo Flores, un barrio porteño con mucha población proveniente del Norte argentino y Bolivia, con una visible marginación social. Así, exploramos la expresión de las experiencias propias de los niño/as en sus producciones, y nuestra presencia continua que repercute en nuestras formas de pensar las prácticas educativas como talleristas y universitarios a favor de una educación más intercultural.

Nuestra investigación incorpora elaboraciones tales como dibujos, escritos, grabaciones audiovisuales, entrevistas pautadas, charlas espontáneas, reflexiones sobre películas y discusiones dirigidas a temas de importancia social que se han dado en el sitio. No creemos que éstos sean recursos metodológicos específicos para el trabajo con niño/as sino que adaptamos los mismos para nuestro contexto. Nos interesa acercarnos a la compleja realidad de los niños/as del CAF para indagar sobre las experiencias que permiten la construcción identitaria dentro de un contexto de cruces culturales e historias migratorias recientes.

» **Introducción**

La nuestra es una época caracterizada por un acelerado proceso de reinterpretación de las relaciones sociales. Se reevalúan a diario los lazos entre las instituciones y los individuos y esto nos permite posicionarnos como agentes de cambio frente a modelos tradicionales de existencia opresivos. Entonces, en este contexto, ¿cuál ha de ser nuestro rol como investigadores-participantes en los espacios de formación para niños?

Mientras el interrogante permanece abierto, exploramos en este trabajo algunas respuestas posibles. Creemos que la metodología de nuestro trabajo ha de ser flexible para tomar en cuenta las nuevas condiciones materiales y las formas de organización social ya existentes. Consideramos necesario utilizar los dispositivos tecnológicos emergentes para experimentar con los nuevos sujetos. Hemos de incorporar la voz de quienes han sido marginados por el modo de producción imperante y frecuentemente olvidados en la investigación social, como son por ejemplo los niños.

En este trabajo retomamos nuestra presencia continua como talleristas-investigadores en un espacio de formación para niños en el Centro de Acción Familiar (CAF) en la Ciudad de Buenos Aires. Hemos buscado reflexionar sobre abordajes metodológicos posibles para promover la escucha activa de sus voces. Consideramos que este tipo de análisis es importante para reconfigurar los vínculos y fomentar un respeto hacia la diversidad.

La niñez

Sostenemos que la formación en Antropología nos ha aportado una variedad de herramientas teórico-metodológicas para pensar la producción y reproducción cultural desde una perspectiva histórica y etnográfica, y que nos inclina hacia una preferencia por la desnaturalización del sentido común a partir del análisis crítico sobre los problemas que atañen a la niñez. Previamente a los años 1980, década en la que se conformó el campo de estudios de la Antropología y Educación en Argentina, las investigaciones socioculturales con respecto a la niñez habían sido relativamente fragmentarias y escasas, quedando relegadas a la marginalidad. Creemos que en el presente, es necesario poner énfasis en temas de investigación como la diversidad y la desigualdad social para una mayor comprensión de la niñez y los espacios socioeducativos como posibles lugares de resistencia contrahegemónica.

No consideramos que los niños sean meros receptores de conocimientos. Pensamos útil el concepto de “experiencia formativa” que utiliza la doctora Elena Achilli en el ámbito de la Antropología y Educación para referirse a las experiencias cotidianas que los niños vivencian dentro los espacios que frecuentan (como la familia y la escuela), cuyas apropiaciones son condicionadas por las interacciones que se dan dentro de los mismos. La autora considera al niño como un “sujeto activo y constructor” (1996:26) aunque su agencia sea limitada por las estructuras institucionales. De acuerdo con esto, creemos que los niños actúan conscientemente y que crean y recrean discursos, reflejando así el proceso de construcción como personas situadas socio-históricamente. En el sentido común occidental moderno se había difundido la idea de que los niños eran pasivos —junto con que eran vulnerables y dependientes (Szulc, 2006)—. Este concepto ahistórico nos ha sido legado desde el siglo XVIII por medio de instituciones como las educativas y los discursos dominantes. Pensamos que las niñeces son múltiples y se interjuegan dentro de las situaciones particulares de la historia socio-política. Las personas aprehendemos los esquemas culturales en la construcción

identitaria. Éste es un proceso activo que no repite necesariamente el sentido común sino que involucra la formulación y la reformulación a partir de la interacción (Borton et al., 2011).

Si indagamos más a fondo podemos ver que existen más experiencias y visiones sobre la niñez. Por este motivo nos interesa rescatar en nuestra investigación la voz y las producciones visuales de los niños con quienes entramos en contacto en el CAF. Así, exploramos de qué manera sus experiencias se expresan en sus propios discursos, y cómo la continua interacción modifica nuestras formas de abordar las prácticas formativas como talleristas e investigadores sociales. Hasta ahora se ha publicado un libro (Pégolo, 2018) que recolecta las experiencias de nuestro taller, así como también otro anterior, *Los Chicos del Bajo Flores cuentan historias...* (Pégolo y Ramírez Gelbes, 2014), el cual exploró la producción de adolescentes en el mismo barrio dentro del marco de un proyecto en una institución distinta: la Cooperativa de Producción y Aprendizaje (CooPA).

› **Acercamiento**

Los CAF son instituciones sociocomunitarias que promueven el alcance del Estado en barrios donde existe una vulneración de los derechos a la información y al acceso a los servicios públicos. Allí, hay una confluencia de respuestas para distintas necesidades que han sido problematizadas por el Gobierno de la Ciudad durante los últimos 57 años. Éstos incluyen servicios para la promoción de la salud y la educación como talleres artísticos. La sede donde desarrollamos nuestras actividades se ubica cerca de las Avenidas Cobo y Curapaligüe, y según la descripción de los servicios del CAF que ofrece la página de la ciudad²²³, la institución abre sus puertas a toda la población vecina.

Participamos de las actividades del CAF en conjunto con la propuesta educativa de un taller que opera por medio del trabajo voluntario de estudiantes universitarios. El mismo continúa desde hace varios años dentro del programa de Extensión de la Universidad de Buenos Aires y es dirigido por Liliana Pégolo, doctora en Letras Clásicas. Forman parte del equipo original sus alumnos de la misma carrera, quienes buscaban llevar sus conocimientos a un ejercicio orientado a su futura profesión como docentes de lengua y literatura. El taller llega a aproximadamente 30 niños de 6 a 12 años provenientes del barrio. Muchos son hermanos, y algunos concurren a las mismas instituciones educativas. En el CAF, los niños con quienes trabajamos realizan actividades como deporte y computación junto a profesionales de disciplinas como educación física y recreación.

En el taller de “Expresión Creativa” de Liliana, se pretende generar prácticas de lectura y escritura por medio de una reflexión identitaria situada. Este taller se realiza principalmente los jueves a la tarde y los viernes a la mañana, con dos grupos diferentes de 10–15 niños, pero también incluye actividades otros días como apoyo escolar que se da los jueves y los sábados a la mañana, y además ocasionales visitas a sitios como museos. Nuestra participación²²⁴

223 Ficha técnica disponible desde http://www.buenosaires.gob.ar/legacy/establecimientos_dessocial/ficha.php?id=4

224 Gaurav se incorporó a fines de 2014 por medio de un seminario de grado y Elin a principios de 2017. En estos años, han trabajado en este equipo más de 20 estudiantes de la universidad provenientes de diversas carreras (Letras, Antropología, Comunicación, Historia, Medicina, etc.) dejando cada uno su aporte.

sostenida ha consistido en la colaboración durante los encuentros de los viernes de 10 a 12 horas. Tanto los niños como nosotros comenzamos a llegar cerca de las 9 o 9.30 horas para el desayuno que brinda el CAF. Luego, realizamos las actividades propuestas usualmente por los talleristas estudiantes. Es importante comentar que no existe una jerarquización marcada dentro de nuestro grupo y se busca incorporar propuestas diversas. Después de las 12hs, los niños almuerzan. Nosotros solemos acompañarlos en el comedor, muchas veces comiendo con ellos. Luego, cerca de las 12.30hs los niños se retiran para ir a sus respectivos colegios (ubicados usualmente a un viaje de colectivo desde la sede), y nosotros nos dirigimos a la Facultad, conversando sobre lo transcurrido en el día y pensando la propuesta para la semana siguiente.

Esta experiencia nos resulta valiosa para un acercamiento como observadores y participantes, como estudiantes, investigadores y también como talleristas en proceso continuo de formación y de actualización de nuestras habilidades. En este trabajo buscamos compartir las reflexiones antropológicas y metodológicas sobre nuestras experiencias de campo en este taller. Esperamos que éstas sirvan para seguir indagando con respecto a la función de los investigadores y nuestro compromiso socioeducativo.

Hacia un taller intercultural

Nuestra inserción en los proyectos del CAF del Barrio Rivadavia 1 (Bajo Flores) coarticula el compromiso entre la Universidad de Buenos Aires y la sociedad más amplia por medio de programas y espacios de extensión como UBANEX y CIDAC (el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria de la UBA). Dado que consideramos al CAF como un nexo entre la familia y el entorno extrafamiliar, nuestro rol dentro de dicho espacio adopta comportamientos de ambos espacios.

Por este motivo, hemos tenido la necesidad de una mejor comprensión de los contextos sociales en los cuales los niños están insertos para hacer un aporte a la institución mediante un trabajo cualitativo sobre la vivencia de los niños. Esto implica conocer las dinámicas del barrio, el cual consta de migración boliviana y nortea. Intentamos realizar diferentes actividades para poner en juego la identidad y así generar experiencias significativas y formativas en las cuales valorizar la diversidad humana y las historias familiares.

Cuando accedimos al taller por primera vez, notamos que el mismo estaba fuertemente orientado a la enseñanza y práctica de lectura y escritura. Sin embargo, como el espacio está abierto a diversas ideas y el equipo adulto estuvo dispuesto a incluir la perspectiva desde otras áreas, los estudiantes de Antropología propusimos no privilegiar siempre la escritura sino dar mayor importancia a las prácticas orales espontáneas y a la escucha (que ya se realizaban en el taller pero de manera complementaria) por medio de actividades orientadas a la reflexión oral en grupo, entrevistas, cuentos y filmaciones.

Además de presentarnos como estudiantes de Antropología, nos dimos a conocer como migrantes. Elin, la autora de la presente ponencia nació en Noruega y pasó gran parte de su vida en Chile antes de radicarse en Argentina. Gaurav, el autor, es descendiente indio y realizó su educación en India y en Estados Unidos. Nuestra condición de migrantes y de hijos de migrantes nos acercó a los niños del CAF, quienes se interesaron por conocer más sobre nuestras trayectorias y sobre los demás países. El diálogo que se generó en base a nuestras

diferentes proveniencias nos permitió, a su vez, conocerlos mejor a ellos. Por otro lado, debido a esto y otros motivos —como la diferencia etaria— hay una infinitud de experiencias que son parte de la cotidianeidad de los niños pero no de la nuestra. Desconocemos gran parte del barrio, y no compartimos las modas musicales, ni el afecto por las murgas o la importancia que dan a los equipos locales de fútbol²²⁵.

Todo esto es parte de lo que hace que nuestra experiencia sea intercultural, entendiendo la interculturalidad como un proceso activo de interacción entre diferentes actores que se encuentran en condiciones sociales y culturales desiguales, fomentando el diálogo, la integración y la convivencia entre los distintos grupos de identidad. De este modo, puede decirse que esta concepción enfatiza más la convivencia dialógica entre diferencias que la perspectiva multiculturalista más difundida en los '90 (Dietz y Mateos, 2011). La interculturalidad se construye en base a las nociones históricas de etnicidad y cultura, no tomándolas como categorías a priori ni ignorando el pasado de dominación colonial. Es por ello que, como dice Maria Laura Diez (2004), no se puede sostener que entre las culturas exista un diálogo siempre armónico. Evitamos así la ahistoricidad que puede enfatizar esencialismos inverosímiles e incluso operar por medio de la educación formal para hacer a uno creer que es responsable por su propia posición social (Levinson y Holland, 1996). Dentro de este marco, no hemos de dejar de reflexionar sobre nuestro propósito —el para qué de nuestra acción (Alonso y Díaz, 2004)— para asegurarnos de que el mismo sea adecuado para el contexto y tome en cuenta la situación presente.

El CAF cuenta con una población de migración boliviana y del norte de Argentina, dos regiones en la periferia económica marcadas por la presencia indígena y mestiza. La estigmatización asociada con esta realidad complica a veces la asimilación de estrategias de intercambio. En el caso de los niños que asisten al CAF, escuchamos sobre la discriminación que sufren algunos en el colegio por parte de sus compañeros, la autopercepción resultante y el reconocimiento del barrio como un espacio “peligroso”. A causa de eso, buscamos ampliar su perspectiva y revalorizar su experiencia local.

Problemáticas en torno a la identidad nacional

Un viernes, algunos de nuestros compañeros que se incorporaron el año pasado hicieron una ronda con los chicos para presentarse. Cuando llegó el turno para que hablara Fernanda, una chica de 12 años quien nació en Paraguay y tiene familia boliviana, ella no quiso emitir palabra alguna. En esta instancia, sus demás compañeros la presionaron para que dijese al menos su nombre y edad. Al rato, cuando la ronda terminó y nos sentamos a almorzar, Fernanda estuvo mirando para abajo y no comió. Elin, presente ese día, le preguntó si le pasaba algo, pero ella no dio ninguna respuesta verbal y continuó sin comer. Fernanda consta de un nivel de comprensión lectora más básica de lo esperado para su edad por las instituciones formales. En otra ocasión, Fernanda se rehusó a leer una historia que ella misma había escrito junto con su prima. Por cómo ella había presentado la hoja escrita a Elin (con quien Fernanda ha generado

225 Los autores recuerdan que una de las primeras preguntas que los niños les hicieron al conocerlos era “¿De qué cuadro sos?”

mayor confianza), ella parecía querer compartirla. Al final, motivada por el apoyo del grupo, la leyó lentamente y en tono muy bajito pero sin mayores problemas frente a sus compañeras del taller. Creemos que es posible que esta resistencia de Fernanda a ser oída tenga su origen en la estigmatización que ha sufrido en diferentes ámbitos debido a su posición social y el lugar que ocupa en su familia.

Según nos ha contado ella, no suele hablar mucho en el hogar debido a que sus padres se comunican entre sí en quechua —lengua que ella no maneja—, y debido también a que su familia ha vivido situaciones de violencia y desintegración que la han dejado más desamparada. Nos cuenta Fernanda que a veces la molestan en el colegio. Creemos que esto inhibe la acción comunicativa por parte de ella.

La historia de Fernanda es un ejemplo de varias situaciones que hemos observado y que se han conocido en nuestro campo. No nos ha de sorprender que las personas con una trayectoria nacional diferente a la dominante sean marcadas como “otros” (Rockwell, 2001) y excluidas por medio de un sistema educativo cómplice del proyecto nacional (Levinson y Holland, 1996). Un día, Fernanda nos comentó de una canción que había aprendido en la escuela durante un acto escolar para el Día de la Diversidad. Cantó una pequeña parte que recordaba: la letra aludía a la Pachamama pero incluía también la frase “somos todos hijos de Argentina”.

Las investigaciones que giran en torno a la educación dan cuenta de que en la escuela suceden diversas situaciones que ponen de manifiesto la organización política y social más amplia, como la competencia y el nacionalismo. Es por ello que se torna una tarea compleja y necesaria descotidianizar lo que pasa en estos ámbitos. Con la consolidación del Estado-Nación en Argentina, se estableció el derecho constitucional a la educación. Garantizarlo pasó a ser una responsabilidad del Estado. El objetivo principal de esta iniciativa fue homogeneizar y “civilizar” a la población —constituída por una variedad de grupos, entre ellos migrantes, criollos e indígenas— bajo una nación (Novaro, 2016).

Los materiales escolares forman parte de este proceso y para incorporar una mirada diacrónica e histórica, hace falta tomar en cuenta también a las trayectorias formativas de quienes ahora ejercen la docencia. Por ejemplo, el manual de Educación Cívica 3 de Alfredo Drago, utilizado en las escuelas públicas durante la década 1990, enseñaba aún en su 7ª edición que, “La población argentina está compuesta en forma predominante por personas de raza blanca, en un 99% del total” (1996:18). Por su parte, en los cuatro volúmenes de educación e instrucción cívica escritos por este mismo autor, hay un solo apartado muy breve (y muy sesgado) de dos páginas titulado “Nuestros Aborígenes”. La edición a la que hemos tenido acceso —publicada en 1996— enseña que “La situación de nuestros aborígenes hace suponer que están totalmente desamparados y condenados a extinción a fecha fija” (1996:21). Comunica también la obligación constitucional de “promover su conversión al catolicismo” para promover su asimilación a la “civilización”, basándose en un artículo que ya había perdido vigencia con la reforma constitucional de 1994. El apartado está acompañado por una sola foto, la de un niño de 3–4 años, de piel morena, vestido con ropa demasiado grande para su tamaño, lo cual les atribuye un aspecto indigente y vulnerable a los indígenas.

En nuestro taller, notamos la resistencia por parte de los niños a ser identificados con rasgos indígenas en ciertas ocasiones cuando, por ejemplo, mostramos un cortometraje subtítuloado con niñas y mujeres hablando en lenguas andinas. Los niños apartaron su atención de la pantalla como pocas veces hacen. Algunos exclamaron ‘¡No entiendo esto!’ en un tono que consideramos despectivo. Sin embargo, una de las niñas mayores se contrapuso a ellos,

expresando que, ‘Hay que respetar’. Creemos que el primer comentario es una estrategia discursiva de distanciamiento social frente a identidades no deseadas ya que no pasó lo mismo cuando mostramos películas en hindi, árabe, francés e inglés, también subtituladas y con temáticas similares. Consideramos que los niños son “activos en la construcción y determinación de su vida social, la de quienes los rodean y la de las sociedades en las que viven” (James y Prout, citados en Szulc, 2006:38) por la asimilación y el rechazo frente a distintos elementos culturales.

Nuestra participación en el taller

Tomando en cuenta todo lo anterior, nuestro papel en el grupo como talleristas e investigadores está influido por nuestra edad, por nuestras experiencias y por nuestras convicciones. Nos resulta interesante considerar la investigación de Ana Carolina Hecht (2007) con respecto al uso del taller como medio de investigación-acción: como espacio metodológico para la observación etnográfica pero también como espacio de reflexión e iniciativa para el cambio social. En el caso del taller que describe esta autora, la finalidad es la promoción del uso de lengua qomlataq en la comunidad Daviaxaiqui de Derqui (Provincia de Buenos Aires, Argentina). Su experiencia destaca la relación entre los investigadores y la comunidad con la cual trabajan, promoviendo los intereses ya existentes en el ámbito social a través de respuestas concretas que coarticulan la teoría con la práctica y los intereses académicos con los del grupo local.

La reflexión sobre la conjugación de los diferentes papeles que ocupamos no nos permiten olvidar que somos personas “educadas” con las “huellas grabadas” de una maquinaria educativa hegemónica (Levinson y Holland, 1996), y sostenemos que reconocer esta contradicción nos facilita dar una respuesta situada.

Durante todo proceso de trabajo de campo, contrastamos las nociones previas que tenemos con respecto a fenómenos como el dispositivo escolar y las trayectorias familiares de migración. Reflexionamos constantemente sobre la influencia que estas han tenido en los niños. Por ejemplo, lo que nos habían contado anteriormente los otros sujetos en el campo nos había llevado a creer que la discriminación en base a características nortenas, bolivianas e indígenas iba a ser más visible en el sitio, pero no la observamos inmediatamente. Fue necesario una presencia continua en el campo para poder darnos cuenta de cómo esta violencia se revelaba solo en ciertos contextos, entre ciertos participantes, y para conocer en qué situaciones se podía hablar de eso (o si los chicos querían o no hablarlo). También fue interesante para nosotros observar cómo algunos de los chicos reproducían esa discriminación xenofóbica y racista. La mayor cantidad de comentarios despectivos que hemos escuchado han provenido de tres hermanos. Por este motivo, creemos que el entorno familiar y la unidad doméstica son muy importantes como espacios de socialización del material simbólico (Schlemenson, 2001), el cual incluye la base de los prejuicios y modelos de interpretación de las relaciones sociales.

Por otro lado, también pensábamos que los niños iban a tener un manejo más fluido de quechua o de aymara, pero en nuestras experiencias, muy pocos de ellos tienen un conocimiento de estas lenguas. Y en los casos en que sí, esto ha sido más una competencia receptiva y parcial que una producción activa (cf. Dorian, 1982). En otras palabras, pueden

reproducir o comprender algunas pocas frases imperativas pero no hemos escuchado la construcción de oraciones completas en estos idiomas. Uno de nuestros compañeros en el taller, Gabriel, intentó algunas veces comprobar la comprensión de quechua por parte de algunos de los chicos por medio de preguntas en esta lengua, pero debido a la diversidad dialectal interna, ha sido también difícil llegar a una evaluación adecuada sobre cuánto conocen de estos idiomas.

Métodos de investigación y modalidades de trabajo

En el taller semanal de “Expresión Creativa” utilizamos dinámicas distintas que incluyen la modalidad de entrevistas pautadas (con grabación), instancias informales de preguntas y respuestas, y también charlas que se dan espontáneamente. Por medio de estas actividades, buscamos una retroalimentación entre las problemáticas sociales y lo que transcurre en el taller. Dado que todos concurrimos voluntariamente al taller, los tipos de actividad que se llevan a cabo han de ser flexibles para contemplar la asistencia continua o discontinua de los participantes (tanto adultos como niños), y tomar en cuenta las diversas edades, así como la dinámica del año académico. A veces, es importante posponer una actividad por falta de concurrencia de los niños debido a actividades escolares o la lluvia, o cuando una actividad toma más tiempo de lo esperado y debe continuar la semana siguiente pero con participantes no presentes en la semana anterior.

Flavia Pires (2007) explora múltiples métodos para registrar la interacción con y entre los niños en su trabajo en Paraíba, Brasil. Éstos incluyen la redacción, el dibujo, la fotografía y la filmación, recursos que privilegiamos también en nuestro trabajo. Por su parte, Pires prefirió que los niños no la viesen como adulta para asimilarla como una niña más en sus juegos. Esto resultó problemático en ciertas ocasiones ya que los otros adultos esperaban de ella un comportamiento de adulto responsable²²⁶ que ella no deseaba expresar. La autora comenta también sobre la importancia de establecer vínculos auténticos y recíprocos con la comunidad general. Entre otras cuestiones, la autora destaca la necesidad de establecer una moneda de cambio con los niños para permitir la investigación continua —lo que fue en el caso su investigación el sofá-cama en el cual a los niños les gustaba saltar—. Pires concluye que no es sumamente necesario desarrollar métodos diferentes para trabajar con niños pero sí es necesario —como en cualquier otro contexto— adaptar los métodos a la población con la que uno realiza el trabajo de campo y a las necesidades de la investigación.

Entonces, ¿qué tipo de vínculos hemos de construir? Ciertamente, si nos permitimos separarnos totalmente de nuestro rol esperado de adultos responsables, incurrimos en una falta de cuidado a los niños, porque puede haber accidentes relacionados a las peleas o al uso desmedido de la fuerza. Eso significaría también desaprovechar este espacio orientado al desarrollo de habilidades artísticas, en el que podemos acompañarlos. Por otro lado, algunas de nuestras actitudes en el campo están orientadas a desjerarquizar la interacción entre niños y adultos por medio de nuestra inclusión en sus juegos. Creemos que nuestras monedas de

226 Si el niño es definido por la falta de ciertas características como explica Szulc (2006), entonces aquí vemos al adulto definido por la demostración de ciertas características en el trabajo de Pires (2007).

cambio incluyen algunos elementos tangibles como los disfraces, elementos de cotillón, y el acceso a grabadoras, filmadoras, notebooks y películas, pero también la relación recíproca y auténtica de complicidad y de mutuo aprendizaje que construimos ahí.

En otros momentos, nos toca ejercer una autoridad un poco mayor. Por ejemplo, un día en el que pautamos practicar la escritura, Laura, una de las niñas de 10 años se negó, diciendo que no le gustaba su letra. Lejos de aceptar su respuesta, aprovechamos nuestro conocimiento previo de su interés por la letra devanágari²²⁷ y practicamos su nombre también en letra griega, y, luego, la letra nastaliq perso-árabe. Después, Laura pasó las siguientes dos horas practicando su caligrafía en diversos sistemas de escritura, recurriendo a su celular para conocer otros nuevos como el ge'ez de Etiopía y el alfasilábico aborígen canadiense. De este modo, pudimos mantener en pie el uso de la hoja pautado (un medio que los niños suelen disfrutar) pero dirigirlo a un fin más interesante para Laura, quien ahora muestra con mucho orgullo esta nueva habilidad que adquirió.

Nuestras experiencias en el sitio nos han llevado a destacar cada vez más las lenguas utilizadas en los materiales que presentamos en los talleres. Por ejemplo, cuando nos sentamos en ronda para hablar sobre el videoclip “Latinoamérica” del grupo puertorriqueño Calle 13 (en el cual se escuchan castellano, portugués y quechua), pedimos a los participantes del taller que trataran escuchar en qué lenguas se hablaba y cantaba y que las identificaran. Todavía no hemos observado mucho interés por los idiomas amerindios locales, pero siempre que se acerca una persona con conocimiento de una lengua (o variedad del español) diferente, los niños realizan preguntas al respecto. Los mapamundis y globos ya son muy familiares para los niños ya que nos ayudan a contextualizar nuestras experiencias tanto geográfica como históricamente.

La escritura homogeneizante y la diversidad oral

En las actividades que realizamos con los niños, frecuentemente aparecen espontáneamente temas que tienen que ver con sus experiencias en el Norte Argentino o en Bolivia. A veces lo que se manifiesta es una añoranza consciente, otras veces se contextualizan los discursos dentro de situaciones que nos permiten a nosotros redirigir las actividades hacia una experiencia de aprendizaje y representación.

Uno de los participantes del taller es Daniel, un chico de 11 años quien nació en Bolivia, a diferencia de muchos otros chicos en el taller quienes son hijos de migrantes pero nacidos en Buenos Aires. Este hecho ha llevado a ocasiones en las que Daniel ha sido discriminado por niños del propio taller. A Daniel le gusta dibujar, y en una oportunidad le acercamos una pantalla táctil. Dibujó una llama de carga en el desierto. Debido a que siempre intentamos que los niños en el taller incorporen el texto escrito en sus producciones, le sugerimos a Daniel añadir una burbuja de texto. Al principio escribió una frase en castellano “No hay agua. No me quiero morir”, pero tomando en cuenta que Daniel es uno de los integrantes del taller quien más manejo tiene del quechua, le preguntamos si sería posible decir lo mismo en esa lengua. Dijo “sí, pero no sé escribirlo”. Esto nos llamó la atención sobre la corrección prescriptiva que

²²⁷ Por medio de encuentros con personas descendientes de diferentes comunidades, los niños ya han conocido diversos sistemas de escritura como el devanágari proveniente de India y el hiragana de Japón. Su interés radica siempre en saber escribir nombres propios.

enfrentan los niños día a día en ámbitos como la escuela. Insistimos un poco en que es mejor darle uso a la lengua, incluso cuando cometemos errores. La burbuja contiene una frase en quechua, así como le suena a Daniel pero con ciertos préstamos para reemplazar las palabras que no se acordaba en quechua en esa instancia: “MANA KANCHA AGUA... MANA MUNADICHO MORIRⁱⁱⁱ”

Un tiempo después, se incorporó en nuestro equipo Gabriel, quien es profesor de quechua, y nos dio la siguiente alternativa según su propia traducción: “Mana yakut tiyanchu. Mana munanichu wañusaqmi”. Creemos que contar con su presencia durante la realización del dibujo hubiese sido una experiencia sumamente más enriquecedora. Por este motivo quisiéramos resaltar que el trabajo que realizamos tiene que ser siempre interdisciplinar y permitir un abordaje a las diferencias culturales desde perspectivas diferentes y con aportes de los distintos campos humanísticos. Un importante aporte de los antropólogos a la metodología de las ciencias sociales ha sido el desarrollo de herramientas que permiten contrastar entre diferentes visiones sobre el mundo, pero esto solo no es suficiente. Si queremos posibilitar a los chicos del CAF un acceso a la tradición cultural familiar que los dispositivos escolares han desconocido —como el uso de otras lenguas—, entonces hace falta trabajar en equipo e incorporar a profesionales especialistas en estas temáticas: en nuestro caso, el profesor de quechua.

De este mismo modo, queremos mencionar que las diferencias sociolingüísticas y culturales resaltadas no son exclusivamente entre diferentes lenguas, sino que también se dan dentro del español como mediante el desplazamiento del tuteo por el voseo en el habla de los chicos. Esto demuestra el ejercicio de las ideologías lingüísticas que otorgan prestigio a ciertas voces y variedades (Dorian, 2000).

En otro dibujo de Daniel, aparecen un tiburón y un pez pequeño. Acompañarlo durante la elaboración del cuadro nos permitió presenciar un evento muy interesante. Daniel escribió un breve intercambio de palabras entre los dos personajes por medio de burbujitas. En una (la del pez), comenzó redactando, “Hola. ¿Como estas? Yo bien y tu”. Pero enseguida, borró la última palabra y la reemplazó, de modo que quedó, “Hola. ¿Como estas? Yo bien y vos // CHAUUUUUUUUUUUUU” (énfasis nuestro). Esto nos hace sospechar que la corrección lingüística que Daniel recibe prescribe el voseo y proscribire tuteo. Le preguntamos por qué había decidido cambiar el ‘tu’ al ‘vos’ pero se encogió de hombros y siguió dibujando. Le aclaramos que “Se puede decir también ‘tú’; no hay problema” pero Daniel prefirió el voseo en esta ocasión.

La directora del CAF donde realizamos nuestras actividades acentuó en una ocasión que deberíamos estar corrigiendo continuamente las faltas ortográficas en las producciones de los niños. Este comentario se debió a que habíamos estado poniendo muy poco énfasis en la corrección, apuntando más a promover la producción sin miedo al error. Creemos que una preocupación exagerada por la corrección (como suele ocurrir en otros ámbitos donde los niños concurren) puede mermar la creatividad. En las escuelas, se observan usualmente pautas más formales de aprendizaje, como en el caso de la ortografía. Las aulas llenas de muchas escuelas que incluyen hasta 40 alumnos por curso hacen que sea extremadamente difícil trabajar con las particularidades de cada niño y por lo tanto se recurre a la homogeneización prescriptiva. De esta manera, consideramos que se pierde la riqueza que se pueda generar en el intercambio y las singularidades de cada individuo. Esto es importante sobre todo cuando se refiere al trabajo con niños. El miedo de Daniel frente a la equivocación en la escritura de una frase en quechua da cuenta de la asimilación de una ideología

proveniente de una corrección ortográfica y léxica. Esto es producto de una concepción elitista de la escritura, alejada del uso popular y normalizada por reglas académicas consideradas cultas (Rockwell, 1996).

Aún así, ciertas actividades que realizamos en el Centro nos ayudan a entrar en contacto más plenamente con problemáticas ortográficas. A veces, los niños producen textos cuyas faltas de puntuación o deletreo complican el entendimiento. En estos casos, sugerimos ediciones, acompañando a los chicos en el proceso de redacción y revisión. En otros momentos, permitimos estas faltas e impulsamos a los chicos a seguir produciendo y a realizar proyectos a partir de lo escrito como pequeños cortos o dibujos en forma de historieta. Otro problema ortográfico aparece cuando se trata de vocablos que no tienen una sola ortografía estandarizada y/o no aparecen en los diccionarios.

En una instancia, Gaurav narró el Mito de Obá, una de las historias más trágicas jamás contadas del amor: la protagonista, engañada por su hermana, se corta la oreja preparando lo que piensa que es el plato favorito de su marido, el rey. En vez de traer el cuento en formato escrito —como es usual en el grupo—, lo contó con voz y cuerpo, enseñando además algunos de los pasos dancísticos relacionados con los personajes dentro de la tradición candomblé afrobrasileña. Una vez que Marta ya conoció la historia, quiso escribirla para no olvidarla. De este modo pudimos toparnos con una dificultad: ¿cómo redactar en forma escrita el texto oral, fragmentado y multivocal a partir de la memoria? Durante la escritura, uno de los problemas fue la ortografía del nombre de los personajes. Por ejemplo, el arquetipo de la belleza, la fertilidad y el agua dulce lleva un nombre que en la ortografía actual de lengua yoruba (la cual es tonal e incluye muchos fonemas ausentes del español) se escribe ⟨Ọṣun⟩. Pero en el Continente Americano, son más frecuentes ortografías como ⟨Oxum⟩ en portugués, u ⟨Ochum⟩ u ⟨Oshún⟩ en español.

Marta: ¿Cómo se escribe Oxum?

Gaurav: Depende. Hay muchas maneras de escribir su nombre. Podés escribirlo como quieras.

Marta siguió escribiendo con la ortografía ⟨Oyum⟩. Esto no nos resulta demasiado sorprendente debido a que la ⟨y⟩ se pronuncia en el español rioplatense como una sibilante palatoalveolar sorda [ʃ], el sonido que corresponde a la pronunciación. Pero es interesante que después, cuando Marta leía lo que había escrito, decidió reproducir el nombre como [oj'um], pronunciando la ⟨y⟩ como es típico en Bolivia, con una semivocal palatal [j] (como “Oium”). No creemos que esta interacción pudiese haber existido si Marta se hubiese acercado al mito a través de la lectura —tal vez la forma ‘correcta’ de escribir el nombre en ese caso habría sido el previamente elegido por el autor del texto—.

Dejamos para un futuro trabajo compartir nuestras observaciones sobre la manifestación oral del tuteo y del sheísmo según los participantes (hermanos vs compañeros). También consideramos interesante seguir pensando sobre cómo la corrección escolar y la pronunciación disímil pueden crear situaciones confusas para hablantes de otras variedades²²⁸.

228 Recordamos a una compañera nuestra quien es de Madrid y nos explica que solía desentender ciertas clases en su primer año en Buenos Aires cuando no podía discernir si cierto profesor de Antropología hablaba de la “casa” o la

¿Qué preguntan los niños?

Parte de nuestro papel en el CAF incluye formar a los chicos en técnicas provenientes de nuestras disciplinas. Durante los últimos años estuvimos acercando grabadoras y una filmadora para realizar entrevistas: interacciones de preguntas y respuestas dirigidas al aprendizaje sobre la experiencia de otra persona. Ahora, los entrevistadores suelen ser los niños. A veces nos entrevistan a nosotros, a veces se entrevistan entre ellos y a veces eligen a terceros. Formulan generalmente preguntas relacionadas al ámbito familiar y escolar. Preguntan a sus compañeros cuántos alumnos son en su curso, si los profesores de los otros colegios son buenos o malos, y cuál es su materia favorita. Si bien la entrevista es una interesante herramienta etnográfica, creemos que enseñar este género comunicativo tiene fines pedagógicos también, predisponiendo a las personas para futuras instancias como entrevistas laborales y coloquios de distintos tipos.

Otra práctica que utilizamos para generar interrogantes y mostrar realidades distintas es la proyección de películas con personajes variados. Mostramos, por ejemplo, *El Pibe* (1921) dirigida y protagonizada por Charles Chaplin. La misma es muda y la aparición de carteles hizo necesario la lectura.

El éxito que tuvo esta película en inspirar comentarios, nos abrió la cabeza. Si el grupo estaba predispuesto a leer subtítulos, entonces teníamos la posibilidad también de mostrar películas en otras lenguas. Llevamos, por ejemplo, la película *Taare Zameen Par* (2007, Aamir Khan), que trata sobre un niño en la ciudad de Mumbai, India, quien no es comprendido socialmente debido a que tiene dislexia y nadie la detecta. Esta historia manifestó el interrogante entre los chicos sobre cómo son las escuelas en otros países. Otra película que mostramos para reflexionar sobre estas temáticas fue *Kirikú* (1998, Michel Ocelot). Esta historia generó una preocupación no solo por el hecho de que los niños en la película anduvieran sin ropa (costumbre local de la aldea africana presentada) sino que muchos de los participantes sintieron gran empatía por el protagonista y nos preguntaron durante semanas acerca de cómo seguía la historia de su vida.

Dos semanas después proyectamos una película de Arabia Saudita llamada *La Bicicleta Verde* (2012, Haifaa al-Mansour), cuyo protagonista, lejos de tener una libertad extraordinaria o super poderes como *Kirikú*, es una niña que usa hiyab y no debe hacer ciertas cosas como andar en bicicleta que sí puede hacer su amigo varón. Wadjda se esfuerza por vender pulseras hechas por ella misma y por ganar una competencia escolar de recitación del Corán para lograr juntar dinero y comprarse la bicicleta que había visto en un negocio. Entonces, se generó entre los chicos la pregunta de si Wadjda era “pobre” o no. Por un lado la vieron muy preocupada por juntar dinero, pero por otro, vive en una casa que parece ser bastante opulenta. Esta ocasión nos permitió también poder hablar con los niños acerca de por qué creían que Wadjda no debería andar en bicicleta. Algunos de los más pequeños sugirieron que era para que no se lastime cayéndose del vehículo (demostrando una idea que ya tienen acerca de la supuesta fragilidad femenina). Luego pudimos hablar con los chicos un poco mayores sobre la importancia del himen en la cultura de esa región.

“caza”.

A través de estas actividades se entablan charlas con respecto a diferentes temas, aportando una nueva apreciación por la diversidad. Salen a la luz discusiones sobre los orígenes nacionales de los padres de cada uno, que anteriormente no habíamos escuchado en la cotidianeidad, así como temas relacionados a la violencia en la casa y al machismo. En una ocasión, una de las niñas de 12 años, Marta, trajo a la mesa un ensayo argumentando por qué las chicas sí deberían jugar al fútbol. Se basó en argumentos como la diversión y la salud corporal. Estos planteamientos acerca de la representación de hombres y mujeres (como el uso de la palabra “chicxs” y vestimenta diferenciada) se mantuvieron durante semanas. Participaron tanto los más grandes como los chiquitos. De este modo intentamos darle importancia y espacio a los temas que traen los chicos y también incorporar estas variables para ejemplificar la diversidad por medio de una reflexión contextualizada.

“Un barrio que nos dicen que es muy peligroso”

Es importante el trabajo sostenido con los mismos chicos durante varios años ya que permite una reflexión más profunda por nuestra parte sobre su proceso identitario, y también nos permite generar mayor confianza. Al principio, la entrada de la filmadora intimidaba un poco, pero con el tiempo, los chicos comenzaron a verla como una herramienta más, y a desarrollar un interés por alguna u otra actividad como la dirección, la actuación, la filmación en sí, el desarrollo de entrevistas o la escritura de guiones, mostrándonos una vez más la heterogeneidad y la variedad de intereses.

Así, en el 2016, propusimos un intercambio internacional de videos entre los chicos del CAF y los estudiantes de español de un secundario de Ohio en Estados Unidos. Luego de mostrar fotos del colegio, produjimos algunos videos con varios de los chicos quienes nos guiaron por la sede contándonos sobre qué ocurre en cada espacio. Jerónimo, quien ya había cumplido 13 años en ese momento, se interesó mucho por la actividad y se animó a ser filmado y a hacer preguntas a pesar de su timidez frente a la cámara. Comenzó su presentación con las palabras,

¡Hola! Me llamo [Jerónimo]. Tengo 13 años y vivo en Argentina en la Ciudad- la Provincia de Buenos Aires. Yo nací en 2003 acá en un barrio que nos dicen que es muy peligroso.

Es interesante que se enmiende en lo dicho, cambiando la Ciudad de Buenos Aires por la Provincia, lo cual nos hace pensar que existe cierta confusión con respecto a esta división. Por otra parte, afirma que “nos dicen” que el barrio donde vive “es muy peligroso”. El hecho de que abra el video con estas frases nos hace creer que forman una parte importante de su identidad. Reconoce que su barrio lleva un estigma social (“peligroso”), pero también que esto es algo que él ha escuchado decir (“nos dicen”). Quizás así se separa a sí mismo de ese dicho o desconfía de él. Durante la grabación, Jerónimo muestra el mate que estábamos cebando, reconociendo su origen local. Mientras juega con la bombilla, cuenta un poco lo que sabe sobre esta tradición. Pero puesto que en su casa no se toma mate y él ha tenido escasa experiencia, no sabe demasiado sobre las reglas de cebar. Luego muestra y narra la historia que él había escrito y dibujado sobre *La Abuela Mala*. Hacia el final de la grabación, Jerónimo hace una pregunta a los estudiantes de Ohio inspirada en las fotos de la ciudad nevada que habíamos mostrado:

Ah bueno, quisiera preguntarles si allá en Estados Unidos nieve- nieva mucho. Porque acá en Argentina no

nieve. Nunca nevó. Nunca en mi vida toqué nieve.

También les pide a los alumnos un regalo:

Cuando se gradúan ¿tienen esos gorros que los revolean para arriba? [...] Ésos negros. Y si algún día me pueden mandar uno. Quisiera ver uno como es en Estados Unidos.

Creemos que la pregunta sobre “esos gorros” de graduación habrá sido inspirada en algún recuerdo que él puede tener de una película o serie norteamericana ya que los niños suelen hablarnos de películas hollywoodenses que han visto últimamente. Por este motivo, creemos que las experiencias de los niños de Bajo Flores no incluyen sólo elementos locales. Las trayectorias familiares de migración y de origen norteco tienen un efecto en cómo los chicos conciben el país. Algunos nos hablan del Cerro de los Siete Colores que visitaron en un viaje a Jujuy y de experiencias de cruzar la frontera a Bolivia. Por su parte, Jerónimo tiene la idea de que en Argentina no nieva. Quizás una proveniencia de la Patagonia más nevada hubiese formado en él otro imaginario acerca del variado clima que existe en el país. Algunos años antes, hicimos posible con los niños un cortometraje basado en un sueño que él mismo había tenido: bailó el chamamé con la Reina de Inglaterra. Esta escena demuestra que Jerónimo tiene acceso a conocimientos sobre fenómenos culturales geopolíticamente más “ceranos” y más “lejanos” pero que en su cosmovisión, todos ellos forman un repertorio de elementos juxtapuestos y reinterpretados. Esta acción es parte de la apropiación cultural en nivel social e individual que opera “para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales” (Rockwell, 1996:14).

A modo de cierre...

Consideramos problemático tomar a los niños como una entidad homogénea ya que ello simplifica una realidad mucho más compleja y que incluye una variedad de interrelaciones sociales que actúan en un contexto socio-histórico determinado. Los niños, niñas y adolescentes —jamás separados de un ámbito social, cultural e histórico— merecen una voz más directa y mayor participación en la investigación social así como también en el desarrollo de programas socioeducativos. Eso es lo que hemos buscado hacer en este trabajo. A partir de nuestro acercamiento continuamos buscando maneras de fomentar reflexiones críticas sobre la construcción de identidades que incorporen variables contextuales como la historia y el entorno social.

Mediante este proceso, nosotros nos formamos en simultáneo con los niños. Nos preguntamos constantemente qué interrogantes llevar a la siguiente experiencia y cómo abordarlos de una manera cada vez más sistemática. Estamos de acuerdo con Pires cuando dice que no hay que desarrollar necesariamente métodos específicos para el trabajo con niños sino adaptar los métodos para el contexto. A medida que vamos conociendo a los chicos, y su desempeño a lo largo de los años, desarrollamos también nuevos recursos y nos animamos a salir de nuestras propias zonas de confort.

Creemos que nuestro trabajo analítico sobre los dibujos, la escritura, la grabación audiovisual, la entrevista pautada, las charlas espontáneas y la discusión dirigida a temas de importancia social fortalece nuestra formación en métodos que sirven para un acercamiento a la investigación-producción con niños dentro de nuestro contexto. Estas herramientas nos han

permitido aproximarnos a la compleja realidad de los niños del CAF quienes recurren a distintas experiencias formativas (como lo socializado en ámbitos familiares, escolares y los medios masivos de comunicación) para desarrollar una concepción dinámica del mundo y su lugar en el. Estas vivencias forman parte del proceso activo de construcción identitaria y nos agrada mucho la posibilidad de acompañarlos en este transcurso por medio de una valorización de la gran diversidad humana en la que estamos inmersos.

➤ **Referencias bibliográficas**

- ACHILLI, Elena. 1996. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- ALONSO, Graciela y DÍAZ, Raúl. 2004. “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?” En: R. Díaz y G. Alonso (Comps.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- ANDERSON, Benedict. 1993. *Comunidades Imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BORTON, Laureano, ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana, HECHT, Ana Carolina y PADAWER, Ana (2011): “Niñez indígena: apuntes introductorios”. En G. Novaro (coord). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- CARLI, Sandra. 2006. “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente”. En S. Carli (comp.) *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- DIETZ, Gunther y MATEOS CORTÉS, Laura Selene. 2011. “La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales”. En: *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México DF: SEP.
- DIEZ, María Laura. 2004. “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19. Buenos Aires: FFyL – UBA.
- DORIAN, Nancy. 2000 [1982]: “Hacia una definición de comunidad de habla que incluya sus márgenes operativos”. En S. Skura (comp.) *El habla en interacción: la comunidad*. Buenos Aires: OPFyL, UBA.
- . 1982: “Hacia una definición de comunidad de habla que incluya sus márgenes operativos”. En S. Romaine (ed.) *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres: Edward Arnold.
- DRAGO, Alfredo. 1996. *Educación Cívica 3*. Séptima edición. Buenos Aires: Editorial Stella.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana y CASTORINA, José Antonio (2010): “Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños”. En Castorina, J. A. (Comp): *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- HECHT, Ana Carolina. 2007. “Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da iyiñi na l’aqtac. Reflexiones sobre una experiencia de investigación-acción con niños indígenas”. En: *Boletín de Lingüística*. 19 (28): 46-65.
- LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy. 1996. “The cultural production of the educated person”, En: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. (comp.): *The cultural production of the*

- educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción de Laura Cerletti.
- NOVARO, Gabriela. 2016. “Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina”. *Nómadas* 45. Universidad Central – Colombia. pgs. 105–121.
- PÉGOLO, Liliana. 2018. *De vínculos y libros. Recreando historias en el Bajo Flores*. Buenos Aires: Hora Mágica.
- PÉGOLO, Liliana y RAMÍREZ GELBES, Silvia. 2014. *Los Chicos del Bajo Flores cuentan historias...* Buenos Aires: La Higuera.
- PIRES, Flavia. 2007. “Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica”. En: *Revista de Antropología* 50 (1): 225-270.
- ROCKWELL, Elsie. 2009. “Reflexiones sobre el trabajo etnográfico”. En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- . 2001. “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”. En: *Cuadernos de Antropología Social* N°13. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- . 1996. “La dinámica cultural en la escuela”, en Álvarez, A. y Del Río, P (eds.), *Hacia un curriculum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SCHLEMENSON, Silvia. 2001. “El tesoro de la simbolización. La educación en los primeros años.” *Desarrollo cognitivo. La riqueza de un potencial sin límites*. No 40. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SZULC, Andrea. 2006. “Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’”. En: G. Wilde y P. Schamber (eds.) *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires.

Educación Intercultural e infancias. Análisis de una experiencia educativa desde la perspectiva de la Sociología de la cultura, la Educación y la Antropología del cuerpo.

CASTIGLIONI, María Alejandra – ale.castigioni@hotmail.com

Grupo de Trabajo: GT 23 Interculturalidad y educación

» *Palabras clave: infancias – Educación intercultural - Corporalidad*

» **Resumen**

Pretendo aportar al campo de la educación intercultural crítica para la primera infancia poniendo en diálogo distintos campos teóricos, la Educación, Antropología del cuerpo y Sociología de la Cultura. Resulta de mi tesis de maestría que analizó una propuesta pedagógica para nivel inicial de dos instituciones educativas, judía y coreana en C.A.B.A., su contexto y transformaciones y el juego y la corporalidad infantil como descriptores culturales y productores de conocimiento.

Los niños desarrollaron talleres de filosofía, propuestas lúdicas y otras experiencias educativas basadas en bienes culturales propios y nacionales, particularmente relativos a la corporalidad.

Desde una perspectiva ética y pedagógica considero que el diálogo pedagógico debe alojar y referenciar los diversos contextos de las infancias, respetando singularidades. Como desafío y oportunidad, son imprescindibles para el desarrollo de la autoestima y conformación de las identidades.

En escenarios destinados al juego y corporalidad habitan procesos para la construcción de la subjetividad infantil, visibilizando tradiciones, significados, sentidos mientras se resignifican bienes culturales. Constituyen una diada insoslayable para la alfabetización cultural, uno de los aspectos básicos de la educación integral.

Adhiero a la perspectiva intercultural crítica, referencia la heterogeneidad como patrimonio y reconoce respetuosamente la alteridad, cuestionando valoraciones y disciplinamientos, capitalizando la interpelación infantil en pos de la acción transformadora y hacia la equidad de las diferencias.

Institución educativa e infancias son instaladas como espacios privilegiados para construir nuevas configuraciones basadas en el reconocimiento de la otredad cuando alojan con

pertinencia la intencionalidad pedagógica en diálogo con la voz de los niños, observándolos como productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

Metodología: cualitativa, observación participante/participación observante, entrevistas, registro de actividades durante tres cuatrimestres de dos ciclos lectivos sucesivos.

› ***Educación intercultural crítica y corporalidad: espacios de transformación social***

El objetivo de este trabajo ha sido poner en valor el abordaje de la corporalidad y el juego en la educación infantil como espacios para alojar las diferencias en la propuesta pedagógica desde la perspectiva de la educación intercultural crítica, reflejando propuestas posibles.

Dada la multidimensionalidad e integralidad del hecho educativo, en el análisis dialogan fundamentos provenientes de distintos campos teóricos como la Sociología de la Cultura y el Análisis cultural, la Educación infantil y la Antropología del cuerpo.

Se ha pretendido colaborar en el enriquecimiento de trayectos pedagógicos donde prime la referenciación de la voz infantil, concibiendo a los niños –insoslayablemente- como sujetos de derecho desde el nacimiento y como productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

La perspectiva intercultural en la educación inicial permite referenciar la heterogeneidad como patrimonio, reconocer respetuosamente diferencias relativas a distintas categorías presentes en la cotidianeidad y cuestionar valoraciones cambiantes de la alteridad mediante la acción transformadora, capitalizando la interpelación propia de la infancia.

Esta perspectiva sostiene la centralidad de la educación y de la infancia como espacios privilegiados para proponer nuevas relaciones basadas en el conocimiento y reconocimiento de las categorías que visibilizan la diversidad.

Este trabajo remite a la investigación para mi tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural en IDAES- UNSAM, ya aprobada.

› *Estrategia teórico-metodológica*

Entiendo la infancia como una categoría social atravesada por una multiplicidad de variables altamente complejas y en este sentido, encuentro enriquecedor analizar su integralidad desde distintas perspectivas, recorridos y campos teóricos como los ya mencionados, propiciando su puesta en diálogo.

La metodología utilizada fue cualitativa, basada en la observación-participante/participación-observante, grupos focales, entrevistas dirigidas y semiestructuradas, registro de juegos, talleres de filosofía, talleres de narración y otras actividades realizadas dentro del Programa analizado en las instituciones educativas involucradas, durante tres cuatrimestres de dos ciclos lectivos sucesivos.

Para analizar el recorte de la realidad observada se consideraron datos macrosociales, microsociales y mesoeducativos. En cuanto a los primeros, y en lo que respecta al nivel inicial en tanto ámbito del mencionado trabajo, existen en la Argentina 4 millones de niños en edad de asistir a una institución educativa del nivel (aproximadamente el 10% de la población) y el 60% de ellos, de entre 3 y 5 años, lo realiza. En particular, y dada su obligatoriedad, el 96,3% de la población total del país asiste a la sala de 5 años siendo algo mayor el índice en la ciudad de Buenos Aires (asciende al 97,9%). El nivel enfrenta diversos desafíos que se acrecientan, entre ellos relacionados al financiamiento, al diseño e implementación de políticas públicas inclusivas y la cantidad y calidad de recursos para hacer frente a las demandas demográficas y sociales.

En el caso de los datos microsociales, se ha indagado en la sociedad barrial donde ambas instituciones educativas se sitúan y en los procesos históricos referidos a ellas. El caso se contextualiza en un barrio de un centro urbano por lo que cobra particular interés debido a que la mayor parte de las investigaciones se sitúan en zonas fronterizas o en ciudades más alejadas de capitales. Asimismo, se examinaron las relaciones, historia, prácticas, modalidades de interacción y comunicación, gestualidades y actitudes corporales percibidas en el campo.

Las dos instituciones educativas involucradas en el caso, pertenecen al sector de gestión privada, el cual actualmente ha mostrado una fuerte expansión frente al retraimiento del sector estatal. Cabe destacar que la gestión de la diversidad en los dos ámbitos, también merecería consideraciones profundas ya que su abordaje es diferente.

En cuanto a los mesoeducativos, refieren al análisis de los fundamentos del Programa, sus progresivas transformaciones ligadas con: la planificación, el cronograma, las prácticas, evaluación, seguimiento, participación de distintos actores de ambas comunidades educativas, comunicación de acciones en medios, así como la articulación de sus contenidos con el diseño curricular vigente y los NAP. Me dispuse a conocer significados, perspectivas de docentes y niños desde sus relatos para interpretar las experiencias relevadas en el trabajo de campo, incluso atendiendo a mi propia subjetividad para considerar aspectos no previstos (Szulc, 2009).

La investigación se desarrolló respetando los tiempos establecidos por las instituciones y según los criterios pertinentes en cuanto a la protección de la vulnerabilidad de los sujetos observados (Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades CONICET-COMITÉ DE ÉTICA (2006)).

› *Caso de estudio: Programa Lazos Comunitarios*

Situado en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, el programa reunió dos grupos de 5 años de dos instituciones educativas pertenecientes a las comunidades judía y coreana.

La finalidad del Programa, según lo registrado, fue propiciar un encuentro intercultural entre niños, docentes y familias, desarrollando actividades planificadas a lo largo del ciclo lectivo en las que se compartieron (con frecuencia mensual, alternando su desarrollo en una y en otra escuela) debates acerca de la diversidad (con la dinámica de talleres de filosofía) y actividades grupales a partir de la música, la danza, la literatura, los juegos tradicionales, el idioma, las comidas típicas, los símbolos patrios propios de cada comunidad y nacionales, entre otros contenidos. El Programa comenzó en el año 2011 y finalizó sobre el cierre del ciclo lectivo del año 2016; en su evolución incluyó distintas comunidades migrantes.

La intencionalidad se ha orientado hacia la socialización del conocimiento, la transmisión de las tradiciones, la resignificación de valores culturales en el respeto por el otro y en la participación conjunta a partir de lo propio. Estas dimensiones configuran ejes centrales que habilitan el desarrollo de la subjetividad, la autonomía y la singularidad.

Cobra particular interés la indagación, debido a mi perspectiva de análisis relacionada con la antropología del cuerpo ya que ambos grupos –además de otras actividades– han

interactuado específicamente a partir de la corporalidad, en tanto la propuesta se ha centrado en las prácticas de taekwondo y rikudim, una técnica corporal y un género performático distintivos de cada comunidad.

De todos modos, en el Programa Lazos Comunitarios confluyeron también distintas propuestas didácticas basadas en la convivencia en la diversidad ofreciendo a los niños la apropiación de nuevas herramientas, destinadas a nutrir una perspectiva ética que los empodere desde el respeto y el reconocimiento hacia los otros como a sí mismos.

Las inquietudes fueron enriqueciéndose en el trabajo etnográfico, surgiendo entre otras preguntas: ¿en qué medida la propuesta pedagógica seleccionada refleja la valoración y el respeto a la diversidad?, ¿Qué voces infantiles emergen y qué nos cuentan?, ¿Cuáles son reflejo de miradas adultocéntricas?, ¿Qué evidencian los gestos de la corporalidad infantil en la convivencia cultural?, ¿Cómo se disponen niños y adultos al transitar una experiencia intercultural?

La pregunta ¿Qué lección pueden aprender los educadores? formulada por McLaren (1990:15) resume algunas de las inquietudes que guiaron este trabajo. A partir de ella prioricé la necesidad de analizar las voces y la materialidad de los gestos infantiles para aproximarme a sus representaciones e identificaciones reflexionando acerca de la experiencia intercultural desde el niño.

› *Contexto cultural*

La investigación refiere al encuentro de comunidades educativas -situadas en la cercanía geográfica de un barrio porteño (Flores, Comuna 7, C.A.B.A.)- provenientes de dos culturas, procedentes de dos movimientos migratorios distintos, relacionados a particulares procesos socio-históricos insertos en el marco de la argentinidad. Estos procesos históricos generaron en el barrio y en la ciudad, profundas y variadas transformaciones en aspectos de índole social, educativo, familiar, económico y cultural.

Las generaciones que sucedieron a ambos grupos de inmigrantes permanecieron en el barrio resignificando pautas culturales y religiosas, es decir, evidenciando un proceso que no supone un regreso a antiguas prácticas, sino una resemantización que se sitúa en el plano de la dinámica intergeneracional e intracultural situada entre inmigrantes, sus hijos y nietos.

Al respecto, ambas comunidades expresaron la necesidad de sostener la continuidad de sus tradiciones y valores culturales para que los más pequeños “conserven su identidad”, vivencien sus rituales mientras reinstalan precisamente lo tradicional, aquello que paradójicamente se convierte en diferencia y conforma su identidad.

Pensar en movimientos migratorios, y en particular los relacionados con la coreaneidad y la judeidad, conlleva a analizar el concepto de “tradición” y sus diferentes usos (Fischman, 2006). En las oposiciones religioso/laico y moderno/tradicional, surge una primera acepción implícita -mencionada por las docentes entrevistadas- que en la observación de los grupos remite a la resignificación de sus prácticas cotidianas en el marco de la transculturación. A través de sucesivas transformaciones, el concepto de tradición se configura discursivamente como cambio construido a partir de la conciencia de la ruptura con el pasado y la necesidad de continuidad cultural.

Por su parte, la interrelación existente entre los diversos grupos sociales y las instituciones educativas, convierte a éstas en espacios privilegiados para entramar significados provenientes de distintos contextos. Entiendo que en el nivel inicial, la interconexión entre los distintos actores sociales se potenciaría por dos razones: la disposición e interpelación tan propias de los niños con respecto a saberes propios y de los otros, la visible estrechez de los vínculos afectivos, la permeabilidad a relatos adultos debido a su cercanía con otros integrantes del grupo familiar y la otra, refiere a la presencia concreta de las familias en la cotidianeidad escolar, presencia que iría diluyéndose a medida que avancen los recorridos en el sistema educativo.

En las prácticas pedagógicas y lúdicas observadas han emergido gestos y disposiciones corporales (en niños y adultos), derivados de diversas formas de actuar, pensar, sentir y expresar relativas al entramado de sentidos propios de cada cultura. Estos sentidos se articulan por dentro y por fuera de la escuela generando intercambios donde los niños se desenvuelven, son contenidos en ellos y los arraigan a su comunidad. Mientras, ellos exploran, se apropian y resignifican gestos, posibilitando la persistencia de los valores culturales de origen.

En cuanto a la perspectiva demográfica, los últimos datos censales (INDEC, 2010) indican que el porcentaje de extranjeros en la población total del país se mantuvo estable a lo largo de las últimas décadas, pero la distribución territorial ha variado debido a la mayor concentración de movimientos migratorios especialmente en la ciudad de Buenos Aires. En cuanto a las migraciones de comunidades coreanas y judías los indicadores en cuanto a la comunidad educativa no son esclarecedores debido a que no indagan en el origen de quienes actualmente, y en su mayoría, son nietos de inmigrantes nacidos en la Argentina, alumnos de

las instituciones que conforman mi objeto de estudio. Fehacientemente, sabemos que la matrícula de ambas comunidades educativas está compuesta actualmente por un 90% de niños nacidos en 2da. generación en nuestro país.

Considero que en el caso de las comunidades descriptas, las clasificaciones se organizan sobre bases muy diferentes: en el caso de la comunidad coreana se trata de una descendencia definida por la pertenencia a un país y caracterizada en la Argentina por la alteridad racial, mientras que en el caso judío se trata de una tradición religioso-cultural. En este caso, tal como Fischman (2006) considera, la educación aparece como un elemento reinstaurador que al “retradiconalizar” ciertas prácticas, las legitima resignificándolas en el marco de la dinámica de la relación intergeneracional. A partir de esta situación, paradójicamente, se configura discursivamente el concepto de tradición como cambio (Ibíd.: 3).

➤ *Fundamentos y perspectivas*

La enseñanza en el nivel inicial se estructura en el campo de los fundamentos pedagógicos y las líneas didácticas, articulando una conversación educativa entre el enseñante y el niño. Para Malajovich, el aprendizaje se entiende como una construcción propia de cada sujeto situado en un “proceso interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural” (2006:107).

Los espacios educativos deben alojar las diversas culturas y contextos de las infancias como instancia imprescindible para el desarrollo de la autoestima, autonomía, confianza básica y conformación de la identidad, respetando singularidad e individualidad mientras se instala una propuesta pertinente para la producción del conocimiento en la interacción ya mencionada.

Los escenarios destinados al juego y la corporalidad, potencian los procesos para la construcción de la subjetividad infantil, visibilizando las tradiciones, referenciando los bienes culturales y evidenciando singularidades. En este sentido, el contenido de las voces infantiles y la materialidad de los gestos de la corporalidad, se constituyen como descriptores fundamentales para la indagación y en ellos se descubren tradiciones así como también, improntas centristas y hegemónicas proyectadas desde la perspectiva adulta, que operan en la producción infantil disciplinando y formateando la experiencia educativa y social. Además, los gestos infantiles situados en la interfaz que media entre los cuerpos dan cuenta de un modo de ser, de expresarse, de portar cultura mientras se desenvuelven los procesos de socialización, donde surge la posibilidad de resignificarla y apropiarla. De este modo, el

espacio de la corporalidad en la infancia cobra particular importancia como descriptor, portador y constructor de cultura.

Por otra parte, reafirmo la importancia del juego como práctica vital de lxs niñxs, como derecho de la infancia y como fenómeno cultural. El juego permite aprehender la cultura y elaborar procesos significativos en el plano afectivo, social, cognitivo y motriz, afianzando la integralidad de la propuesta educativa. Así, la corporalidad y el juego plantean una díada insoslayable en la experiencia educativa intercultural como potentes espacios para el desarrollo personal y social, y la alfabetización cultural. En ella, el niño despliega sus singularidades, conoce las propias y las de los otros, legitimando la dinámica del acuerdo, desacuerdo y conflicto, imaginando, interpretando, conociendo e incidiendo sobre la realidad, construyendo aprendizajes actuales y facilitando los futuros.

La perspectiva intercultural crítica, por su parte, permite referenciar la heterogeneidad como patrimonio y reconocer respetuosamente la alteridad, cuestionando valoraciones desde la más temprana edad y capitalizando la interpelación infantil hacia la acción transformadora. Mientras esos procesos se desenvuelven, la historia se inscribe en nuestros cuerpos.

En este aspecto, cabe destacar que la clasificación de las representaciones sociales y las representaciones individuales acerca de la diversidad evidencia transformaciones, diluciones y mutaciones en función de los procesos sociales e históricos que las enmarcan. En particular, el diálogo entre representaciones sociales y representaciones individuales acerca de los colectivos migrantes, presenta tensiones y puede afirmarse que ellas fueron transformándose, diluyéndose o consolidándose según los contextos valorativos. Estas variaciones en las representaciones del “otro migrante” pueden explicarse desde la temprana perspectiva de Durkheim (1992), quien propuso que las formas de dividir y clasificar el mundo, tanto intelectual como perceptualmente, refieren a un consenso social y no se fundamentan en la naturaleza misma del hombre ni en su constitución orgánica y psíquica. Retomando esta perspectiva, Moscovici (2003), plantea que la representación es una elaboración psicológica y social que permite abordar las inquietudes relacionadas con el lugar de los sujetos en particular. En consecuencia, según Jodelet (2008) las representaciones del otro pueden ser analizadas desde diferentes enfoques, es decir, como una respuesta elemental de componentes que integran una estructura representacional, como expresión de una posición social o, incluso, como portador de significados personales que se entranan en el espacio social y en el intercambio cotidiano.

Por lo expuesto, la perspectiva intercultural constituye un “proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004:18).

» *¿Perspectiva multicultural o intercultural?*

Los planteos precedentes demandan la especificación de algunos aspectos acerca de la interculturalidad que la diferencian de la multiculturalidad.

En principio, mientras que la primera construye la convivencia como espacio propicio para la transformación social, la multiculturalidad refiere a un dato de la realidad y en la coexistencia plural, disimularía e incluso agudizaría, conflictos y tensiones. Así observado, desde ya plantea una distinción.

Para Walsh, desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un “tema de moda” debido al “efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por el reconocimiento de sus derechos” tendientes a una transformación social (2009:2). De este modo, se instaló en la agenda pública regional y en el debate de las reformas educativas y constitucionales de la esfera internacional.

Según García Canclini (2004:14), la convivencia se convierte en oportunidad de aprendizajes en tanto conlleva a la “confrontación y entrelazamiento que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios”. Ambos procesos involucran dos modos de producción de lo social en donde lo multicultural supone la aceptación de lo heterogéneo, mientras que lo intercultural “implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamo recíprocos” (Ibíd; 2004:15).

En las distintas regiones y territorios del mundo se dirimen distintas tensiones que remiten a una y otra perspectiva. En nuestro país las tensiones involucran distintas subalternidades, la causa indígena y afrodescendiente, la estructura colonialista y los ecos del multiculturalismo liberal que se profundizó en las décadas de los ochenta y los noventa. Cabe analizar esta situación en el contexto actual pero ello implicaría una detenida indagación y un nuevo tema.

Para Hirsch y Lazzari, en la Argentina, las cuestiones vinculadas a los pueblos indígenas “muestran un profundo desconocimiento sobre sus realidades, las cuales con frecuencia son vistas en forma estigmatizada, ... negando sus propias diferencias y reproduciendo condiciones de desigualdad” (2016:2). Este desconocimiento y estigmatización es aplicable a las distintas categorías que sin duda están presentes en el “nosotros” de cada grupo escolar y

que la educación intercultural crítica puede poner en tensión construyendo una sociedad más justa.

› *Diálogos entre educación y cultura*

Reafirmo la necesidad de construir una educación contextualizada y comprometida en la transformación social, que cuestione prejuicios y respete la diversidad a los fines de crear una sociedad más democrática, solidaria e inclusiva. Esto implica construir espacios para creatividad y la criticidad en las infancias.

En el campo educativo, paulatinamente, se desarrollaron grandes transformaciones a nivel regional e internacional en cuanto a la gestión de las diferencias y en su abordaje. En los inicios del siglo XX la intencionalidad pedagógica tendía a homogeneizar para consolidar el naciente y único ciudadano de los nuevos Estados-Nación, exotizando o invisibilizando las diferencias. En contraposición –ésto- con lo que actualmente se pretende que es valorar las diferencias como parte de un patrimonio heterogéneo cuestionando hegemonías (García Canclini, 2004).

La concepción antropológica de cultura también revela profundas transformaciones históricas y sociales, actualmente se privilegia la dimensión relacional del ser humano dejando de lado perspectivas fragmentadas y obsoletas para considerarla como una forma integral de vida que cada ser humano construye en la relación consigo, con los otros, con la comunidad, con la naturaleza y con lo sagrado para sentido y continuidad a su existencia.

Ambas transformaciones, no sólo impactan en las estrategias de enseñanza y el aprendizaje, sino que también definen una particular imbricación entre educación, cultura y sociedad. No obstante, han persistido -y persisten- resistencias a adecuar los formatos educativos a nuevos escenarios y configuraciones sociales no convencionales.

› *Una mirada desde la Antropología del cuerpo*

Por su parte, en cuanto a la construcción y transmisión de conocimiento, considero necesario abordar el análisis desde el espacio de la corporalidad y, específicamente, en el modo en que ella interviene en el campo de la educación intercultural crítica. En este sentido,

debo aclarar que no ha sido mi intención hacer del cuerpo un objeto de investigación sino indagar en la materialidad de la experiencia sensible, física y material que se pone en juego en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Parafraseando a Karsenti, concibo a la corporalidad como algo más que los cuerpos, en su interfaz se despliega “un complejo montaje de disposiciones singulares investidas de un sentido social en una operación socialmente situada” (2011:81).

Si bien la dimensión corporal ha sido un área de interés explorada por diversas disciplinas, los planteos fundacionales de la antropología y la sociología se remiten a la propuesta de Mauss (1979), aportes que fueron reelaborados y ampliados en el transcurso de las siguientes décadas por otros investigadores (Karsenti, 2011; Haudricourt, 2010, Deleuze, 2015). Desde la sociología del cuerpo, la corporalidad humana es entendida como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios.

De acuerdo con Le Breton “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna”. Entiendo, que la existencia humana es corporal y la cartografía del cuerpo, se presenta desde esta concepción como el “espacio del campo social” (2002:7). Tal como propone el mencionado autor, desde la más temprana edad, la mirada, la voz, el contacto, el rechazo o el abrazo atraviesan la interfaz existente entre las distintas corporalidades, espacio donde se despliegan relaciones y se aloja la materialidad de los gestos y actitudes, las que dan sentido y pertenencia a nuestra individualidad. Vale incorporar a estos párrafos las palabras de Foucault (1983:13) quien consideró que “el cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos”.

En el marco de este análisis, es necesario referir al concepto de percepción dado que atraviesa nuestra perspectiva como investigadores tanto como el hecho educativo. Ésta puede ser considerada como una asociación de elementos sensitivos o bien, como la captación de una figura sobre un fondo. Es posible preguntarse cómo percibimos movimientos y objetos que poseen una individualidad ya dada y consistente pero se impregnan de fluctuaciones, conscientes e inconscientes, en cualquier caso activas en la percepción (Simondon, 2009:345).

Al respecto, surgen inquietudes en tanto en la impresión global subyacen interrogantes para distinguir las instancias que tanto para el observador como para el actor, otorgan potencia expresiva a los gestos captados. Estos últimos, habitando los espacios de indagación, crearon tramas situadas en la intersección de las prácticas educativas y las prácticas de la etnografía, renovando y tensionando apreciaciones en función de mis propias percepciones, a partir de la disponibilidad de mi corporalidad.

En cuanto a la implicación de la corporalidad, considero que en la experiencia educativa, los cuerpos infantiles se involucran junto al cuerpo del docente y en ambos casos sus intervenciones transmiten estructuras y representaciones del cuerpo basadas en ideas, elaboraciones, disciplinamientos y normativas culturales las que inciden en la mediación pedagógica.

El cuerpo revela al cuerpo y las observaciones del trabajo de campo lo confirmaron ya que permitieron registrar expresiones, intercambios verbales y gestuales tanto de los docentes como de los niños que demostraron el orden establecido desde un cuerpo “representado” que orienta el deber ser y evidencia valoraciones especialmente relacionadas con la diversidad.

Los aportes pioneros de Marcel Mauss (1979 [1936]) expusieron esta cuestión. En sus palabras, “...todo lo que hacemos nos viene ordenado, mi postura sentada y mi voz, dan lugar a que ustedes me escuchen sentados y en silencio. Todos adoptamos una actitud permitida o no, natural o no, ya que atribuimos valores diferentes al hecho de mirar fijamente, hecho que es símbolo de urbanidad en el ejército y de falta de educación en la vida normal” (Ibíd., 1936:343).

Desde este punto de vista, entiendo al cuerpo en los términos de una construcción cultural atravesada por experiencias subjetivas y relativas a los procesos de percepción, apropiación y resignificación en los que las sociedades configuran sus propias gestualidades, modos de expresión, comunicación y movimiento que crean y recrean valoraciones y significaciones elaboradas a partir de la corporalidad.

En este sentido, entiendo la relevancia de indagar en lo que Citro denomina “cuerpos significantes”, esto es, cuerpos que nos llevan a pensar a partir de la gestualidad en tanto descriptor de la experiencia educativa y productor de conocimiento; instancias fundamentales en los procesos de aprendizaje, socialización e individuación propios del desarrollo infantil (2009:16).

En cuanto a la corporalidad infantil, el cuerpo en movimiento permite la expresión y la comunicación de sensaciones, emociones y una forma de ser y estar muy propias de la infancia. Como ya he mencionado, en la educación inicial, a través del cuerpo se movilizan situaciones propias del mundo interno, historias personales y familiares que reflejan la pertenencia al contexto cultural y social; mediante el movimiento y a partir de la sensibilidad, los niños comprometen la totalidad de su ser (Jaritonsky, 2001).

Para Daniel Calmels, el cuerpo “no nos es dado”, es el cuerpo del otro quien nos “con-forma” y nos constituye como una “insignia” de nuestra identidad para desarrollarnos únicos y originales (2009:104). Debido a ello, el educador, así como todo adulto referente, establece una función corporizante para con el niño mediante la aceptación, el reconocimiento, la contención, el contacto, la mirada y la escucha atenta. De este modo, modela sus fronteras y con-forma los límites que lo contienen.

Por lo expuesto, la perspectiva de análisis adoptada desde la antropología del cuerpo, observa las formas en que cada grupo etario y socio-cultural construye formas peculiares de la gestualidad, expresiones, técnicas corporales de la vida cotidiana, manifestaciones rituales y/o artísticas, disposiciones corporales, posturas, distancias y acercamientos que modulan la comunicación social y la imagen corporal (Mauss, 1979 [1936]; Le Breton, 2002/ 2008). Por su parte, otros autores como Foucault, Vigostky y Bourdieu han indagado en los modos en que el hombre construye su subjetividad a través de las relaciones que establece con el mundo en función de cómo lo percibe, lo significa y lo valora.

Estos fundamentos teóricos, permitieron el abordaje de lo observado en la práctica de la danza folklórica rikudim y de taekwondo, confirmando la relevancia de su planteo. Entiendo que los sentidos otorgados desde los docentes a ellas, a su vez, han producido nuevos sentidos basados en las percepciones de lxs niñxs desde lo individual y desde lo colectivo (Iuso en Citro, 2009: 232).

En síntesis, el cuerpo y la dimensión de la corporalidad son inherentes a la identidad del sujeto por lo que obviar su consideración en la propuesta educativa o en el campo etnográfico, estaría privándonos de informaciones que permiten dimensionar con mayor claridad la percepción de la vivencia infantil. Por lo expuesto, profundizar la relación entre corporalidad y subjetividad permite abordar la constitución social del fenómeno educativo y refuerza la convicción de que “aprendemos, enseñamos y conocemos con el cuerpo entero mediante las emociones, los deseos, los miedos, la pasión y la razón crítica, jamás sólo con ella” Freire (2005:27).

› *El juego y la cultura*

Otra perspectiva que se articula en mi análisis, es el juego en tanto ámbito vital donde se apropian y resignifican contenidos culturales. De acuerdo con Huizinga, “el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción

que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente” (1968:8).

En el juego, la transferencia de significados sucede en forma espontánea entre lo real y lo percibido. El carácter transicional del juego opera en medio de una situación imaginaria, única y personal, afianzando la actividad mediata y dando lugar a la elaboración de las diferencias. El juego remite al niño, a su espacio propio y particular donde, además, aprende el ejercicio de los roles; mediante la acción confronta con la realidad y sus exigencias, explora e incorpora estructuras, consignas y modelos culturales (Vygostky, 1978).

Patricia Sarlé (2008), desde una perspectiva psicológica, remarca su potencialidad intrínseca en el desarrollo infantil, especialmente en la edad que ocupa nuestro caso, los 5 años. En la simbolización que lo caracteriza, se alternan medios y fines propios de su naturaleza, facilitando la vivencia de la diversidad y la resolución de conflictos de una manera más flexible que fuera de él, otorgando incluso la posibilidad de “volver atrás la historia”. Por lo expuesto, la metáfora del juego permite desarrollar la capacidad humana de interpretar la realidad teniendo en cuenta su estrecha relación con el ámbito de lo simbólico.

Lo expuesto da cuenta de que la actividad lúdica genera un proceso de desarrollo que permite al niño vivir situaciones irrepetibles, conociendo sus potencialidades, explorando sus emociones, situándose en una realidad imaginada pero con contenidos reales. El juego le permite “ser un poco más grande de lo que es”. Dicho de otro modo, la acción lúdica en una situación imaginada que crea nuevas representaciones, enriquece interpretaciones de su identidad, diversifica experiencias que enriquecen su mundo inconsciente, afianzan su subjetividad e integran al niño al entramado cultural que lo rodea. He citado muy brevemente las implicancias y alcances del juego en el desarrollo psico-social del niño con la intención de dimensionar su valor en toda práctica educativa intercultural.

El Programa ha propiciado espacios de juego libre en los que se han revelado las conceptualizaciones precedentes.

➤ *Perspectiva de derechos de la infancia*

“El niño singularizado es sujeto de derechos pero la infancia como categoría social es sujeto de cambio social.” (Bustelo, 2011:154)

Parto de una perspectiva de derechos de la infancia, es decir, de la Convención de los derechos del Niño, la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 y demás leyes que integran el marco jurídico considerado y se desprenden de la Constitución Nacional, sustentando la “concepción del niño y la niña como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.” Por ello, sus derechos desde el nacimiento son indiscutibles.

La realidad evidencia –en muchas ocasiones- una distancia entre el corpus jurídico y la efectivización de los derechos de la infancia, lo que ubica a la escuela como institución privilegiada para el libre ejercicio y legitimación de todos los derechos, en especial los derechos al juego, a la cultura y la educación, constituyéndose en un espacio de construcción y ejercicio de la ciudadanía, un espacio público donde se construye lo público.

➤ *Consideraciones finales*

Si bien el campo de la interculturalidad se ha desplegado geográfica e históricamente a partir del bilingüismo (y el trabajo de campo ha revelado la presencia de la lengua coreana como instancia de limitaciones y resignificaciones), la investigación abre el reconocimiento hacia otras categorías de la diversidad, como lo son, etnia, nacionalidad, género y género autopercebido, sexo, edad, clase, configuraciones familiares, relaciones de poder, etc. Por su parte, todas ellas se inscriben en nuestros cuerpos, se encarnan en ellos y se expresan mediante la materialidad de los gestos.

El niño improvisa su respuesta corporal en tanto acciona de forma efectiva y espontánea frente a una propuesta y su proceso de resolución corporal es inmediato. Por lo expuesto, la elección de dos prácticas eminentemente corporales como el taekwondo y el rikudim promovieron un espacio de convivencia entre culturas, facilitando con ello construcciones genuinas e inmediatas en la interfaz de la corporalidad.

Reafirmo que la diversidad es corporal, que las valoraciones y estigmatizaciones de los gestos tienen como punto de partida y de llegada a la corporalidad. De todos modos, lxs niñxs desde su particular modo de ser en el mundo, cuestionan los discursos preestablecidos, exploran su entorno, vivencian sus contextos, resignifican valores culturales heredados, generando saberes que parten de la experiencia corporal y se inscriben en ella.

Sin dudas se observa desde el análisis cultural, que en las fronteras de la diversidad se instalan fricciones, conflictos, tensiones y oportunidades. Vivenciar y legitimar ese espacio, nos ofrece la posibilidad de configurar diferencias, impugnar desigualdades, revelar cuestionamientos y convertir lo diferente en patrimonio. Esto implica operar en un terreno de tensiones donde se moviliza lo existente, donde se enriquece el entramado social y donde se legitima una posibilidad para elegir libremente la construcción de la vida y del amor.

En tanto, las valoraciones de la otredad se encuentran impregnadas de improntas adultocentristas y se evidencian en la cotidianeidad permeando representaciones propias del curriculum oculto. Ellas mutan hacia la estigmatización y dado que ello no condice con la naturaleza misma, allí se abre el desafío y la oportunidad de construir nuevos reconocimientos hacia una sociedad más justa e inclusiva.

La apuesta a la educación intercultural crítica en términos de convivencia dista de la yuxtaposición multicultural apoyándose en la mediación que la didáctica del nivel ofrece, la que reconoce recortes, secuencias, contextos y especialmente, procesos que capitalizan la negociación, el conflicto y el consenso como instancias de construcción de conocimiento. Cabe analizar no sólo las instancias y propuestas que nos permitan patrimonializar la diversidad sino qué nos sucede con ella, cómo nos atraviesa. Por ello, los espacios de formación docente deberían profundizar estas cuestiones, lo que implica un posicionamiento epistemológico y político.

Por lo expuesto, considero que en tanto la educación intercultural aloje el reconocimiento de la potencia creativa y crítica de la corporalidad se instala una dimensión humanizante; en cuanto legitime la necesidad de transformación social, se visibiliza la dimensión política intrínseca y se acrecienta la dimensión ética, en tanto se sustente la perspectiva de derechos observando hasta dónde llega la intervención del educador.

Por todo lo expuesto, considero que la educación y las infancias en particular, son los contextos más potentes para desarrollar el respeto a las singularidades y promover la interculturalidad crítica. La educación inicial se instala como espacio óptimo y privilegiado donde desarrollar metodologías apropiadas para lograrlo, realmente situadas, consolidando la valoración de la corporalidad y del juego como productores de conocimiento e instancias de apropiación y resignificación de bienes culturales y representaciones, confluyendo en la construcción de trayectos pedagógicos que permitan empoderar al niño como ciudadano intercultural, legitimado su voz.

Finalmente entiendo que la diferencia visibiliza la diversidad y si “la diversidad muta hacia el estigma” (Le Breton; 2018:76), esas mutaciones en sus representaciones hacia la estigmatización o hacia la valoración positiva -impuestas desde primacías culturales autopercebidas por minorías dominantes- nos ofrecen la oportunidad y el desafío para cuestionar y construir nuevas relaciones hacia la equidad de las diferencias desde la más temprana edad.

› **Referencias bibliográficas**

Libros

- › BUSTELO, Eduardo. 2011. *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- › BOURDIEU, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- › CALMELS, Daniel. 2009. *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Puerto Creativo.
- › CITRO, Silvia. 2009. *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires, Biblos.
- › CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DE CAUCA. 2004. *¿Qué pasaría si las escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, CRIC.
- › FREIRE, Paulo. 2005. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- › FOUCAULT, Michel. 1977. *Historia de la sexualidad*. Volumen: I. México, Siglo XXI Editores.
- › ----- 1983. *El Nacimiento de la Clínica*. Madrid, Siglo XXI.
- › GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- › HIRSCH, Silvia y otro. 2016. *Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- › HUIZINGA, Johan. 1957. *Homo ludens*. Madrid, Alianza.
- › JARITONSKY, Perla. 2001. *Taller de Expresión de Corporal en el Nivel Inicial Trayecto de Formación. Aportes para el debate curricular*. C.A.B.A.
- › LE BRETON, David. 2002. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- › MALAJOVICH, Ana. 2006. *El nivel inicial. Contradicciones y polémicas en: Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- › MAUSS, Marcel. 1979 [1936]. *Sociología y Antropología*, Sexta Parte “Técnicas y Movimientos corporales”, Madrid, Editorial Técno.
- › NOVARO, Gabriela. 2011. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- › SARLÉ, Patricia. 2001. *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- › SIMONDON, Gilbert. 2009. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires, Editorial Cactus.
- › SZULC, Andrea y otros. 2009. *La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología.

› VIGOTSKY, Lev. 1978. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade.

Capítulos de libros o partes de libros

MOSCOVICI, Serge y MARKOVÁ, Ivana. 2003. "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici". En: José Antonio Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa. Disponible en <https://books.google.com.ar/books?isbn=9506055076> Consultado el 20/6/2017

Artículo en revista

FISCHMAN, Fernando. 2006. "Religiosos, no; tradicionalistas, si.": Un acercamiento a la noción de tradición en judíos argentinos. *Revista Sambation. Estudios judíos desde Latinoamérica* Nro.1. 43-58.

KARSENTI, Bruno. 2011. "Técnicas del cuerpo y normas sociales". En: *Revista Impetus*, vol 78, Pág. 79-84.

Artículos en línea

DOMENECH, Eduardo. 2003. *El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-nc/45/Domenech1.pdf>. (25 de marzo de 2014).

MCLAREN, Peter. 1990. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Mc_Laren_Unidad_7.pdf Consultado el 10/9/2017

WALSH, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural en *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Disponible en http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf Consultado el 9/9/2017

Formas de conocimiento acerca de la mandioca en un contexto intercultural: entre las buenas prácticas agrícolas, el agronegocio y las chacras

PADAWER, Ana / CONICET-ICA-UBA - apadawer66@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT 23 Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

» *Palabras clave: conocimiento, mandioca, agronegocio, autoconsumo*

» **Resumen**

Distintos estudios han analizado cómo las buenas prácticas agrícolas (BPA) constituyen uno de los elementos que el sistema agroalimentario concentrado dispone para facilitar el flujo de productos a escala mundial, provocando una fuerte regulación en los procesos de conocimiento y las prácticas agrícolas de los productores. En esta ponencia analizo la incidencia de las BPA para el caso del cultivo de mandioca en el noreste de Argentina. Mi objetivo es mostrar cómo el carácter periférico de este cultivo en el país limita el alcance de las dinámicas homogeneizadoras, permitiendo mayor autonomía en las prácticas de los productores. Con documentos e intervenciones técnicas registradas etnográficamente, analizo cómo las BPA son apropiadas por los técnicos y agricultores orientados al agronegocio, así como sus diferencias respecto de los productores indígenas y no indígenas que cultivan mandioca para autoconsumo.

» **Introducción**

Los procesos sociales que acontecieron en el campo argentino durante el último siglo no pueden comprenderse sin considerar la estructuración del mercado agroalimentario a nivel mundial, cuyos cambios en las últimas tres décadas tuvieron efectos diferenciales en los productores primarios en la Argentina. Distintos estudios han mostrado que los agricultores

integrados en cadenas de valor organizadas por capitales concentrados y orientadas principalmente a la exportación como los cereales, la fruticultura, el tabaco y el té han sido fuertemente impactados por procesos de homogeneización y control, de los cuales las buenas prácticas agrícolas (BPA) han sido uno de los instrumentos mas relevantes de regulación (Trpin y Alvaro, 2014; Hernandez, 2013; Pizarro, 2012).

Los procesos de homogeneización de las prácticas agrícolas ligadas al modelo agroexportador han sido estudiados con atención por distintas disciplinas, interesadas por reconstruir las lógicas subyacentes en las acciones de los grandes actores aportantes del producto bruto interno. En este contexto, desde la antropología de la educación me propongo aportar al análisis de estos procesos considerando cómo estos cambios globales han impactado en los cultivos marginales; en particular, cómo las BPA inciden en los conocimientos implicados en la producción de mandioca, cultivo de importancia regional para el extremo noreste del país.

El enfoque etnográfico me permitirá reflexionar sobre cómo los procesos de homogeneización en la producción agrícola acontecidos en las últimas décadas se concretizan en el caso de productos cuya cadena de valor está estructurada a partir de una menor concentración del capital local y transnacional. El trabajo de campo me ha permitido aproximarme a las formas en que las BPA son recuperadas por los distintos actores que participan de una cadena de valor, para así mostrar procesos de homogeneización pero también los márgenes de autonomía que se dan en torno a un cultivo.

Estudiar las BPA desde la antropología implica analizar los procesos de normalización de las prácticas agrícolas: las ciencias agronómicas históricamente ha ido definiendo qué formas de cultivar la tierra son “buenas” o “malas”, pero lo que resulta novedoso al respecto en las últimas décadas del siglo XX es la certificación legal y global de tales ponderaciones, que actúa limitando las posibilidades de que los productos sean comercializados en un mercado local, nacional y/o transnacional, de acuerdo al cumplimiento o no de dichas regulaciones.

La tradición antropológica nos proporciona elementos conceptuales y metodológicos interesantes para abordar este cambio, ya que ha estudiado extensamente el papel de las normas en la constitución histórica de las sociedades, pasando de un paradigma “normativo” a uno “procesual” para entender el funcionamiento de códigos sociales (Comaroff y Roberts, 1981; Sierra y Chenaut, 2002). Esto implica que es necesario considerar cómo las normas se producen socialmente y se usan diferencialmente en la resolución de conflictos, atendiendo a los procesos de imposición pero también de resistencia a las regulaciones.

En tal sentido, el concepto de apropiación (Rockwell, 2005) es un instrumento fructífero para discutir la verticalidad supuesta en las estrategias de intervención habituales en los organismos de ciencia y tecnología vinculados al agro, de las que las BPA constituyen un caso paradigmático: la homogeneización de prácticas de cultivo puede ser aceptada en ciertos

aspectos, rechazada en otros, aunque estos disensos se expresen excepcionalmente en el espacio público, ya que en general se presentan de manera cotidiana e imperceptible.

Las BPA surgen como certificaciones a nivel global hace aproximadamente 20 años, formuladas por agencias gubernamentales y empresas privadas de intervención variable de acuerdo al contexto nacional y regional. A diferencia de las Global GAP europeas (1997) y las FDA-FSAN de los EEUU (1998), en Argentina las BPA no se han plasmado en una norma concreta, pero están presentes en distintas líneas de política agroindustrial, especialmente en recomendaciones para ciertas cadenas de valor ligadas a la exportación de alimentos como la frutihortícola. Las BPA están presentes también en certificaciones privadas como las normas IRAM, y en la creación de la RED BPA, integrada por grandes actores del mundo agroindustrial (empresas, universidades, organismos estatales y de tercer nivel como las Cámaras de Semilleristas, Biocombustibles, etc). Los fundamentos de los distintos organismos que intervienen en estas regulaciones en Argentina pueden ser variables, pero en general coinciden en que procuran garantizar la inocuidad de los alimentos desde su producción hasta su consumo, la salud de los trabajadores y del medio ambiente, todos aspectos que contribuyen a la legitimidad social de las BPA como normas sociales.

Por otra parte, en Argentina la incipiente normativa de BPA se apoya en regulaciones que ya están bien establecidas respecto de la producción, elaboración y circulación de los alimentos: principalmente el Código Alimentario Nacional (CAA, Ley 18284) que se reglamentó en 1971 y tuvo numerosas modificatorias producidas por el Ministerio de Salud, la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT), el Poder Ejecutivo Nacional, la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca (actualmente Ministerio de Agroindustria), entre otros organismos. Es de destacar que luego de su aprobación en 1971 y una modificación en 1975, el CAA comenzó a ser modificado intensamente recién en 1992, produciéndose hasta hoy 249 modificatorias (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017).

Este marco histórico y normativo tiene incidencia en el conocimiento práctico agrícola que pude relevar con mi trabajo etnográfico en el sudoeste de la provincia de Misiones, enfocado en los últimos años en la producción de mandioca. Este cultivo tradicional indígena fue históricamente destinado al autoconsumo; sin embargo desde principios de siglo XX también comenzó a ser manufacturado como almidón y harina por parte de agricultores criollos, primero mediante una elaboración artesanal, y desde mediados de siglo a escala industrial (Gallero, 2013). Actualmente, las políticas y estrategias de desarrollo en el agro proponen las BPA en torno a la mandioca como una forma de garantizar la seguridad alimentaria de humanos y animales, así como también para agregar valor a un producto primario de importancia estratégica para el desarrollo regional.

En este trabajo abordaré los procesos de apropiación en torno al “manejo del cultivo”

de la mandioca misionera propuesto en el marco de las BPA, mostrando cuáles han sido los lineamientos generales presentes en documentos e intervenciones técnicas, en qué aspectos se ha homogeneizado la producción y en cuáles se mantiene una importante autonomía. En este sentido, mostraré cómo a diferencia de los cultivos organizados a partir de procesos biotecnológicos en manos de empresas de capital concentrado (producción en base a OGM), en el caso de la mandioca lo que se verifica es la emergencia del problema de la identificación y selección de variedades para la reproducción como un interrogante que surge del propio quehacer práctico, constituyéndose en aspecto clave de la organización del cultivo.

› ***La mandioca en Misiones***

El cultivo de mandioca en la actual provincia de Misiones está localizado principalmente en una franja de 200 kilómetros que acompaña el trazado de la ruta nacional N. 12, en la margen izquierda del Río Paraná, que es conocida como la zona tradicional del cultivo. Los municipios más importantes en la producción de mandioca para el consumo en fresco son Gobernador Roca, Jardín América y San Ignacio; mientras que los municipios de Puerto Rico y Montecarlo se destacan por la producción destinada a la manufactura de almidón.

Se trata de un espacio social con una larga historia de relaciones interculturales, donde actualmente conviven comunidades mbyà-guaraní y familias criollas que se auto-identifican como “gente de la colonia”. Los mbyà-guaraní reconocen una tradición de consumo de mandioca fresca (mandi’o) y también la elaboración de alimentos en base al almidón. Los criollos adoptaron su consumo a partir de las relaciones cotidianas con los mbyà: el producto primario pasó a formar parte de la alimentación familiar, mientras que su transformación en derivados como el almidón o la harina, con una elaboración artesanal o mecanización precaria, posibilitó cierta capitalización de los agricultores como forma complementaria a la comercialización de yerba mate, el producto agrícola emblemático de la provincia (Gallero, 2013).

La mandioca se diferencia de los cultivos industriales actualmente más importantes en la provincia de Misiones -yerba mate, té y tabaco-, por tratarse de un producto que además de su uso industrial bajo la forma de almidón y harina, también se consume fresco. Sus raíces tuberosas son una importante fuente de hidratos de carbono, y tanto éstas como sus partes aéreas pueden utilizarse también para la alimentación animal. Por este carácter de cultivo multipropósito la mandioca ocupa actualmente un lugar de importancia creciente en los programas sociales de desarrollo agrícola. El mejoramiento en la producción e industria, codificado en los manuales de buenas prácticas agrícolas (BPA) y buenas prácticas de

manufactura (BPM), está orientado a optimizar la seguridad alimentaria y agregar valor a un cultivo que es reconocido como tradicional, y por lo tanto está presente en todas las unidades domésticas (Padawer, 2016).

Misiones es la principal productora de mandioca de Argentina, con un 70% de la producción nacional en una superficie plantada de aproximadamente 40.000 hectáreas. De acuerdo a datos oficiales, tanto para su venta en “fresco” como para su uso industrial la mandioca es producida mayoritariamente por agricultores familiares, con un promedio de 2,5 hectáreas cultivadas, involucrando unas 3200 unidades domésticas (Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, 2015a). Los espacios familiares que figuran en los datos oficiales sobre la mandioca no incluyen a la población mbyà, ya que los indígenas generalmente no comercializan sus excedentes de producción de alimentos.

Como parte de las políticas de desarrollo agrícola regional, en 2013 se creó el Cluster de la Mandioca Misionera (CMM), organismo que incluye funcionarios públicos de gestión agrícola (nacionales, provinciales y municipales), de ciencia y tecnología (organismos de tecnología estatales y universidades), empresarios familiares y cooperativas. Los organismos de tecnología estatales como el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agrícola) y el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) fueron creados en la segunda mitad de los '50, pero su forma de trabajar actualmente difiere: los técnicos del primer organismo trabajan de modo mas permanente con los productores para mejorar el cultivo (elaboran manuales, efectúan ensayos en centros experimentales y asisten in situ en las chacras por medio de las oficinas de extensión), mientras que los segundos intervienen de modo puntual (para la certificación o realización de ciertos ensayos). La investigación en torno al cultivo han girado en los últimos tiempos en torno a la identificación molecular de las variedades, pruebas de fertilizantes y herbicidas, métodos de conservación en fresco e identificación de microorganismos que afectan a la mandioca de uso industrial²²⁹.

➤ ***Las BPA y el problema de las variedades de mandioca***

Como he señalado, el formato de BPA forma parte de las políticas y estrategias de desarrollo en el agro en torno a la mandioca misionera, promoviendo la estandarización de

²²⁹ También es importante mencionar que en vínculo directo con los productores y las asociaciones se encuentran los organismos de desarrollo en el agro, especialmente el Ministerio de Agroindustria Nacional, que interviene desde varias dependencias. Una de ellas es la Unidad de Cambio Rural (UCAR), organismo creado con el objetivo de administrar los créditos de organismos internacionales y quien ha llevado adelante la política de creación del clúster de la mandioca misionera. Otras dependencias son la Secretaría de Agricultura Familiar y la Secretaría de Agregado de Valor, organismos nacionales que tienen su correlato en sedes provinciales.

ciertas “formas de hacer” orientadas a mejorar la producción y manufactura en términos de seguridad alimentaria y agregado de valor. Estas BPA se han materializado en textos, entre ellos en un “Manual de BPA para la producción de mandioca” editado en setiembre de 2015 por la Dirección de Agroalimentos del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación: se trata de un cuadernillo de unas 50 páginas que puede encontrarse en las oficinas del INTA y dependencias oficiales. También se han publicado otros dos documentos que circulan en forma de cuadernillos, elaborados en este caso por el INTA: uno denominado “Mandioca (*manihot sculenta* crantz), manejo y conservación de ramas con destino a semilla” (Pletsch y Uset, 2013) y “Mandioca para consumo fresco” (Uset, 2016); los cuadernillos del INTA son de formato más pequeño, con 20 y 30 páginas respectivamente, aunque las tres son presentaciones a color destinadas a la difusión.

Enmarcadas en las BPA (explícitamente en el caso del Manual del 2015, implícitamente en el caso de los Cuadernillos de 2013 y 2016), las recomendaciones señaladas en estas tres publicaciones son puestas en práctica durante las visitas de los técnicos a las chacras, las reuniones en las cooperativas, las estaciones experimentales o el CMM. Es en estas instancias donde se verifican los procesos de apropiación en torno al “manejo del cultivo” propuesto en las BPA, y es allí donde emerge el problema de la identificación y selección de variedades destinadas a la reproducción de la mandioca. Si bien existe la posibilidad de una reproducción sexual via semillas, en la domesticación de la mandioca se ha consolidado la reproducción mediante esquejes o ramas-semilla (Lopez, 2002), lo que en la jerga tecno-científica se traduce en un método de reproducción por clonación; por ese motivo las variedades de mandioca son habitualmente llamadas clones cuando los técnicos hablan de ellas.

Como veremos enseguida, la estabilización de ciertas variedades es supuesta en los textos de formación en BPA a través de propuestas de registro de cultivares y/o de ciertos clones recomendados, y el tema surge en los encuentros entre productores y técnicos, revelándose como aspecto clave para organizar el ambiente para el cultivo. La identificación y selección de variedades se vincula con las relaciones multipropósito de los humanos con la mandioca por una razón principal: la presencia relativa de ácido cianhídrico (ACN) de cada variedad define su aptitud preferencial para el consumo fresco o para la elaboración de harina y almidón, dando lugar a la distinción entre mandiocas dulces y amargas respectivamente, las que constituyen en realidad una misma especie domesticada, *manihot sculenta cranz* (Rival, y Mc Key, 2008). En Misiones los productores cultivan exclusivamente mandiocas dulces, pero como entre ellas los porcentajes de ACN también difieren, resulta importante identificar variedades que son reconocidas por su calidad culinaria o cantidad de almidón; asimismo, ciertas variedades han sido diagnosticadas por su resistencia o susceptibilidad a enfermedades como el virus del mosaico (Uset, 2016).

En el Manual de BPA (2015) se recomienda que por las razones antedichas (propósito y

resistencia a enfermedades), los productores conozcan y justifiquen las variedades que plantan, identifiquen su procedencia extrapredial, y que ese conocimiento se plasme en una organización del espacio y registro de variedades:

Es recomendable que el productor cuente con el nombre de la variedad, el numero de lote o parcela de plantación. Se debe disponer del nombre de la variedad cuando es adquirida fuera de la chacra. El productor debería conocer la tolerancia o resistencia a plagas y enfermedades de las variedades disponibles y justificar la elección de las mismas, como también la elección del destino, ya sea en fresco o industria del almidón (Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, 2015b: 13)

Sin embargo, en las chacras esa identificación es problemática ya que como me explicaron los técnicos que trabajan en el INTA y las cooperativas, a la multiplicidad de datos morfológicos que pueden resultar indicativos de la variedad se suma la circulación informal de ramas-semilla (lo que en el fragmento del Manual es esbozado a partir de la expresión “cuando es adquirida fuera de la chacra”), que adquieren nombres idiosincráticos en referencia a su aspecto o su origen (coloradita, verde oliva, catarinense):

Darío: vos tenés 57 parámetros morfológicos de descripción para la mandioca. Por ejemplo se considera el largo del pecíolo, su color (...). Es lo que se usa para hacer la descripción en el INASE (Instituto Nacional de Semillas). El primer cultivar que describimos en Argentina fue recién en el 2016, el (clon) Paraguaya CA (...). Este clon vendrá de algún productor de Paraguay, de ahí el nombre, y es para consumo fresco. (Entrevista con técnico del INTA, marzo de 2017)

Gastón: el nombre con la que conoces una variedad acá, sea la coloradita, la brasilerita, la petroski, te vas 20 kilómetros y por ahí la llaman de otra forma. Y por ahí es la misma. La que plantan mas acá en la cooperativa es CA 25, viene de Cerro Azul, de la oficina del INTA, donde hubo un mejorador genético que hizo esa selección (Entrevista con técnico contratado por convenio entre el INTA y una cooperativa almidonera, junio de 2016).

Como surge del testimonio anterior, constituyen una excepción aquellas variedades almidoneras estabilizadas y nominadas con siglas desde las estaciones experimentales (CA-25 en este caso), pero en las variedades de autoconsumo y fresco predominan los nombres que aluden a rasgos fenotípicos y procedencia (personas y lugares); el mero hecho de que en el INASE se haya registrado hasta el momento una sola variedad de mandioca para consumo fresco plantea un problema soslayado por el Manual de BPA (2015), que está estructurado en torno a 6 planillas denominadas Cuadernos de Campo, donde la variedad y el N. de parcela son identificadores básicos para que los productores puedan registrar consecuentemente el “Plan de Producción”, la “Aplicación de Agroquímicos y/o Abonos”, el “Monitoreo y Control de Plagas y Enfermedades”, el “Manejo de Rama Semilla para la Plantación”, y la “Cosecha y Postcosecha” (Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, 2015b:37-42).

La mandioca es un producto agrícola de valor comercial marginal en Argentina, por lo que los estudios en experimentales del cultivo son escasos, concentrados en las variedades de mandioca de uso industrial que generan mayor interés en los productores capitalizados que (directamente o a través del fomento estatal, como en el CMM) financian dichos estudios:

Gastón: en Cerro Azul (Estación Experimental del INTA) hay tres ingenieros trabajando. Y nosotros tenemos acá en la cooperativa una colección de 36 clones. Hicimos un convenio para hacer ensayos, experiencias juntos, y que los socios vayan conociendo los distintos clones en jornadas a campo. (...) Analizamos 8 clones principales, cuanto rendía cada uno, que porcentaje de almidón tenía, de ahí fue donde concluimos que el IAC 90 (clon desarrollado por el Instituto Agronómico de Campinas, Brasil) era el mejor. Entre hacer un clon rendidor y otro puede haber 12.000\$ por hectárea, y el productor eso no lo sabe. Yo hice con 12 productores una prueba, les mostré lo que rendían, pero no puse el nombre del clon; porque hay muchos que defienden a muerte el suyo, yo les puse un número aleatorio y todos me preguntaban cuál era ese que rendía mas. No digo que hay clones malos, es bueno hacer dos o tres y no casarse con uno, te pueden salvar si el agarra de pronto una peste o algo. Pero hay mucho que trabajar en la eficientización (Entrevista con técnico contratado por convenio entre el INTA y una cooperativa almidonera, diciembre de 2016).

Como surge del testimonio anterior, el reconocimiento y selección de variedades incluye a distintos actores y procesos: técnicos agrícolas que realizan identificaciones moleculares en estaciones experimentales, productores y cooperativas que desarrollan y exhiben colecciones en jornadas en terreno, técnicos en alimentos que realizan mediciones de porcentajes de almidón en laboratorios, técnicos agrícolas que indagan la interacción de ciertas variedades con los fertilizantes y herbicidas, cooperativas que prueban prototipos de cosechadoras aptos para ciertas variedades. Estos procesos cognitivos que definen un conocimiento en estado práctico incluyen también aspectos afectivos: identificar y seleccionar un clon o variedad implica para algunos “defenderlo a muerte”, aunque el técnico recomienda “no casarse con uno”, lo que por otra parte es estrategia extendida entre los productores, que suelen plantar por lo menos dos variedades en las chacras.

La identificación de variedades se produce por un redescubrimiento guiado (Ingold, 2002), que es fundamental para poder saber con qué clon de mandioca se está interaccionando. Los productores y técnicos deben educar la atención para ver los detalles y así poder reconocer las variedades: el color del tallo, la forma de las hojas, el tamaño, la forma y color de las raíces son indicios para las denominaciones folk que se aprenden realizando las tareas en la chacra junto con familiares, o conversando con vecinos y conocidos que proporcionan las ramas que sirven para la reproducción, y transmiten así un nombre otorgado con anterioridad. Esas nominaciones folk, conjuntamente con sus descripciones morfológicas,

se utilizan también en los textos de BPA, como en el Cuadernillo del INTA (2016):

Clon coloradita.

Estructura de la planta. Hábito de ramificación: varios niveles de ramificación.

Característica de la raíz. Color externo de la raíz (cascarilla): negro ; Color de la pulpa de la raíz: blanco; Periodo de cocción: marzo-octubre; Pulpa dulce, no fibrosa; Susceptible a bacteriosis; Susceptible al virus: Mosaico Común de la mandioca (CCMV); Presencia de pedúnculo en la raíz: pedunculada.

Rendimiento de raíces (kg./ha). 15 a 18 tn por hectárea (plantación de un año).

Distancia de plantación. 1mx1m= 10.000 pl/ha. (Uset, 2016: 22)

Estos aspectos perceptivos y prescriptivos se asientan en registros orales sobre las variedades que se han plantado en cada cuadro en las chacras anualmente, mientras que en las estaciones experimentales se descansa en la escritura: dado que hay decenas de variedades en las colecciones de clones del INTA, los técnicos pueden identificar sensorialmente las variedades en las parcelas donde están conduciendo sus ensayos, en el resto de los casos suelen recurrir a los protocolos escritos para poder identificar los clones con certeza.

Si bien es un cultivo multipropósito, sólo el 25% de la mandioca producida en Misiones se destina a la industria almidonera sobre la que hemos hablado mayormente hasta aquí, con testimonios y sobre todo desde los Manuales de BPA. Si bien no hay mucho tratamiento de las variedades de mandioca destinada al consumo fresco en estos escritos, los registros orales al respecto son muy abundantes, nominadas como coloradita, rocha, blanca, concepción, pombero guazú y amarilla, etc. por los criollos, y mandi'o karape, mandi'o pyta, mandi'o michy, mandio' hu por los mbyà; aunque algunos indígenas plantan variedades criollas, es menos frecuente la situación inversa, y los distintos nombres responden al hecho de que son considerados como variedades distintas:

Andrés: de la mandioca también se perdió bastante, porque teníamos mandi'o karape que es la mas chiquita, petisa, no llega a medio metro, en época de mi suegro ellos tenían, pero ya no hay más. Mandi'o pyta es colorada, mandi'o chy es mas chiquita. Este año tuve algunas plantas de esas. La negra es mas grande la raíz, mandio' hu, esa todo el tiempo se cocina. La blanca ((criolla)) hay un momento que no se puede cocinar. (Entrevista con un productor, comunidad mbyà de Katupyry, San Ignacio, diciembre de 2016).

Miguel: yo planto distintas variedades de mandioca. Una que le dicen rocha, y la verde olivo, la mandioca blanca y la negra. Una que le dicen catalinense y la blanquita de antes, que está desapareciendo. La blanca es la más preferida de toda la vida, hoy en día prefieren de lo que se cría más rápido, más grande, y entonces traen de Brasil las ramas, y la blanquita va desapareciendo. (Entrevista con un productor en la chacra, Gobernador Roca, diciembre de 2016).

Como surge de los testimonios anteriores, estas variedades dulces son valoradas por su uso culinario en fresco y su rendimiento. Pero las consideraciones respecto de la selección de variedades incluyen otras dimensiones importantes tales como la susceptibilidad a ciertas enfermedades, donde en consonancia con la información que proveen los Cuadernillos, los productores detectan clones que suelen verse mas afectados, y cambios en esta vulnerabilidad a lo largo del tiempo. También se seleccionan variedades considerando el ritmo y modo de crecimiento, que les permiten a los productores una plantación escalonada para ampliar el periodo de disponibilidad de raíces, limitar las “labores culturales” de desmalezamiento y cosecha, y responder a la variabilidad climática:

Miguel: La blanca también tiene mas resistencia: será porque es planta natural de acá, para mi es mejor. Las de allá (Brasil) vienen con pestes, qué se yo. La negra, que le dicen Petroski, entró ahora hace poco. Otras que plantábamos nosotros eran la azul, la concepción, la horquetera. Esas eran nuestras variedades de antes, ya prácticamente no hay. (...) La verde olivo se le acerca a la blanquita en el sabor, pero el rendimiento es mejor. (...) Si uno planta verde olivo para mayo o junio, para las fiestas uno ya tiene para cosechar. (...) Lo que descubrí es que la verde olivo es una planta es que tiene la raíz superficial. Entonces las lluvias de fin de año absorbe fácil y así se cría. La catalinense tiene raíz profunda, entonces en enero, con el sol, la verde olivo deja de crecer, y la catalinense recién en ese momento empieza de crecer. Entonces cuando uno deja de crecer, empieza la otra. La rocha sí es buena, es la que mas compran porque cocina rápido, no necesita mucho tiempo. Además la rocha es mas superficial, es fácil de arrancar. (Entrevista con un productor en la chacra, Gobernador Roca, diciembre de 2016).

Los dilemas que se les plantean a los productores en el momento de elegir las variedades a plantar -como el descubrimiento de Miguel respecto de la profundidad de las raíces de la variedad verde olivo respecto de la catalinense, y su interacción con el clima- se presentan de modo análogo en los estudios técnicos sobre las variedades almidoneras:

Gastón: Yo acá estoy promocionando la IAC 90 porque tiene pocas fallas: la idea es conseguir 10.000 plantas por hectárea. El productor con otras variedades por ahí consigue 6000 o 7000, hay muchas estacas que son plantas muertas; mientras que la IAC 90 es muy noble, en el sentido de que la rama se banca mucho el traqueteo, estaca que tiras sale la planta. Además tiene una velocidad de crecimiento mucho mayor: te cubre antes el suelo, te hace sombra, entonces evita que salgan malezas, tenés un desmalezamiento manual menos. IAC es una variedad brasilera, alguien habrá traído una vez 3 o 4 ramitas y así se difundió, porque es muy común que los productores se pasan ramas. Los productores traen de jornadas especiales que se hacen sobre mandioca pero también porque pasan por un camino, ven una planta que le gusta y piden. (Entrevista

con técnico de una cooperativa, junio de 2016)

Esteban: hicimos un proyecto de análisis de variedades, porque acá hay variedades que se hacen para comer en fresco, para almidón, pero hay más de mitos urbanos y conocimientos de lo que se supone que es mejor, no había nada químico, ningún fundamento bien técnico. (...) Nosotros probamos 6 variedades almidoneras y 6 de fresco. La gente del INTA nos prestó su ensayo para extraer las muestras: fuimos a cosechar una vez al mes, las pelamos, las cortamos, las secamos y las convertimos en harina. Después medimos contenido de almidón, la relación amilosa-amilopectina. Con eso vos podes ver si la variedad sirve para industria, y para qué tipo de industria. (...) Después hicimos una prueba de análisis sensorial, cosechamos todas mandiocas de 12 meses y las pusimos sobre una mesa, industriales y no industriales, y se las hicimos probar a la gente, y no pudieron discriminar grandes diferencias. Entonces muchas veces la gente dice que prefiere una porque tiene un nombre, mas que otra cosa. (...) por ahí te dicen que prefieren la rocha porque es la mas rica para comer, pero entre dos o tres no la pueden distinguir. Por ahí son mas arenosas, si tienen mas almidón, pero no es que no se puede comer, es que no es tan rico. Y si las cocinas bien, yo creo que no se nota. (Entrevista con técnico del INTI, diciembre de 2016)

En el testimonio de Gastón, la descripción técnica de la variedad preferida incluye la velocidad de crecimiento, que vincula con la reducción de tareas de eliminación de vegetación competente), a la que agrega y la efectividad del brote: la analogía con el razonamiento del productor se asienta en los componentes del problema y en la metáfora humanizada que utiliza para calificar la variedad –es mas noble-. Sin embargo, también se advierten diferencias: la relación de dominio respecto de la naturaleza propia del contexto de producción de conocimiento científico-técnico (Schiavone, 2015) está expresada, entre otros rasgos, por la contabilización de cultivos por hectárea, también presente en la descripción de rendimientos de variedades del Cuadernillo del INTA (2006).

En el testimonio del segundo técnico, Esteban, se expresan formas de conocimiento experiencial de las variedades –son mas arenosas-; pero al mismo tiempo una búsqueda de certificación via experimentación química de los ensayos sensoriales para poder “desmitificar” las creencias populares acerca de las variedades que “cocinan mejor”. Su testimonio permite apreciar la importancia que tiene, en el proceso de identificación y selección de variedades, la construcción social del gusto, en este caso de las variedades mas apreciadas en la culinaria aunque no pueden descartarse otros aspectos estéticos tales como colores o formas.

A estas aproximaciones organolépticas y morfológicas de las variedades de mandioca se ha sumado recientemente la identificación molecular de clones en las estaciones experimentales del INTA, orientada a que distintos nombres vulgares sean unificados bajo una

misma descripción en base al ADN, permitiendo identificar cuando se trata de “la misma planta con diferente nombre”, y a partir de allí elegir los clones mas rendidores y resistentes a enfermedades (y potencialmente sanearlos en laboratorio mediante cultivos in vitro).

Gastón: con mandioca estamos teniendo problemas de enfermedades: virosis, bacteriosis y hongos. Por ejemplo el virus del mosaico (...), nosotros todavía no lo saneamos, no tenemos variedades libres de virus, por eso está la idea de usar el método in vitro, se saca una porción muy chica de tejido, generalmente del brote, del ápice, de la punta, y se le pone en un tubo de ensayo con un medio nutritivo de cultivo suficiente para formar una nueva planta. La estaca que nosotros reservamos porque está sana y después tiramos en la chacra es lo mismo, nomas que en laboratorio lo que se hace es sacar la parte sana, porque en el ápice de la planta se están dividiendo células a tal velocidad, que si les das condiciones de temperatura y humedad adecuadas, ese crecimiento, esa multiplicación es mas rápida que la tasa de multiplicación del virus. Así sacamos de laboratorio una planta, de una variedad que queremos, libre de virus (Entrevista con técnico de una cooperativa, junio de 2016).

En el relato del procedimiento de laboratorio realizado por Gastón se hacen presentes los procesos de traducción y analogía que caracterizan la circulación de los actores sociales por distintos espacios: el técnico elige sinónimos –el brote, el ápice, la punta-, y paralelismos –la estaca que nosotros tiramos en la chacra es lo mismo-. Para mostrar que el saneamiento mediante la biotecnología de laboratorios es similar, aunque mas eficaz, que un saneamiento doméstico en la chacra. Estas analogías, que son reconocidas por los protagonistas de estos procesos de mediación tecnológica, ocurren a la par que los procesos de distinción que ubican al conocimiento científico en un plano superior, ya sea mediante identificaciones moleculares destinadas a estabilizar variedades o pruebas de laboratorio que se efectúan con el propósito de contrastar ensayos sensoriales. Estos mismos principios de certeza están presentes en la normalización propuesta por las BPA, que señala un protocolo estándar para la prevención de enfermedades:

El productor debería demostrar que realiza actividades de prevención y monitoreo de plagas, antes de realizar una intervención con productos químicos durante las actividades previas al cultivo, durante el desarrollo del mismo, la cosecha y la post cosecha. (...) Los criterios para todo método de intervención en cada plaga y cultivo deberían estar definidos y justificados.(...) Los productos y aspectos técnicos inherentes a la aplicación deben ser indicados por un responsable técnico, según legislación vigente y aplicable. Debe haber evidencia de dicha indicación. (Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca, 2015b: 18)

Los textos producidos en los espacios de CyT suelen asumir la provisionalidad del conocimiento científico, pero en los documentos ligados a la BPA, sobre todo en el Manual de

2015 que explícitamente se refiere a ellas, lo que predominan son las certezas y las verificaciones, lo que se hace evidente en los términos utilizados en el fragmento precedente: “demostración”, “definición”, “justificación”, “evidencia”. Distintos estudios han mostrado que los agricultores familiares incorporan el conocimiento que proviene de organismos de CyT, aunque de modo subyacente y con frecuencia de modo conflictivo, en sus prácticas (Schiavoni y Micco, 2008); la pregunta que intentaré responder a modo de cierre es, entonces, cómo se presentan estos matices de provisionalidad y certeza, de coincidencias y conflictos, en la apropiación del conocimiento derivado de las BPA en el caso del cultivo de mandioca.

› ***¿Un conocimiento encadenado o un encadenamiento de conocimientos?***

Cuando las BPA se integran en políticas de desarrollo regional, como ocurre en el caso de la mandioca misionera, buscan intervenir “agregando valor” a una cadena agroalimentaria que supone, desde el sentido común, una serie de actores y procesos que se despliegan de modo consecutivo y lineal. Una mirada antropológica permite reconstruir la especificidad de este tránsito de un alimento devenido artefacto u objeto tecnocientífico que, en el caso de la mandioca, implica un objeto escasamente institucionalizado, donde la conexión con las tecnociencias es débil, lo que genera formas alternativas de calificación de dichos alimentos (Schiavoni 2016).

Por otra parte, la mirada etnográfica permite describir esta cadena como una serie de círculos parcialmente superpuestos, que se desarrollan en planos materiales y/o ideales al mismo tiempo: en el tema que me ocupa aquí, las decisiones iniciales sobre qué variedades del cultivo se van a plantar en una chacra resultan un problema clave porque están fundadas en el fin último, es decir que dependen de si el cultivo será destinado a uso industrial o al autoconsumo; también dependen de la resistencia a enfermedades que tiene la variedad, información que es posible anticipar si es que el productor cuenta con experiencia o tiene acceso a informes técnicos que sistematizan todo el proceso.

Estos círculos superpuestos pueden ser analizados en su conjunto como “encadenamientos de conocimientos” inscriptos sobre formas de hacer (Abrahamsson, 2014), otorgando así importancia a las relaciones de los humanos con el mundo material al que le podemos reconocer agencia, pero a la vez subrayando el carácter contextualizado de las prácticas. Los quehaceres vinculados a la agricultura asumen distintas formas cuando acontecen en los espacios domésticos, cuando se hacen presentes en las sociedades de carácter público (Bruno, 2014), y cuando se los replica en marcos experimentales o de

divulgación en los espacios científico-técnicos, pero no se trata de espacios donde los conocimientos puestos en práctica resulten excluyentes o una mera sucesión.

De esta forma, la domesticación de plantas y animales propia de la agricultura familiar no excluye formas de dominio de los humanos sobre los no humanos, que se acentúan en los espacios de CyT (Schiavone, 2015). También puede señalarse lo contrario: los espacios de CyT no están del todo despojados de relaciones domésticas con los no humanos, como muestran los testimonios que he presentado en torno a la identificación de variedades y sus múltiples procedimientos (morfológicos, organolépticos, moleculares).

Es en este enfoque respecto de las prácticas que el concepto de apropiación resulta especialmente pertinente, ya que permite distinguir las elaboraciones propias y colectivas de los sujetos sobre los elementos culturales transmitidos explícitamente por las instituciones formales de educación (Rockwell, 1986). De esta manera podemos matizar la importancia de los instrumentos normativos, en el caso de la mandioca las publicaciones técnicas de BPA, para entender sus alcances como instrumentos homogeneizadores -o dicho de otra manera, de “conocimientos encadenados”-.

El trabajo etnográfico me ha permitido reconstruir la relevancia de las preguntas en torno a la identificación y selección de variedades como un problema de conocimiento en el cultivo de mandioca, el que es soslayado en los textos de formación destinados a productores bajo las BPA: no se trata solamente de ponerse de acuerdo con denominaciones vulgares y científicas, indígenas o criollas, sino de las relaciones de las distintas variedades con los usos culinarios e industriales, el tratamiento las enfermedades, y la anticipación del rendimiento que en cada chacra se va a lograr tras uno o dos años de trabajo.

Es posible establecer así la coexistencia de un “conocimiento encadenado” que está cerrado, validado y certificado en los manuales de BPA, junto a un “encadenamiento de conocimientos” que es definido como una serie de preguntas formuladas por productores y técnicos en sus prácticas cotidianas respecto del objeto tecno-científico en cuestión, las que no necesariamente se responden en el marco de esas actividades sino en relación a otro momento o estado del objeto, con otros actores y procesos intervinientes que se ponen en consideración. En este encadenamiento, la identificación de variedades parece ser el elemento o el eslabón que unifica y participa de esos círculos de pregunta-respuesta, la unidad que permite establecer las relaciones entre uno y otro ciclo.

➤ **Referencias bibliográficas**

Abrahamsson, Sebastian; Bertoni, Filippo; Mol, Annemarie & Martín, Rebecca. 2014. “Living with omega-3: new materialism and enduring concerns”. *Environment and Planning*:

Society and Space 33(1), 4 – 19.

BRUNO, Paula. 2014. *Sociabilidades y vida cultural en Buenos Aires, 1860-1930*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

COMAROFF, John y ROBERTS, Simon. 1981. *Rules and Processes. The Cultural Logic of Dispute in an African Context*. Chicago, The University of Chicago Press.

GALLERO, María Cecilia. 2013. "Agroindustrias familiares en misiones. Fábricas de ladrillo y almidón de mandioca de alemanes-brasileños (1919-2009)". *Población y Sociedad*. 20-1: s/d.

HERNÁNDEZ, Valeria. 2013. "Genealogía de una elite rural: elucidación antropológica de una práctica de poder". *Mundo Agrario*, vol. 13, nº 26, junio 2013.

LÓPEZ, Javier. 2002. "Semilla vegetativa de yuca". En Ospina, B. y Ceballos, H. (eds.): *La yuca en el tercer milenio. Sistemas Modernos de Producción, Procesamiento, Utilización y Comercialización*. Centro Internacional de Agricultura tropical. Cali, pp. 49-75

INGOLD, Tim. 2002. *The perception of environment*. London: Routledge.

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (2015a). *Asistencia Integral en Sistemas de Gestión de Calidad y Planificación en la Agroindustria de la Mandioca de la provincia de Misiones. Fase II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (2015b). *Manual de Buenas Prácticas (BPA) para la producción de mandioca*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Normas que modifican y/o complementan a Ley 18284 PEN. Proporcionada por el Servicio informativo (INFOLEG), disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verVinculos.do?modo=2&id=21841>. Obtenido el 14 de abril de 2018.

PADAWER, Ana. 2016. "Apuntes antropológicos sobre conocimiento y desarrollo. Abriendo nuevos interrogantes hacia las políticas de educación intercultural en Argentina". *Estudios en Antropología Social* 1 (1): 15 - 22.

PIZARRO, Cynthia. 2012. "Sanidad, calidad: bioregulación y disciplinamiento. Las buenas prácticas agrícolas en la producción hortícola argentina". *Ruris* 6 (2): 155-180.

PLETSCH, Rodolfo y USET, Ovidio. 2013. *A. Mandioca (manihot sculenta crantz). manejo y conservación de ramas con destino a semilla*. Corrientes: Ediciones INTA.

RIVAL, Laura y MC KEY, Doyle. 2008 "Domestication and diversity in Manioc". *Current Anthropology*, 49-6: 119-128.

ROCKWELL, Elsie. 2005. "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación 2004-2005*, 1: 28-38.

SCHIAVONI, Gabriela y MICCO, Carla. 2008. "Los ingenieros y los técnicos. Producción y circulación de conocimientos agrícolas en Misiones". En L. Bartolomé y G. Schiavoni (Ed.),

Desarrollo y Estudios Rurales en Misiones (pp.13-38). Buenos Aires: Ciccus.

SCHIAVONI, Gabriela. (2016). "Entre organismos y artefactos: la calificación de alimentos de la pequeña agricultura". En *REDES*, vol. 22, nº 43, pp. 65-92.

SCHIAVONI, Gabriela. 2015. "Familiarizar y refamiliarizar: Los alimentos en acción". Ponencia presentada en la XI Reunión de Antropología del Mercosur, Noviembre, Montevideo.

SIERRA, María Teresa y CHENAUT, Victoria. 2002. "Los debates recientes y actuales en la antropología jurídica: las corrientes anglosajonas". En: E. Krotz, *Antropología Jurídica: Perspectivas socioculturales en el estudio del Derecho*. Anthropos-UAM-Iztapalapa, México, pp. 113-170.

TRPIN, Verónica. y Alvaro, Belén. 2014. "Condiciones productivas locales y exigencias para la comercialización. Transformaciones en la fruticultura del norte de la Patagonia argentina". *Revista Pampa* N. 10. Pp. 193-2017.

USET, Ovidio. 2016. *Mandioca para consumo fresco*. Obera: Ediciones INTA.

Experiencias formativas escolares de jóvenes migrantes en torno a la participación e identificaciones nacionales en una escuela media del sur de la CABA

GROISMAN, Lucia Vera / ICA- SEANSO-UBA –luciaveragroisman@yahoo.com.ar

Grupo de Trabajo: GT 23. Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales

» *Palabras clave: Juventud Migrante – Educación Secundaria - Participación Política*

» **Resumen**

Aquí se presentan resultados parciales de una investigación de doctorado que aborda la socialización política e identitaria de jóvenes migrantes desde un enfoque etnográfico que compara dos ámbitos formativos como las organizaciones de migrantes y la escuela media. Particularmente, en la ponencia se aborda un recorrido de campo por una escuela media ubicada en una villa de emergencia del Sur de la CABA, con el propósito de trabajar la incidencia que tendrían en las acciones políticas de los jóvenes en estudio, tanto los saberes

sobre la acción política, como las expectativas de continuidad identitaria transmitidas desde autoridades y docentes.

A partir de la reconstrucción de un proceso de disputa intergeneracional en torno a la vestimenta que devino en la modificación del código de convivencia escolar, se sostiene que las experiencias educativas de formación de sujetos políticamente educados, fomentarían un ejercicio de ciudadanía que implica por un lado, un margen restringido de participación estudiantil, y por otro lado la apuesta de procesos de integración asimilacionistas, que obturarían el despliegue de distinciones identitarias colectivas referenciadas en otras naciones como Bolivia. Finalmente, las situaciones etnográficas en análisis sugieren que la socialización política se desarrolla desde apropiaciones adultas de mandatos democráticos que conviven con los de uniformización y el disciplinamiento, en procesos de negociación y resistencia estudiantil.

➤ *Introducción*

El propósito de esta ponencia es trabajar la transmisión generacional de saberes sobre la acción política de jóvenes migrantes y descendientes en el nivel medio y las expectativas de continuidad de identidades nacionales transmitidas desde autoridades y docentes, en la ponencia se aborda un recorrido de campo por una escuela media ubicada en una villa de emergencia del Sur de la CABA.

Para ello, por un lado, focalizaremos en la reconstrucción de una experiencia de campo basada en conflictos en torno a la vestimenta, en tanto nos permitió caracterizar al conjunto de saberes que desde autoridades y docentes transmiten en la “formación ciudadana” de jóvenes migrantes en contextos interculturales. Por otro lado, analizaremos la tensión entre imágenes adultas sobre la participación, y representaciones y acciones estudiantiles, para trazar interrogantes respecto del margen de acción habilitado. Finalmente, analizaremos la apropiación de mandatos democráticos y su sugerente convivencia con mandatos históricos por parte de los actores involucrados en el proceso educativos en torno a la participación de la juventud migrante.

Desde distintas normativas y documentos educativos relativamente recientes en la Argentina se propone impulsar el respeto por la diversidad y la ampliación de la participación del estudiantado, propiciando democratizar los vínculos intergeneracionales y eliminar los resabios de autoritarismo, garantizar la inclusión y ampliar el acceso a las escuelas. Particularmente para el nivel medio, este avance sostenido en las normativas sobre la obligatoriedad del secundarios, resulta significativo dada su impronta elitista fundante (Ley

223/99; Decreto 1400/001; Decreto 998/008; Res. 93/09; LEN, 2006; CFE/84/09).

En esta oportunidad nos detendremos en la ley 223/99 sobre el Sistema Escolar de Convivencia (SEC en adelante) en el ámbito de la CABA que rige para escuelas secundarias²³⁰, ya que se propone garantizar “la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática mediante la participación”²³¹, el “respeto y aceptación de las diferencias” y el “rechazo de todo tipo de discriminación”²³², abarcando los mandatos democratizadores que buscamos analizar.

La Ley promueve “asegurar la participación real y efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa”²³³: por un lado, a través de órganos colegiados que los representan, para la elaboración de Acuerdos e Convivencia (AC, en adelante), que regula la vida de todos en las escuelas²³⁴; por otro lado, desde mecanismos democráticos como el voto en la elección de representantes, que buscan generar consenso y respecto por lo acordado²³⁵.

Esta norma prescribe que el Consejo Escolar de Convivencia (CEC, en adelante), es principal órgano colegiado, integrado por toda la comunidad educativa. Los estudiantes adquieren voz a través del Consejo de Aula (CA en adelante), compuesto además por el preceptor de curso, un profesor, y asistido por el asesor pedagógico o el director²³⁶. Estos órganos - además de elaborar el Acuerdo-, tramitarían el tratamiento y resolución de los conflictos²³⁷ mediante “la búsqueda de acuerdos y técnicas de negociación colaborativa y mediación”²³⁸. Los Acuerdos, además fijarían por escrito tanto las formas de participación y de representación, como los distintos niveles de gravedad de las transgresiones, y todas las normas consensuadas.

Por último, otro de los objetivos que se le atribuyen al SEC –y que nos interpela en relación al objetivo del escrito-, es reemplazar al sistema tradicional de disciplina²³⁹. Este consistía en la notación, regulación y sanción de las conductas de los alumnos a través de las “amonestaciones”²⁴⁰, a cargo de la máxima autoridad escolar, es decir que la decisión de

230 El SEC consiste en “el conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales democráticas que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad de cada institución”. Cada institución lo organiza de acuerdo a su propio ideario, el Proyecto Escuela y los principios y normas establecidos en la Ley 223. Ley 223/99, Título1, Art2

231 Ley 223, Anexo 998/008 Título II, Cap. I, Art. 6, Inciso f

232 Ibidem, Inciso b.

233 Título IV del Consejo Escolar de Convivencia. Capítulo II: de las funciones, Art. 18

234 Título II. Capítulo I, Art. 7°(Capítulo II, Art. 18 inciso f),

235 Título IV Consejo Escolar de Convivencia. Capítulo II: de las funciones, Art. 18 inciso

236 El CC también incluye la representación estudiantil del Centro de Estudiantes.

237 Capítulo II, Art. 18 inciso f

238 Título II Del Sistema Escolar de Convivencia. Capítulo I, Principios y Objetivos Art. 7°.

239 Artículo 21.- Déjase sin efecto en todas las escuelas secundarias dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la CABA la aplicación de los artículos 200°, 201°, 202°, 203°, 204°, 205° y 206° del capítulo IV "De la disciplina" del Decreto N° 150.073/43.

240 A cada "falta" disciplinaria le correspondía un número proporcional de amonestaciones y el límite para la expulsión es de veinte o veinte y cinco por cada año escolar.

sancionar recaía en la figura del director, quien habría asumido históricamente funciones burocráticas, legales y pedagógicas en la escuela cuya organización es piramidal y jerárquica.

En suma, tanto por los usos cotidianos que se le dieron, como por el contexto histórico en el que surgió, el sistema basado en las amonestaciones adquirió connotaciones de autoritarismo (Enrique, 2018). Actualmente, si bien los CEC funcionan además como un órgano de recomendación no vinculante en la aplicación de las sanciones; el Director conserva “la potestad ejecutiva en cuanto a la aplicación del régimen sancionatorio, reservando la facultad deliberativa al Consejo Escolar de Convivencia y a los demás cuerpos que se creen” en cada institución (Ley223).

Por otra parte, desde la literatura académica sobre la socialización política estudiantil de jóvenes que cursan el nivel medio por un lado, ha sido abordada como “Formación Ciudadana” desde Programas de Gobierno (Batallan et al, 2008), a partir del Movimiento Estudiantil organizado en Centros de Estudiantes (Enrique, 2011).; o bien han incluido la mirada de la acción estudiantil en otros órganos colegiados como los Consejo de Convivencia (CC, en adelante) y Consejos de Aula (AC, en adelante) (Núñez, 2012; Letichever, 2012; Dussel, 2005; Enrique, 2018), contemplados en la normativa (Res. 93/09), para el funcionamiento del Sistema de Convivencia Escolar, tal como abordaremos en este escrito.

Asimismo, dentro de este último grupo de investigadores, algunos han avanzado en el estudio del contenido de la normativa (Res. 93/09) y los alcances de su implementación, planteando que la misma implica un cambio de paradigma (Gabbai, 2014) o así analizando continuidades y rupturas, respecto del sistema disciplinario tradicional (Dussel, 2005).

Por último, esta normativa fue trabajada desde el contenido y la percepción juvenil de los Acuerdos de Convivencia (AC, en adelante) (Letichever, 2012) y a partir de sus apropiaciones por parte de las autoridades y los estudiantes, en el marco del CC (Enrique, 2018). Aun así, por un lado, dichas apropiaciones no fueron abordadas en torno al Consejo de Aula (CA) en tanto órgano exclusivo legitimado por las autoridades escolares; por otro lado tampoco ha sido analizado un conflicto en particular que diera origen a la reformulación del AC, tal como haremos aquí.

Por otro lado, los avances de la investigación en torno a la juventud migrante y sus identificaciones nacionales y étnicas han sido trabajadas en la escuela media (Groisman y Hendel, 2017) desde experiencias formativas vinculadas al trabajo (Beheran, 2011) y la participación (Groisman, 2017). Sin embargo, aún no ha sido investigada la transmisión generacional de saberes sobre la acción política de jóvenes migrantes y descendientes en el nivel medio (Groisman, 2013) como finalmente, nos proponemos desarrollar en la ponencia.

A nivel metodológico, los resultados de la investigación aquí presentados son el producto de un enfoque de tradición antropológica que combina diversas técnicas, a saber: la observación con participación, conversaciones informales, entrevistas en profundidad, la

incorporación de fuentes secundarias (documentales y normativas educativas) vinculadas a la participación y la atención a la diversidad.

Con la intención de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) de las realidades escolares, se ha centrado la mirada en las representaciones, las prácticas y las interrelaciones de y entre autoridades, docentes y estudiantes, en situaciones cotidianas y festivas, en recreos y en el aula; finalmente se realizaron entrevistas en profundidad al conjunto de actores escolares mencionados.

La ponencia ofrece avances de investigación realizados a partir del trabajo de campo que comienza el segundo semestre de 2016 y continúa en la actualidad, en una escuela de gestión pública ubicada en una villa de emergencia del sudoeste de la CABA, en la Comuna 8, D.E. N° 21. En esta comuna, un tercio de la población reside en villas y asentamientos²⁴¹. La población es joven y la comuna encuentra un alto porcentaje de población extranjera residente muy superior al promedio de extranjeros para el total de la ciudad.

Dentro de este último universo, la mayoría son personas nacidas en países limítrofes, entre los que se destaca la población originaria de Bolivia²⁴²; por último, el 60% de las unidades educativas gestionadas por el sector estatal reúne el mayor porcentaje de alumnos de nacionalidad extranjera²⁴³, tornándose un espacio privilegiado para analizar experiencias formativas escolares e identificaciones de jóvenes migrantes en contextos interculturales, tal como se propone la investigación en curso.

La Escuela media en la que realice mi experiencia de campo, a unos pocos meses de inaugurarse, se conformó en una escuela piloto de la Nueva Escuela Secundaria, designada como “Pionera NES”. Con Orientación en Ciencias Naturales, está organizada en 4 aéreas curriculares, exactas y naturales, comunicación, expresión y sociales; cuenta con dos divisiones por curso por turno y en dos turnos (mañana y tarde). Recientemente fundada (en el año 2013), aún 4 se encuentra sin finalización de obra y en 2017 tuvo su primera camada de egresados. Es una EEM, un ex Bachillerato, que recupera la tradición de las históricas Escuelas Municipales de Educación Media.

El relevamiento de campo que aquí ponemos en análisis se focaliza en dos cursos (uno de tercero y otro de quinto año) con los que realice mi observación durante 2016-7 y en los otros tres quintos restantes con los que trabaje durante el año 2017²⁴⁴. Según el Registro de

241 Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno, GCBA: Relevamiento Anual 2011 y Encuesta Anual de Hogares. Anexo 2. Ministerio de Hacienda, 2012.

242 Relevamiento Anual 2011. Dirección General de Estadística y Censos del GCBA

243 Dirección General de Estadística y Censos, Relevamiento Anual 2011; Matrícula de educación común por lugar de nacimiento 2014, y Evolución de la población en edad escolar y matrícula e indicadores educativos y de calidad del nivel secundario, junio de 2013 (Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa –DGECE–Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

244 Para mayor información respecto de los motivos de la elección de esos cursos y de los ámbitos de observación ver Groisman (2017).

Asistencia y las entrevistas realizadas a los migrantes y descendientes de bolivianos de los cursos mencionados, estos representan alrededor del 50% de la matrícula del establecimiento. La representación estudiantil en el establecimiento hasta comienzos del año en curso, se restringía a la participación en el CA - y a través de este-, en el CC que se aboca a cuestiones vinculadas a la disciplina de los estudiantes.

Como mencionamos, aquí presentaremos algunos conflictos en torno a la vestimenta reconstruidos a partir de los registros de campo, en tanto condensa situaciones significativas no siempre evidentes y recurrentes en la dinámica escolar que quisiéramos poner en análisis, a saber: la incidencia de mandatos escolares en experiencias formativas extracurriculares en torno a “la participación ciudadana”. Asimismo, los recortes de campo vinculados al vestuario adecuado, serán complementados con experiencias de observación e indagación como conversaciones informales y entrevistas con estudiantes, autoridades y docentes vinculadas a otras situaciones conflictivas, en tanto aportan evidencia para fundamentar las interpretaciones que hacemos respecto de las cuestiones mencionadas.

› *El conflicto en torno a la vestimenta adecuada para ir a la escuela*

El tema de la vestimenta nos resultó particularmente relevante por distintos motivos: En primer lugar, fue muy recurrente durante mi experiencia de campo e invocado por los distintos actores escolares. Por un lado, fue mencionado por el estudiantado a través de los distintos interrogantes que guiaron mis indagaciones sobre conflictos, la acción política, la representación de delegadas, intentos de cambiar algo de la escuela; y fue asociado a sentidos de vinculados a la elección y logro estudiantil como a la restricción e imposición de autoridades. Por otro lado, también fue nombrado con cierta frecuencia por docentes y autoridades como un acontecimiento importante en tanto implicó la más destacada participación de los estudiantes, reflexiones, discusiones, decisiones conjuntas y negociaciones entre pares y autoridades.

En segundo lugar, resulta además relevante por sus alcances, en tanto implicó una modificación de AC y el funcionamiento de mecanismos democráticos representativos habilitados para tramitar el conflicto. Por último, y por lo anterior, porque nos pareció sugerente en tanto abre una ventana para ver e interpretar la puesta en juego de los distintos saberes en torno a la política que se buscan transmitir en la escuela, las apropiaciones de los directivos de mandatos históricos y recientes, y su incidencia en el margen de acción y negociación estudiantil, en la construcción de demandas, en la toma de decisiones.

La escuela abrió sus puertas en el 2012 con cuatro cursos de primer año. Cerca de finales de este primer ciclo lectivo se eligió el uso de chomba con diseño exclusivo e

identificadorio del secundario en estudio, se sometió a votación con la participación del conjunto de la comunidad educativa, alcanzando a formalizar el primer AC²⁴⁵.

De acuerdo con algunos docentes, el Director habría impulsado el uso de la remera-uniforme porque “quiere a todos los estudiantes vestidos igual” “para generar pertenencia entre estudiantes con la escuela”. Según la percepción de los estudiantes de quinto año que en su momento eligieron la remera el director los había convencido de que, “la chomba era necesaria”, por un lado, “para distinguirse de otros jóvenes delincuentes de la villa”, “para evitar que ser confundidos con ladrones”, tal como sucedió en una oportunidad. Por otro lado, “para que nos identifiquemos con la escuela”, “para que estemos todos iguales”, “para que no haya problemas con cuadros de futbol, ni firmas de más”.

De modo, “el uniforme” habría sido propuesto por la máxima autoridad y consensuado por algunos docentes y estudiantes del establecimiento durante el primer año de funcionamiento como una estrategia para evitar conflicto internos y externos, para *protegerse del afuera, e identificarse* hacia adentro, homogeneizando la vestimenta y creando pertenencia.

Además, en el Acuerdo se incluyó otra prescripción vinculada a la vestimenta adecuada para el ingreso a la escuela, a saber: que pantalones fueran de color azul o negro lisos. Para tramitarlo, se procedió a la conformación de un CC, se eligieron representantes de cada sector y un CA, que incluye a dos delegados estudiantiles, dos docentes y un preceptor (AC del EEM), sentando precedentes respecto de cómo proceder frente a futuras demandas estudiantiles.

Un tiempo después, en el transcurso de los próximos dos ciclos lectivos, a partir del aumento de firmas y sanciones²⁴⁶ e inclusive en la inhabilitaciones de acceso al establecimiento, a quien transgrediera la norma sobre la vestimenta, el estudiantado comenzó a expresar su disconformidad en relación a los apercibimientos, la obligatoriedad de la ropa previamente convenida y los sentidos del uso. La exigencia del uso de la vestimenta direccionada por el Director, fue percibida como una medida repentina y arbitraria tanto por estudiantes como por docentes. En palabras de distintos docentes

“el conflicto surgió cuando el rector se enojó porque no todos tenían pantalones que desde primero tenían regla de ser azules, y estableció que no iban a entrar más a la escuela sin remera y pantalón” (Docente de sociología)

“El conflicto se desencadena por un pantalón colorido, que tenía un estudiante, que en realidad traía siempre, el problema fue supuestamente por los colores del pantalón, el colorinche que no le gusta al rector” (Docente de historia)

245 La Remera (chomba) que usan los estudiantes es de color azul, la que usan los docentes es verde y la del rector es bordeaux, todas tienen un escudo con nombre del colegio y el logo del GCA.

246 Según el AC del EEM prescribe en el apartado de Sanciones “De acuerdo con la gravedad de la falta, las sanciones, en general, serán, a. Apercibimiento oral (con informe, en el cuaderno de comunicaciones). b. Apercibimiento escrito (en la carpeta de aula y hasta llegar a tres firmas), c. separación transitoria del establecimiento, d. cambio de división, y/o cambio de turno; e. separación del establecimiento de forma temporal o definitiva.

“La norma había quedado en desuso y después, de repente vino la parte coercitiva, cuando en realidad no estaba siendo un problema” (Docente de psicología)

“del pantalón no les decían nada, se impusieron rígidamente unas condiciones que estaban en el reglamento, sancionaban a los pibes, no los dejaban entrar a la escuela” (Docente de historia)

Algunos estudiantes que habían fundado la escuela e inclusive habían votado a favor de esa vestimenta, y principalmente los nuevos que no la habían elegido, desataron un proceso de resistencia buscando frenar las amonestaciones y modificar tales prescripciones. Por un lado, los primeros- los *fundadores*, de años mayores- manifestaron que no habían votado un vestuario obligatorio y que ese carácter lo habría impuesto luego el director, y percibieron la obligatoriedad como arbitraria. Distintas estudiantes fundadoras -algunas de ellas delegadas de CA-, afirmaban lo siguiente:

“Esa ropa se había votado pero no era obligatoria. Pasaron casi dos años y de repente en un mes todos teníamos que tener la chomba y esos pantalones. Recuerdo que eso ya fue decisión del rector” (delegada)

“Con la chomba hubo conflicto porque el rector decidió que definitivamente para entrar había que usarla. Hubo roses a partir de propuestas definitivas del rector, nosotros no estábamos de acuerdo del color del pantalón” (fundadora).

Más aun, los no fundadores, afirmaban que la elección la habían hecho muy pocos (los fundadores) y que era injusto que los contemple a todos. “La chomba en realidad no la elegimos todos, nosotros no estábamos en escuela cuando se eligió”, comentó en situación de entrevista una estudiante de segundo año. Inclusive una fundadora opinaba que “la votación en toda la escuela la planteo el rector. Los cursos que vinieron después tuvieron que seguir esa regla”.

Ambos, fundadores y no fundadores, sostuvieron que las medidas de las autoridades eran *demasiado severas* para un asunto como la ropa y que era una exigencia desacorde para una escuela pública a la que acudían estudiantes con escasos recursos. En palabras de distintas estudiantes:

“El color del pantalón no influye en estudio, no era tan importante como para que te metan sanciones” (fundadora)

“No acordábamos que se impusiera la ropa, pensábamos que era un colegio público, no un privado donde se exige vestimenta, uniforme” (fundadora).

“No nos gusta usar uniforme, no venimos a una escuela privada, no todos tienen plata para usar ropa que pide el rector, tienen que entender que la mayoría venimos de un barrio carenciado”.

“Cada curso argumentó que no todos teníamos esa ropa” (delegada).

“si vas a otra escuela de villa (...) tanta exigencia con respecto al look, no hay” (delegada).

Por otra parte, el director también sostuvo que habría sido algo intransigente con quienes transgredían esta regla, argumentando que su *dureza* tenía un sustento legal y que

buscaba transmitir un respeto por las normas acordadas en la escuela y las leyes nacionales establecidas, en una entrevista relataba lo siguiente:

“En la crisis que hubo por el color del pantalón, fui muy duro...el que no venía como tenía que venir, era sancionado. Los reuní a todos en planta baja, les hablé durante 10 minutos y les dije, miren muchachos esto es muy sencillo, se va a votar esto en el código de convivencia pero mientras esté funcionando el anterior está vigente y yo rector debo hacer cumplir. Les puse ejemplos más grandes, como el respeto por la ley nacional contra la discriminación, que también mientras esté vigente debo cumplir y acá hay chicos que fueron discriminados por la ropa. He sido muy duro con los que discriminaron. Entonces acá hay una ley que dice que el pantalón debe ser de este color y hay que cumplirla”.

De modo que, el conflicto fue atendido por las autoridades, por un lado, sosteniendo el respeto por los acuerdos ya consensuados, por otro lado, justificando el sentido del AC previo de uniformizar la vestimenta frente a la discriminación que habrían sufrido algunos estudiantes y, finalmente -como veremos en el próximo apartado-, tramitando en un encuadramiento de la disputa basado en la normativa que propicia la participación democrática en el marco del SEC.

¿Cómo tramitar el conflicto? Apropiaciones de mandatos democráticos en la transmisión de saberes sobre la participación estudiantil

Desatado el conflicto, las autoridades lo tramitaron poniendo en funcionamiento el SEC, para modificar el AC vigente, transmitiendo a los estudiantes cómo deben actuar para canalizar su demanda, a saber: conformar el CA, haciendo mediaciones pertinentes para “que se pongan todos de acuerdo antes de plantearme algo”. “Que las demandas se argumenten bien y se fundamenten en la ley, los acuerdos y normativas vigentes”, “que los acuerdos se fijen por escrito”; que quienes presenten la propuesta sean representantes estudiantiles, delegados del curso, elegidos por sus pares del curso a través de mecanismos de elección democráticos, que los postulantes a delegado cumplan con un conjunto de requisitos exigidos²⁴⁷ (Entrevistas y conversaciones informales con el Director).

Otras palabras del Director recuperadas en distintas conversaciones y entrevistas, que citamos a continuación, contribuyen a ilustrar los saberes que busca transmitir respecto de la participación estudiantil:

²⁴⁷ Los requisitos asentados en el AC escolar establecen que deben tener un promedio superior a 8, estar libre de amonestaciones y el Director exige además que tengan buena oratoria y vocabulario que sepan argumentar y redactar las propuestas, que no sean prepotentes, que sepan escuchar y dialogar (Diálogos y entrevistas con rector y delegados). Resulta muy sugerente además, la capacidad que demostró del director de revocar mandatos de delegados por no aceptarlos como interlocutores, dos ejemplos son ilustrativos, en tanto justificó el revocamiento por la “mala oralidad y retórica” o bien en la incapacidad de negociar atribuida a la falta de acuerdos, la insistencia con temáticas que al director no le parecían relevantes, la falta de consulta antes de tomar decisiones.

“en la escuela se fomenta la participación de estudiantes. Comenzamos el año pasado recién. Dándoles participaciones, algunas legales dentro del órgano colegiado como el CC, en el que participan a veces estudiantes de tercero y cuarto, y otras que remiten a lo que ellos quieren y plantean como fiestas, salidas recreativas”

“Las propuestas deben estar bien argumentadas y presentadas por escrito para formalizar el compromiso. Deben estar consensuadas con adultos, planteada por delegados, debatida en el aula.

“si son de tercer año para abajo, es importante que lo hayan discutido con los cuartos, consensuada en el curso con mucho dialogo previo con profesores”

“Una vez acordados los términos, los tienen que sostener: lo que significa que los directivos ponen pautas que deben respetar. Lo que decimos lo hacemos, claro que si vienen con algo lógico. Tiene que tener pautas pre-acordadas y respetarse, como fiestas en la escuela. Lo que quiero transmitir es que la participación tenga la lógica de que las cosas no son espontáneas y que la ley es ley hasta que se cambia la ley”.

“Para participar me interesa que el tipo vaya abriendo la mente, pero...creo yo que también tiene que pertenecer una parte del debate al cuerpo de profesores, que les den herramientas...que sepan que debatir, cuando debatir, que tengan las herramientas del discurso, de la argumentación...

De modo que, la mediación de los adultos para la acción estudiantil que se busca transmitir, por un lado tendría la intención de que aprendan cierta retórica, por otro lado, estaría vinculada a la noción que el director tiene de los estudiantes. En el contexto de dialogo sobre la participación estudiantil, el rector decía:

“Cierto es que no están formados, hay que formarlos, por eso hay que ver si lo que dicen es razonable y no creer que siempre tienen la razón. El adulto esta para decir como es la ley, con más experiencia, para decirle en vez de ir por este lado, anda por este otro, no por ahí, no podes ir con los talones de punta porque si no vas a rebotar; hay que guiarlos, hacer de eso una etapa de construcción de su formación. Es el alumno, sin luz, es una palabra que define, en este caso es el alumno...sino conoces la ley no podes decir vengo acá y ocupo la Secretaría (Entrevista Director).

Asimismo, entiende que el estudiantado que concurre a la escuela que dirige requeriría especialmente atención en estos aspectos expresivos que buscan transmitirse para participar, dado su origen que aparejaría falencias histórico- culturales:

"tienen que expresarse mejor, es un gran laburo porque son en general son descendientes de aymara, los bolivianos son gente de muy pocas palabras, que no viene instruida, que se les dificulta expresarse y hemos hecho muchos cambios, pero tiene que haber muchos más. Se les dificulta expresarse por su propia cultura, que es soportar, someterse”

Por otra parte, estos saberes fueron apropiados por los estudiantes. De acuerdo a lo que me relataron, las acciones estudiantiles iniciales consistieron en generar consenso entre sus compañeros de curso, asentarlo por escrito, votar a delegados que transmitieran las resoluciones y discutir en las aulas entre pares y con docentes, encuadrando en el CA la construcción de la demanda. De acuerdo con distintos estudiantes:

“Nos fuimos ajustando a lo que las autoridades y los docentes nos decían que debíamos hacer para presentar la propuesta (...) el director nos decía que primero nos teníamos que poner de acuerdo todos los estudiantes en el aula, votar los delegados, y consultarlo con algún docente. Nos pusimos de acuerdo con el profe, lo discutimos un poco con él porque es abogado y con él hay más confianza. Nos decía por ejemplo si quieren esto, el rector va a decir que no, pantalón abierto, calza no, elijan otra cosa. Acudíamos al profe por las leyes, por consejos; luego él nos representaba a nosotros frente al rector, nos pedía la idea y luego nos decía si estaba bien o mal” (delgada fundadora de quinto año)

“Recibíamos consejos de profes que nos decían que esperemos, que pensemos y no seamos impulsivos para hablar con el Dr. porque él se podía enojar más, algunos alterados no estaban de acuerdo, luego recapacitaban” (fundadora)

“Nos decían además, les va a pasar en todos lados, tienen que respetar a la autoridad, hacer lo que diga y listo porque es la autoridad”.

“Nos pusimos de acuerdo los delegados, todos los cursos tenían el mismo problema con la ropa. Hicimos reuniones entre estudiantes y luego con delegados, esa fue la forma que nos habilitaban, no podíamos ir 40 alumnos con el rector sin organizarnos” (fundadora) “poniéndonos de acuerdo nosotros y rompiendo mucho” (fundadora). “Argumentando bien la propuesta para llevarle al director” (delegada fundadora).

Sugerentemente, las mediaciones docentes en el marco del CA por un lado, fueron percibidas como aporte en la transmisión de un saber sobre cómo se tramita demanda, tanto por estudiantes como por el Dr. Por otro lado, habrían asumido funciones de filtración de acciones y encuadre basada en norma y en ideas de lo negociable y de lo no sujeto a discusión, inclusive de cierto acatamiento a la autoridad como aceptación de arbitrariedades que no siempre estarían acompañadas de argumentos: “el rector va a decir que no... elijan otra cosa”, “nos decía si estaba bien o mal”, cuando “él se podía enojar más”, “les va a pasar en todos lados, tienen que respetar a la autoridad”. Lo retomaremos más adelante.

Finalmente, la reforma del AC se alcanzó con una fuerte participación del estudiantado. De acuerdo con conversaciones grupales y entrevistas individuales, para muchos este conflicto habría sido el mayor logro de demanda estudiantil que se pudo alcanzar en la escuela. Distintos estudiantes afirman haber logrado negociar algunas cláusulas que consideraban importantes como el uso de cualquier tipo y color de pantalón²⁴⁸, valorando los alcances de su participación como “lo que se pudo negociar” (delegado de quinto). Apreciaciones como “nos habíamos dicho que no podíamos usar más que unos pantalones y bueno, finalmente logramos eso, es algo” ilustran parte del balance.

Sin embargo, destacaron que otras demandas, como el uso de la chomba, no estuvieron sujetas a discusión, ni la facultad del Director de sancionar en caso de transgredir esa norma, dejando instalada la cláusula de obligatoriedad. Inclusive mencionaron que otras demandas surgidas a partir de este conflicto no llegaron a la formulación del nuevo código, como “la falta

248 Una delegada fundadora describe las cláusulas acordadas de este modo: “Se llegó al acuerdo de usar cualquier pantalón de color, pero que no se le vea la piel, acordamos que algunas partes no se muestran, porque algunas antes venían con tajo en cola”. Además, se mantuvo la cláusula de no usar gorras, ni camisetas de fútbol nacionales e internacionales. “Podemos usar zapatillas, no botines o taco, ni plataformas para evitar patadas fatales o accidentes. Celulares no, nos dejaban ni traerlo, va no se hacían cargo de desaparición”.

de paridad en la asistencia de algunos profesores; el desequilibrio en la exigencia de rendimiento de los docentes, que no exigen tanto y otros que nada”. Según la vicerrectora “tampoco era como para ponerlas en el reglamento”.

Aquí adelantamos que en el AC se prescriben conductas habilitadas y prohibiciones de estudiantes, reglamentaciones que no rigen para toda la comunidad educativa y los vínculos intergeneracionales sino que prescriben como deben actuar los estudiantes. Asimismo que su participación es consultiva, no resolutive y que es la máxima autoridad del establecimiento quien tiene la última palabra y la potestad de decisión. Luego ahondaremos en el carácter de la letra de normativa democrática y de las apropiaciones del director para ofrecer explicaciones al respecto.

En síntesis, el conflicto de la vestimenta ilustra las características de la participación estudiantil que se busca transmitir y que es habilitada en la escuela sentando un precedente ejemplificador respecto de cómo se debe actuar para ser un sujeto políticamente educado, a saber: resulta ser institucionalista, es decir encuadrada y canalizada en dispositivos normativos vigentes (en órganos colegiados); legalista y retórica (en tanto las propuestas deben estar bien argumentadas y fundamentadas en la ley), burocrática (deben asentarse por escrito).

Además, resulta exclusivamente representativa (la autoridad solo dialoga con delegados elegidos a través de mecanismos de elección democrática), debe ser mediada por adultos del CA con base en criterios de edad y antigüedad (solo son reconocidos como sujetos legítimos de demanda los delegados de tercer año para arriba) que podrían restar autonomía en las propuestas estudiantiles. Por último, las decisiones y propuestas del CA, no son vinculantes y lo que se prescriba en los AC es decisión del Dr.

En el apartado siguiente ampliaremos estos saberes a partir de otras situaciones etnográficas registradas en mi estadía de campo que dan cuenta de las apropiaciones estudiantiles de estos saberes, que incluyen imágenes de la gestión de la autoridad escolar en principio contrastantes con las representaciones de los adultos sobre la participación estudiantil de migrantes bolivianos.

Nociones sobre participación de la juventud migrante y margen de acción: imágenes adultas y estudiantiles en tensión

Distintas imágenes sobre la participación estudiantil de docentes, el asesor pedagógico y el director, contrastan con valoraciones sobre la gestión de la máxima autoridad y el margen de acción de los jóvenes migrantes que pudimos relevar en el trabajo de campo. Por un lado, es recurrente la explicación que ofrecen los adultos sobre la supuesta inacción, apatía y

desinterés estudiantil basada en la falta de tradición de activismo de las familias en su país de origen y en organizaciones políticas, en el país receptor. Algunas afirmaciones registradas ilustran estas representaciones:

“Los bolivianos acá no tienen tradición política, hay poco interés por la militancia y mucho desconocimiento de su pasado revolucionario por ejemplo” (Prof. de psicología).

“Los padres tampoco tienen interés por la política, pensá que si ocupan tierras es porque están movilizadas por punteros, sino no lo hacen” (director).

“su propia cultura, es soportar, sino no se podría explicar que hayan sometido a los incas... y a partir de ahí, es soportar, vos vas a Bolivia y ves. Y acá los que vienen son los excluidos. Y eso es transmitido familiarmente” (director)

“los bolivianos son muy apagados, callados, no participan porque los padres no quieren que sus hijos se metan en quilombos, así lo ven ellos y no los van a estimular. Los padres bolivianos no quieren que participen (director).

En contraste, las imágenes estudiantiles sobre las condiciones de participación, nos remiten a sentidos de restricción en torno a variados condicionamientos. Si bien la acción estudiantil pudo tramitarse respetando la normativa vigente, en la elección de normas e inclusive alcanzar cierto grado de negociación e incidencia expresadas en la modificación del AC, en el marco de leyes que propiciarían democratizar las relaciones intergeneracionales, y “superar estilos verticales, distanciados y unilaterales del ejercicio de la autoridad” (CFE: 3); estas últimas prescripciones no encontrarían correlato directo en las apropiaciones estudiantiles.

Por un lado, según los estudiantes, su efectiva participación estuvo condicionada por el “capricho” la “severidad”, las “imposiciones”, “las sanciones injustas” e intransigencias de las autoridades. Por otro lado, el AC, prescribe conductas de los estudiantes, sin incluir en la letra nada referente a las normas de convivencia de la comunidad escolar (Dussel, 2005). Resultando muy sugerente la demanda de paridad que surge en el proceso de disputa y no es contemplada en el escrito, ni como posibilidad de asentarse para la vicedirectora, y una experiencia de campo concreta de estudiantes de segundo año con un docente lo ilustran, como veremos.

Por otra parte, se restringirían tanto otras modalidades de participación como la acción colectiva directa sin previa consulta (se destacará en el caso de la campera de egresados), como las propuestas que pudieran influir al conjunto del estudiantado si surgiesen desde los cursos menores sin la intermediación adulta ni a través de voceros legitimados. A su vez, se limitarían formas colectivas que sugerirían mayor autonomía y voz estudiantil como los centros de estudiantes, que de acuerdo con la vice directora “no es incentivado, aunque hay caldo estudiantil para conformarlo”, y según el director “no es necesario, por ahora los delegados pasan por rectoría que por ahora es suficiente y por mejor control”.

Para empezar, la iniciativa de los próximos egresados, de usar una campera distintiva

por curso de quinto año, sin consulta mediada por adultos, generó un nuevo conflicto en torno a la vestimenta que ilustra las imágenes sobre márgenes de participación estudiantil, respecto de la gestión de la autoridad y la insistencia del director por uniformizar la estética del vestuario. Según algunos estudiantes:

“se armó un problema para entrar porque el rector quería mismo color de camperas por ser primera camada de egresados. Nosotros somos del A y queríamos diferenciarnos del B” (delegada y fundadora de quinto)

“El rector quería que acordemos entre todos los quintos, que tengamos la misma campera que demos el ejemplo de acuerdo para los próximos egresados” (estudiante de quinto).

“lo resolvimos en el curso pero el rector no quería lo que elegimos, por capricho de que estuviéramos todos iguales” (fundador)

“nos queríamos diferenciar, no pedimos permiso. La plata sale de nuestro bolsillo, somos los primeros egresados, elegimos los alumnos, no estamos en la primaria para que elijan por nosotros (estudiante de quinto año)

“son nuestros derechos de elegir” (fundadora de quinto)

A las imágenes de capricho y de obturación del derecho a elegir su diferenciación a través del vestuario de egresados, se suman otras de injusticia respecto de las sanciones, imposición, la falta de escucha del Dr. Sugerentemente contrastan con imágenes de sometimiento e inacción, las respuestas estudiantiles que inclusive resignifican saberes transmitidos como la intermediación para resolver el conflicto

“Una vez nos obligó a todos a sacarnos la campera, dijimos que no y dijo aténganse a las consecuencias. La orden era que no la usáramos dentro del colegio. Supuestamente iban a sancionar porque trajeron la campera igual, habían acordado en traerla todos. El rector dijo que tenían que sancionar a todo el curso pero se hicieron cargo algunos, para que la abanderada y la primera escolta pudieran sostener su reconocimiento, iban a ser afectadas si las sancionaban. Entonces se propusieron comerse la sanción algunos antes de que lo hiciera la mejor alumna del colegio (delegada fundadora)

“me pareció injusto que tuvieran la sanción (...) es raro que tuviéramos problema de camperas, en otro colegio no hubo problema con los colores” (estudiante de quinto)

Los alumnos hacían reuniones con delegados, y ellos entre ellos para acordar, para persuadir al rector, Nina

“él nunca nos vimos hablar, ni nos preguntó y cuando ya teníamos la campera que decidió cada curso y dijo que no nos dejaba entrar así” (estudiante de quinto) “hubo muchos roses por las propuestas definitivas del rector” (fundadora)

“Mando al preceptor, nunca nos vino hablar.

“Costó lo de la campera, además es porque le contamos al supervisor que llegamos a un acuerdo con el rector, el supervisor sí quiso” (delegada de quinto)

“podíamos venir con camperas. Legamos hablar con el supervisor y se acordó eso” (fundadora)

“Al final permitió el rector la campera, llegamos a un acuerdo hasta cierta fecha (estudiante quinto) “llegamos a un acuerdo. Con demasiadas quejas y reuniones con preceptor, delegados supervisor, lo logramos”

Otra situación que generó movilización en torno a la chomba pero que no tuvo alcances, consistió una iniciativa de los cursos de segundo año de juntar firmas para revocar la

cláusula de uso de chomba un año después de la modificación del AC y la presentación del listado en rectoría. De acuerdo con los relatos de los estudiantes de segundo año, “el director se enojó”, mencionó que no aceptaba esa modalidad de acción (juntada de firmas), ni reconoció como legítimos a los estudiantes por ser menores y no delegados. Asimismo los estudiantes mayores también recibieron retos: “hubo problema con el pedido de eliminación de la chomba, los de segundo fueron hablar con el rector directamente, y él nos retó a nosotros” (fundadora)

Asimismo, según los estudiantes algunos delegados y algunos temas no son atendidos por las autoridades, e inclusive sostienen la percepción de ser recurrentemente sancionados un delegado de quinto afirmaba:

“por temas como la falta de limpieza, la campera de egresados, la administración del kiosco, siempre me evade. Siempre está ocupado para atendernos. No nos escucha y no podemos tener diferencias con él. Cuando nos quejamos, hacia nosotros, el castigo es firme, nos hace firmar.

Además, es recurrente la mención de que el Dr escucha demandas que propongan modificaciones que atañen a todo el estudiantado solo si hubo un previo acuerdo entre todos los delegados, previamente acordada en cada curso, y mediada con docentes, inhibiendo otras posibilidades de escucha. Frente a esta situación proponían la conformación de un Centro de estudiantes en la que están trabajando, que les permita “tener más fuerza para lograr escucha y agilizar diálogos con rector” y sortear la exigencia de reunir y acordar todos los delegados antes de recibirlos. Entienden que con un presidente sería más sencillo que reunir a todos los delegados y trabajan sobre otra propuesta de representación estudiantil

“No nos escuchan solo si nos ponemos todos de acuerdo previamente. Nosotros planteamos el año pasado para tener más fuerza entre alumnos porque sentíamos que no se nos respetaba, le decíamos algo al rector y el decía que vayamos todos los delegados. Acá tener el presidente de centro de estudiantes hubiera sido mejor, es mucho trabajo así. Queríamos una persona en representación” (delegada de quinto año)

Una última situación de campo mencionada líneas atrás, que ilustra la percepción estudiantil de inhibición de la participación, estaría vinculada a la relación intergeneracional con docentes. Según algunos estudiantes, no son escuchados inclusive serían desalentados.

Si son problemas con los alumnos nos escuchan, sí; si son problemas con profesores no nos dan pelota (delegada quinto)

Una experiencia concreta de estudiantes de segundo año, sobre los alcances de la acción estudiantil en torno a la disconformidad acerca del modo de enseñar de un profesor, que según los estudiantes no daba espacio para plantear dudas sobre la materia, ni aceptaba propuestas, ilustra un resultado que habría frustrado próximos intentos de diálogos con

docentes. En palabras de estudiantes de segundo durante una conversación grupal, en el marco de la pregunta sobre acciones que hayan propuesto en la escuela para generar algún cambio de situaciones con las que no estuvieran conformes, nos contaban lo siguiente

“Al profe de matemática que explica mal le dijimos que no lo entendíamos, se lo dijimos bien, pero le cayó mal, se armó lio, llamó al rector, nos retaron y no se resolvió el problema, fue peor.

Así que no sirve.... fue una mala experiencia, el profesor se lo tomo muy mal y siguió explicando como antes.

Ya no queremos meternos en problemas, no sirvió la otra vez.

No sirve, es peor hablar con profesores buscando cambiar “.

Finalmente, por un lado, distintas imágenes estudiantiles reiteradas respecto de la gestión del rector, transmiten nociones de arbitrariedad (campera, color de pantalón, obligatoriedad de chomba), se complementan como otras registradas que afirman que “es un militar” “es muy autoritario”, “nos da miedo”, con iniciativas inhibidas y reprendidas con sanciones, Modalidades de acción (juntada de firmas, consensos, no votado por todo el estudiantado) y actores (menores, no delegados) inhabilitados como legítimas formas de demanda, percepciones estudiantiles de falta de escucha, presentado una imagen de restricción de la participación y de un margen acotado de negociación.

Por otro lado, el conjunto de acciones, iniciativas, el sostenimiento de la demanda a pesar de la sanción, la apropiación de la exigencia de intermediación adulta y su resignificación acudiendo a un funcionario más jerárquico que el rector), acuerdo entre estudiantes para balancear como se verían menos perjudicados, quien se postula para ser sancionado, contrastan con las representaciones de desinterés, apatía y sometimiento que habrían heredado los estudiantes de sus antepasados aymaras. Por lo anterior, nos preguntamos si las situaciones relevadas nos hablan de *formas de ser* migrantes (sometidos, desinteresados, sin voz), o bien de *formas de estar* en contextos restringido de participación atravesados por procesos de silenciamiento (Novaro et al, 2008).

La convivencia de los *nuevos* y *viejos* paradigmas en las expectativas adultas sobre la continuidad de identidades nacionales y la formación ciudadana

En este trabajo focalizamos el análisis en la apropiación de paradigmas inclusivos recientes en procesos de transmisión de saberes sobre la acción política. En este apartado abordaremos hipotéticamente posibles persistencias de mandatos históricos uniformizantes y disciplinadores en las nociones adultas mencionadas y en las prácticas formativas que pregonan el ejercicio democrático de los estudiantes.

Por un lado, la percepción de docentes estudiantes de arbitrariedades y excesivas e

injustas sanciones, contribuiría a sugerir la continuidad de estilos de gestión verticales, la falta de escucha y de diálogo que pregonan los mandatos recientes de la convivencia, estableciendo posibles continuidades con el viejo mandato disciplinador. Por otro lado, la insistencia de homogeneizar el vestuario (“colorinches”) con la intención de evitar conflictos y discriminación por parte de las autoridades, junto con otros elementos que analizaremos, podría interpretarse como una continuidad de uniformización que pregona por una integración asimilacionista monocultural y el nacionalismo escolar (Novaro, 2012; Groisman, 2017; Groisman y Hendel, 2017).

Algunos autores afirman que la nueva normativa implica “un descentramiento de la figura del director en la gestión de la disciplina” que “tendería hacia un modelo de convivencia escolar negociado”(Paulin, S/f), que la incorporación del termino de “convivencia” dentro del sistema educativo resulta “un indicador de un cambio de paradigma de cómo el sistema educativo ha entendido las formas de gobierno escolar; el modo de gobierno de las conductas de los estudiantes, las responsabilidades de los adultos a cargo, es decir, de la distribución del poder en el entramado escolar cotidiano. (Gabbai, 2014)

Sin embargo, aquí hipotetizamos, que si bien la nueva normativa sobre el SEC, se propone superadora de estilos verticales, distanciados y unilaterales, de acuerdo con las voces de los estudiantes, encontraríamos persistencias del sistema tradicional de disciplina basada en asimetrías y arbitrariedades. Por un lado, la potestad que brinda la normativa actual a la máxima autoridad para la toma de decisiones, la participación del estudiantado con carácter únicamente consultivo y no vinculante, y el margen amplio de atribuciones para que cada establecimiento fije su SEC de acuerdo a características particulares de cada institución (Ley 223; Anexo 998/0008).

Por otro lado, por ser una escuela recientemente fundada, y de acuerdo con la visión sobre la gestión del director de docentes y estudiantes, por mi observación en actos y entrevistas; la identidad institucional habría estado fuertemente condicionada por las experiencias y apropiaciones del rector, sus reinterpretados y su trayectoria educativa. Conjuntamente habrían contribuido, a allanar un terreno propicio para la persistencia de modos de gobierno centralizados, el desarrollo de asimetrías intergeneracionales en la regulación de la convivencia, y para la implementación de mecanismos de tramitación de las transgresiones vinculados al disciplinamiento y el castigo.

Para terminar de comprender el marco institucional en el cual las identidades nacionales y de clase habilitan y/o obturan su despliegue delimitando la transmisión de las mismas, pusimos en juego diálogos informales y entrevistas con directivos, como discursos sobre la diversidad en presencia de actos escolares. Los idearios democráticos conviven junto con las representaciones que sobredimensionan la presencia migrante, una estética escolar, la invocación de símbolos patrios y la enunciación de discursos en actos escolares, que ponen en

evidencia modalidades poco novedosas de inclusión.

En la conmemoración del “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, la máxima autoridad escolar asociaba la contemporaneidad del problema indígena, con la presencia de diversidad cultural en clave nacional en la escuela:

"Estamos acá con los docentes de la escuela para enseñar y transformar y formarnos en la diversidad cultural, para dar testimonio de esa diversidad cultural. Cada uno tiene un apellido que representa un lugar de origen, el mío es italiano, algunos de ustedes bolivianos, otros españoles. En términos generales debemos decir que hay en la escuela una multiplicidad de culturas".

Paradójicamente, en el mismo acto donde se reconocía la presencia de diversidad cultural en la escuela y se mandataba la “integración”, se izaba la bandera argentina y se entonaba el himno nacional argentino omitiendo en esta performance la presencia de jóvenes migrantes. Asimismo, tanto el rector como la vicerrectora afirmaron, en situación de entrevista, darle prioridad a la conmemoración del 25 de mayo y el 9 de julio, fechas patrias argentinas por excelencia. Por último, en palabras de la vicerrectora frente a la pregunta sobre la política que se da la escuela respecto de la migración y su relación con los actos, afirmaba lo siguiente:

"los únicos actos que valen la pena invertir tiempo son los estrictamente argentinos (...). Hay decisión implícita de que si los migrantes viven acá tienen que adaptarse a lo argentino".

Es decir, se reconoce la diversidad desde las autoridades y los docentes y se da cuenta de la significativa presencia de extranjeros, adornando pasillos cotidianamente con banderas únicamente argentinas; se la reconoce y visibiliza para incluirla en prácticas tradicionales que aglutinan “otros” nacionales en una identidad nacional monocultural que pone en valor únicamente símbolos patrios argentinos y se acepta el Español como idioma único para comunicarse y transmitir conocimientos en estas celebraciones a pesar de las propuestas de estudiantes de “traducirlos” al Quechua.

➤ ***Palabras Finales***

En este escrito se buscó analizar la transmisión de saberes sobre la acción política condicionada por la apropiación de autoridades y docentes tanto por normativas vigentes que se corresponderían con el paradigma democratizador, como por posibles resabios de prácticas disciplinadoras fundantes del sistema educativo. Para concluir aquí, que saberes transmitidos son legalistas burocráticos e institucionalizados, que la participación de jóvenes migrantes bolivianos en torno a la toma de decisiones y la tramitación de demandas frente al Director,

encuentra un margen restringido para el despliegue de saberes e identificaciones- inclusive poniendo en juego normativas promisorias como las mencionadas, limitado al órgano colegiado del CA y a su representación vía delegados. Que contribuirían a formar futuros sujetos políticamente educados para el ejercicio de la ciudadanía plena “integrados a lo argentino”.

Mi aporte radica primero, en estudiar la participación estudiantil desde las apropiaciones de las autoridades de dichas normativas que delimitan la socialización política de los jóvenes migrantes, inciden en su accionar e inclusive lo obturan. Segundo, en presentar la convivencia de paradigmas, presentes en la coexistencia de la habilitación de la participación, con los castigos, el control y un modo de gobierno escolar verticalista y centralizado. Tercero, en revelar que la exigencia de uniformización de la vestimenta se complementa con la de las diversas identificaciones nacionales integradas a “lo argentino” condicionando la pertenencia estudiantil (Groisman, 2017).

› **Referencias bibliográficas**

- BEHERAN, Mariana. 2012. “A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país”. Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires. Doctorado IDES.
- DIEZ, M. Laura; MARTÍNEZ, Laura, GROISMAN, Lucia. 2017. “Procesos de identificación, políticas públicas y perspectivas de derechos”. En: G. Novaro; L. Santillán; A. Padawer (coord.) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación*. CABA: Biblos.
- DUSSEL, Inés. 2005. “¿Se renueva el orden disciplinario escolar?. Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”. <http://www.redalyc.org/html/140/14002708/>. (1 de noviembre de 2018)
- ENRIQUE, Iara. 2018. (En edición) “La democracia escolar a debate: los estudiantes secundarios toman la palabra”. En: G. Batallán y S. Campanini (coord.) *Niños y jóvenes en la polis*. Buenos Aires, editorial Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- GABBAI, María Inés. 2014. “La convivencia escolar como preocupación políticopedagógica. Tradiciones, conceptos y nuevos enfoques sobre los vínculos en la escuela secundaria”. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/viewFile/1943/741> (1 de noviembre de 2018)
- GROISMAN, Lucia y HENDEL, Verónica. 2017. Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”. <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/277>. (1 de

noviembre de 2018)

- GROISMAN, Lucia. 2013 “Pensar la interculturalidad desde la transmisión intergeneracional de saberes sobre la acción colectiva y los procesos identitarios en jóvenes migrantes bolivianos”. <https://www.aacademica.org/000-063/388.pdf> (1 de noviembre de 2018)
- GROISMAN, Lucia 2017 “Mandatos e Interpelaciones identitarias de jóvenes migrantes desde contextos áulicos de socialización política en una escuela media de la CABA”. 2017. http://pas.ides.org.ar/files/2018/04/Groisman_PON.pdf (1 de noviembre de 2018)
- LITICHEVER, L. 2012 La convivencia: Entre la regla escrita y la apreciación de las normas. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2046/ev.2046.pdf (1 de noviembre de 2018)
- NOVARO, G. Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En: La interculturalidad en debate. Bs As: Biblos, p. 179-203.
- NOVARO, G. 2009 Palabras desoídas - palabras silenciadas - palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires“. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112634004> (1 de noviembre de 2018)
- NOVARO, Gabriela, BORTON, Laureano, DIEZ, María Laura, & HECHT, Ana Carolina. 2008. Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. p. 173-201. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100008&lng=es&tlng=es. (1 de noviembre de 2018)
- PAULIN, Horacio Luis S/F “Innovación y continuidad de la disciplina en la escuela media. Un estudio cualitativo sobre los consejos de convivencia”. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/642/606> (1 de noviembre de 2018)
- ROCKWELL, E. 2009. *La experiencia etnográfica*. Editorial Paidós

Documentos

- Cuadernillo de trabajo para las escuelas. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Consejos Escolares de Convivencia. Ministerio de Educación. OEI (2009)
- Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno, GCBA: Relevamiento Anual 2011 y Encuesta Anual de Hogares. Anexo 2. Ministerio de Hacienda, 2012.
- Dirección General de Estadística y Censos, Relevamiento Anual 2011; Matrícula de educación común por lugar de nacimiento 2014, y Evolución de la población en edad escolar y matrícula e indicadores educativos y de calidad del nivel secundario, junio de 2013 (Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa –DGECE–, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
- Ley N° 223. 05/08/1999 Promulgación: Decreto N° 1.754/999 del 02/09/1999. Publicación: BOCBA N° 774 del 10/09/1999. Reglamentación: Decreto N° 1.400/001 del

19/09/2001 Publicación: BOCBA N° 1283 del 25/09/2001. El Anexo de este Decreto, sustituido por el Decreto N° 998/008 del 08/08/2008, BOCBA N° 2995 del 19/08/2008).

Ley de Educación Nacional (N° 26.206) (en este documento citado como LEN, 2006)

“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (CFE N° 84/09) (en este documento citado como CFE/84/09)

Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria Aprobado por Resolución CFE N° 93/09

Relevamiento Anual 2011. Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la CABA.

Aproximación a los saberes de los niños sobre Bolivia desde un abordaje etnográfico

VARELA, Melina Damiana/ (ICA-UBA) - varelamelina@hotmail.com

Grupo de Trabajo: GT 23 Interculturalidad y educación: políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales.

» *Palabras clave:* saberes - niñez - etnografía

» Resumen

En esta ponencia²⁴⁹ me propongo abordar las referencias sobre Bolivia puestas de manifiesto por niños/as migrantes y/o que provienen de familias migrantes de origen boliviano que asisten a un jardín de infantes público localizado en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires en un contexto de marcada desigualdad. Para ello considero las referencias territoriales, de movilidad y de organización familiar que despliegan los niños y el modo en que las mismas se hacen presentes en el espacio escolar. Asimismo incluyo algunas reflexiones metodológicas con el fin de problematizar mi lugar como investigadora en el trabajo etnográfico con niños y niñas.

Introducción

Los procesos en los que transcurren la formación de niños y niñas se desarrollan en espacios familiares, comunitarios y escolares. Si bien estos procesos siempre asumen modalidades particulares, me interesa reconstruir la especificidad de los mismos cuando se refieren a niños en contexto de pobreza y más aún a niños atravesados por diversas referencias étnicas y nacionales como es el caso de los niños que han nacido en Bolivia. Frecuentemente, cuando los niños migrantes de origen boliviano concurren al jardín de infantes o a una institución comunitaria se enfrentan a prácticas estereotipantes y descalificadoras. En esos contextos “lo boliviano”, constituye un referente nacional y territorial que, simultáneamente, alude a modos y formas de vida, y suele configurarse como un atributo implícito de desvalorización (Novaro et al, 2008).

Como parte de esos procesos más amplios, en esta ponencia me propongo abordar las

249 El presente trabajo es una versión acotada de un capítulo de mi Tesis de Licenciatura (2017).

referencias en torno a Bolivia por parte de los niños/as y la explicitación de los saberes e historias de ellos en el espacio escolar a partir de conversaciones informales y la realización de actividades específicas con la investigadora. Se incluyen algunas reflexiones metodológicas sobre la utilización de técnicas complementarias a la observación participante en el trabajo etnográfico con niños.

Las reflexiones que aquí presento se desprenden de un trabajo de campo realizado en el 2010, en un jardín de infantes y centro comunitario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El jardín de infantes en donde llevé a cabo gran parte del trabajo es de gestión estatal y se encuentra ubicado en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires²⁵⁰.

La matrícula en escuelas de algunos distritos escolares de la ciudad está compuesta por una alta proporción de alumnos extranjeros; algunos de los cuales han nacido y llevado a cabo parte de su escolaridad en Bolivia. Una de esas escuelas, ubicada en la zona sur de la ciudad, constituye el referente empírico de distintas investigaciones que integrantes de uno de los equipos de investigación al que pertenezco²⁵¹, desarrollan desde el año 2004 -(Novaro, 2011ab; Diez, 2011; Martínez, 2017)-. Los contactos ya establecidos favorecieron en parte que ese espacio se constituya también en el referente de la investigación llevada a cabo.

Digo en parte, ya que el nivel inicial comparte el edificio con otros niveles educativos y con un centro comunitario cercano. Es decir, en un mismo establecimiento escolar conviven, por un lado, un jardín de infantes y una escuela primaria de jornada simple, ambos funcionan en turno mañana y tarde y comparten diversos espacios -salón, patio cubierto para actos, sala de maestros- y, por otro, una escuela de nivel secundario, en turno vespertino.

El nivel inicial, por su parte, funciona al mismo tiempo en tres espacios distintos²⁵²: a) en el arriba mencionado que corresponde a un edificio exclusivamente escolar compartido con la primaria y secundaria, donde cuenta con una sala de 5 años y se ubica la dirección del jardín de infantes- denominado jardín sede, b) en otro espacio cercano -también exclusivamente escolar- en donde funciona una escuela primaria y una sala de 5 años y c) en un espacio comunitario ("la capilla" y centro comunitario) también separado físicamente, al que se accede atravesando un puente que permite el ingreso a un sector de una de las villas más grandes de la zona sur, donde habitan la mayoría de los niños/as que asisten a la escuela y al jardín. En este último, denominado anexo, se encuentran 3 salas de jardín -de 4 y 5 años- ,

250 Realicé numerosas visitas, observaciones y entrevistas a referentes de organizaciones comunitarias, agentes de salud, madres, niños, y también a directivos y docentes del nivel inicial. Además de las conversaciones informales y la presencia de jornadas completas en el ámbito escolar -"reuniones de padres", actos, instancias de juego y capacitación, actividades con los niños- y en el ámbito no escolar - participación en capacitaciones realizadas por el centro comunitario-.

251 Me refiero al actual proyecto UBACyT dirigido por Ana Padawer y Gabriela Novaro "Experiencias formativas, actividades productivas y relaciones con el territorio en poblaciones indígenas y migrantes de Argentina" (Nº 20020160100065BA. 2017- 2020).

252 Es lo que se denomina JIN (Jardines de Infantes Nucleados) y nuclea un conjunto de salas de Jardín de Infantes distribuidas en un radio geográfico cercano. El edificio en donde se encuentra la dirección se suele denominar sede.

y se desarrollan numerosas actividades y circulan también diversos actores que no se encuentran vinculados al ámbito escolar²⁵³. El anexo constituye el principal referente empírico del presente trabajo.

Consideraciones iniciales acerca de los saberes de los niños/as

En adelante intento dar cuenta de las referencias en torno a Bolivia que fueron manifestando los niños y las niñas tanto en conversaciones informales -mientras esperaban el desayuno, para lavarse las manos o jugaban en el patio- como en conversaciones más formales en donde pude reunirme a solas con algunos de ellos y realizar algunas actividades. Asimismo incluyo algunas reflexiones metodológicas con el fin de problematizar mi lugar como investigadora y el desafío de la utilización de técnicas complementarias a la observación participante en el trabajo etnográfico con niños.

En este punto abro un pequeño paréntesis para problematizar mi lugar como investigadora, teniendo en cuenta que soy docente de nivel inicial y me he desempeñado como tal muchos años. Franzé Mudanó (2008) en relación a la “prudencia epistemológica reflexiva” (Bourdieu, 2003) resalta la necesidad de subordinar nuestros conocimientos a una rigurosa vigilancia de categorías y formas de procesar lo real, que nos proporcionan tanto los escenarios sociales cotidianos como los del campo de los especialistas.

Una vez que obtuve el permiso y aprobación de algunas docentes para realizar el trabajo de campo en el jardín de infantes, prácticamente no tuve restricciones para interactuar con los niños con o sin la presencia de otros adultos. Las conversaciones informales en los tiempos de espera o durante los juegos, fueron instancias claves que me brindaron algunas pistas sobre los temas de interés que proponían los niños/as en las charlas, los que luego fueron retomados para realizar una actividad de dibujo y una de descripción de imágenes que seleccioné en torno a Bolivia.

Las actividades de elaboración de dibujos mientras conversábamos y la descripción de imágenes, fueron realizadas con seis de ellos y la interacción fue de a pares. La misma se llevó a cabo con niños/as de cinco años de edad²⁵⁴ en un espacio por fuera de la sala -un salón

253 En el Anexo del Jardín trabaja también el equipo interdisciplinario que corresponde a uno de los Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPI), además de agentes sanitarios del centro de salud cercano, profesores de educación física y de oficios, así como también capacitadores del Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA). La dinámica propia del centro comunitario como del jardín de infantes que allí funciona, se ve complejizada por las múltiples actividades que se desarrollan semanalmente y mensualmente, como ferias de ropa organizadas por las coordinadoras/referentes del centro comunitario y realizadas en el patio de este edificio que es al mismo tiempo el que utiliza como tal el jardín de infantes.

254 La actividad con los niños de esa sala y la selección de dicha franja etaria tuvo que ver con el permiso que me otorgó una docente. Asimismo cabe destacar, que los niños con los que interactué por fuera de la sala, fueron aquellos con los que ya había mantenido algunas conversaciones en torno a Bolivia -mientras se encontraban en la sala, como se explicará más adelante- y los otros dos niños fueron seleccionados al azar, de los cuales uno no

amplio en donde se suelen realizar las “reuniones de padres”. El tiempo que me brindó la docente para realizar esta actividad -mientras ella se encontraba con el resto del grupo- tuvo una duración de una hora y cuarto.

Con cada par de niños/as inicié la actividad conversando a partir de preguntas introductorias sobre cuestiones cotidianas, del tipo: con quiénes vivían, quiénes los iban a buscar al jardín, de dónde eran, etc. A continuación les propuse realizar dibujos mientras continuábamos la charla. En otros casos sólo les presenté los materiales -lápices y hojas- sobre

la mesa y el que quería dibujaba²⁵⁵. Luego los invité a describir imágenes sobre Bolivia que llevé impresas, presentadas en las primeras páginas del anexo.

Fue a partir de las conversaciones informales con los niños/as y las referencias que

destacaron en torno a Bolivia que seleccioné once imágenes²⁵⁶ que en algunos casos se vincularon con los comentarios de ellos acerca de Evo Morales y las prácticas y animales relacionadas con el ámbito rural. Las otras imágenes fueron elegidas por mí, en base a lo que suponía me iba a permitir ampliar y profundizar la información sobre las trayectorias de los niños o actividades y situaciones distintas a las vividas en Argentina.

Considero que la posibilidad de estar afuera de la sala con los niños/as amplió el margen de acción en la interacción entre pares y entre los niños y yo, ya que permitió tomar cierta distancia de la mirada disciplinadora (Pires, 2007) del docente como autoridad conocida. Ello no implica desconocer mi lugar como investigadora y sus implicancias, que lejos de ser neutrales dan lugar a la construcción de determinado vínculo con aquellos que forman parte del espacio a observar, permitiendo el ingreso a determinada dinámica social (Szulc et al, 2009). Esta dinámica comprende ciertos condicionamientos como los tiempos, las interacciones propias de un espacio escolar y determinada autoridad implícita que conlleva la condición adulta en el contexto abordado (Hecht et al, 2009).

En este sentido, durante el trabajo de campo busqué alejarme del lugar de las docentes con los niños, poniendo atención a mis intervenciones en la sala que podrían dar lugar a que me confundan con ellas (Pires, 2007). En muchas ocasiones los niños/as se acercaron a hablar conmigo, contándome vivencias o experiencias que por momentos se diferenciaban de las que le relataban a la maestra, evidenciando que ellos observaban los distintos intereses y con ello la adecuación y la pertinencia de la información que compartían con cada quien. En este sentido a veces se acercaban y me comentaban cuando iban a ir a Bolivia, que tenían una tía en Bolivia que se llamaba igual que yo, o me relataban qué habían comido -en alusión a preguntas que en numerosas ocasiones yo les había hecho-.

Mi lugar tenía que ver más con *“alguien que iba a conversar con ellos o que los iba a ver jugar”*-como en algunas ocasiones me presentaron las maestras o yo misma-. En una oportunidad una niña se acercó en el patio y me preguntó: *“¿A qué viniste?”*, le respondí *“a ver cómo juegan”*. En este sentido, como sostiene Pires, intenté que los niños me vieran, *“a pesar de ser adulta [como alguien] que estaba ahí para [escucharlos y] aprender”* (2007: 232). Aunque el hecho de compartir el espacio escolar y que los encuentros sólo transcurrieran allí condicionó mi lugar, traté de estar alerta para no dar *“indicaciones sobre cómo se hacían las cosas”*, de esta manera suponía que podría distanciarme de ciertas intervenciones que suelen realizar las docentes. Así, hubo oportunidades en las que los niños/as buscaron mi atención frente a situaciones que solían compartir también con sus docentes: como el pedido de ayuda en alguna cuestión rutinaria, por ejemplo a prenderse el guardapolvo al volver de la clase de educación física.

Quizás el lugar en el que me ubicaron los niños/as estuvo relacionado con alguien que preguntaba y anotaba, como se advierte en el siguiente pasaje:

En una ocasión me encontraba en el patio con el cuaderno de campo y se acercó una niña -los otros niños estaban jugando- y me dijo: *¿Le puedo hacer preguntas a F. [una compañera]*? [Pidiéndome el cuaderno para anotar las respuestas de la niña, que se encontraba cerca] le respondí que sí y le

preguntó: *¿Cómo es tu casa?* [Mientras F. le iba respondiendo ella dibujaba lo relatado en mi

cuaderno²⁵⁷, le miraba el peinado y la dibujaba tratando de copiarlo] *¿A ver qué tenés en el pelo?...* Cuando la niña finalizaba y a ella no se le ocurría ninguna pregunta, realizaba el tipo de preguntas que por momentos les hice: *¿Tenés primos?, ¿Y qué comes en casa?* Luego le sugerí a la niña que le preguntara lo que ella quería saber -en tanto también me interesaba saber cuál era su interés- y le preguntó *¿Tenés muchos juguetes en tu casa?* (Registro 07/09/2010).

En relación a la propuesta de descripción de imágenes, la consigna fue que me contaran qué era lo que veían en las fotografías que les iba presentando. En algunos casos describieron la imagen, elaboraron y explicaron situaciones o comentaron palabras sueltas. Como se anticipó, la actividad la realicé de a dos niños/as a la vez, tal como en la propuesta de dibujo y luego de dicha actividad. A continuación se presenta una síntesis de los resultados producidos a través de estas diversas estrategias metodológicas, a partir de los cuales se desarrollará el análisis.

Saberes de los niños/as sobre Bolivia

La actividad más estructurada en base a la confección de dibujos y descripción de imágenes la realicé casi al final del trabajo de campo, una vez que había adquirido cierta

confianza tanto con las docentes como con los niños/as²⁵⁸.

Al inicio de la actividad les mostré el grabador²⁵⁹ y les pregunté si podía grabar lo que íbamos a conversar y me respondieron que sí. Al finalizar todas las actividades -incluida la de descripción de imágenes a la que me referiré en breve- les agradecí y los acompañé a la sala. Una de las niñas, se quiso quedar en la conversación siguiente con otros niños. Al acompañarlos me decían que querían quedarse y continuar “*hablando*” y me preguntaban si otros niños iban a realizar lo mismo que hicieron ellos “*¿van a estar contigo? ¿van a hacer lo que esto?*”.

Así, en numerosas ocasiones las conversaciones fueron grupales, como por ejemplo la que sigue a continuación, realizada con cuatro niños/as en la sala de 5 años, donde se esbozan varios temas en torno a lo nacional y lo rural, entre otras referencias, que serán objeto de análisis (Registro 22/06/2010):

La preceptora les anticipó que se van a iban a ir a lavar las manos, como el lavado se realiza en la sala [tienen una bacha y allí también se lavan las tazas luego del desayuno] me dirigí hacia una mesa en donde se encontraban conversando unos niños/as, me senté en una silla pequeña al lado de ellos y les pregunté [no había previsto las preguntas y las respuestas las fui escribiendo en el cuaderno mientras hablaba con ellos]:

*I: ¿Qué van a hacer después del jardín?*²⁶⁰

Un nene: Voy a ver Tarzán.

A²⁶¹: Argentina.

I: ¿Qué es Argentina?

A: La bandera argentina, nuestro país.

B: Manuel Belgrano²⁶².

C: *Bolivia es un país lejos, que hay camellos. Hay alguien que mata. Hay un presidente que se llama Evo. Uno del ejército le pegaron a Evo Morales y había banderas.*

A: *La bandera Argentina.*

C: *Había ejércitos y le disparaban a Evo.*

A: *Bolivia es un lugar muy extraño.*

C: *No hay cosas extrañas, nomás hay camellos.*

A: *Hay gente que vive.*

I: *¿Y acá no hay gente que vive?*

A: *Sí, pero acá hay algunos y allá otros [...].*

C: *Evo es el presidente de Bolivia.*

A: [Me dice apurada y percibiendo mi interés en el tema] *Dame un minuto que llamo a D. [una compañera] que sabe de lugares [se va a buscarla].*

Una vez que llega D, ella le pregunta [imitándome a mi] *“¿Cómo es Bolivia?”.*

D: *Es un gran país, que hay campos, ahí vivía antes mi tía, se vino a Buenos Aires porque mi mamá la llamó. Primero nos vinimos de Bolivia y nos fuimos a ...[No llego a entender]. Ahí estábamos cosechando y cuando terminamos de cosechar nos vinimos a Buenos Aires, yo tenía 4 años.*

La preceptora llamó a los chicos a que se laven las manos y se desarmó la ronda de conversación. Los niños se dirigieron al comedor y los saludé con la mano. Una vez en el comedor, uno de los niños (C) se paró y se acercó a la puerta donde estaba y me dijo *“a Evo le ponían una horca, así”* [y se toca el cuello].

Algunos de los niños/as con los que realicé la actividad de descripción de imágenes fueron los mismos con los que mantuve la conversación anteriormente citada en la sala de 5, teniendo en cuenta también la información “clave” que me brindó el comentario de la niña sobre su compañera *“que sabe de lugares”*. Es interesante destacar que la niña observó mi interés y me contactó con una compañera que conocía otros lugares distintos a los propios y la manera en que dio cuenta de que algunos de los familiares de los niños no viven con ellos a partir de las referencias de “aquí y allá”, cuestión que analizaré más adelante.

En primer lugar, quisiera plantear que la posibilidad de realizar una conversación colectiva entre varios niños/as permitió complejizar y relativizar algunas afirmaciones -como por ejemplo que Bolivia es un lugar extraño-, a partir del intercambio entre pares. Asimismo, escuchar los términos en los que se hacían las preguntas permite observar qué es lo que se priorizó contestar teniendo en cuenta la relación entre pares, sin obviar ni desconocer mi presencia que también condicionó la respuesta. En ese sentido cabe destacar la importancia de no “presuponer la universalidad y homogeneidad en el punto de vista de los niños, soslayando las particularidades socioculturales, históricas e idiosincrásicas, y escindir al niño del adulto y del mundo sociocultural que comparten” (Szulc et al, 2009: 4).

En segundo lugar, llama la atención la manera en que recurrentemente aparecen en los relatos de los niños y niñas referencias a Bolivia, a Argentina, a las banderas nacionales y sus

colores²⁶³. Veamos por ejemplo este fragmento de una conversación con J y M, mientras realizaban dibujos:

I: ¿Querés dibujar la casa en donde vivías? [Toman los materiales y comienzan a dibujar] ¿Qué había en Bolivia?

J: Banderas, colores rojo, verde y amarillo.

I: ¿Y cómo se llama el presidente de Bolivia, saben?

J: Sólo van los campesinos ahí, nosotros, los que no son campesinos no vamos.

I: ¿Y por qué van los campesinos?

J: Porque el presidente también es campesino, igual es nuestro presidente.

M: Esto está aquí y mi casa está abajo [mostrándome el dibujo] Se rompió el foco del baño,

pusimos la lamparita y otro foco. Lo puso mi mamá. Acá estoy yo, mi mamá y mi hermanito²⁶⁴ [...].

Luego me muestra otro dibujo: Esta es la bandera de Bolivia con los colores, este es mi papá, la

*hermanita y yo. Esta es mi mamá y esta es la luz, el sol*²⁶⁵.

J: Acá hay una bandera, arena, puerta, piedras [es su casa]²⁶⁶.

I: ¿Y vos estás en el dibujo?

J: En Argentina (Registro 6/10/2010).

Se observa que el tema de las banderas, al que en múltiples ocasiones hacen referencia los niños/as, pareciera ser también un contenido de gran relevancia en el espacio escolar (Novaro, 2015 y 2016). En relación al acto del día de la bandera, cabe señalar lo que me comentó una docente respecto del trabajo en la sala.

Estaba en la sala de 5 años y le pregunté a la maestra cómo abordó el 20 de junio, me respondió: *“Hable más del hecho histórico y de la bandera argentina más grande que incluye a las otras, para que entiendan que nos deberían respetar, como nosotros respetamos a ellos”* (Registro 15/06/2010).

Considero que las interpretaciones y resignificaciones que señalaron los niños/as sobre los países y las banderas no se pueden pensar por fuera de los abordajes que en torno a lo nacional se realiza en el jardín de infantes. Teniendo en cuenta también las formas en que se presentan determinados conocimientos y la importancia que se le asigna a cierta información en el espacio escolar (Batallán y Díaz, 1990). El mandato nacionalizador en el que se apoya nuestro sistema educativo pareciera orientar ciertos ideales de identificación (Diez y Novaro, 2014) presuponiendo que la manifestación de aquello que se trae atenta contra la integración necesaria que se requiere para permanecer en otro país. En este sentido “la frontera nacional que los niños migrantes transitan, es, en muchos casos sólo una frontera entre muchas otras, que remiten a complejos procesos de traducción, apropiación y resignificación de estilos comunicativos, experiencias formativas y saberes, y procesos de construcción y recreación de identidades sociales” (Diez y Novaro, 2014: 200).

En tercer lugar, en otros momentos las referencias a Bolivia aparecen relatadas a partir de experiencias con sus familias y actividades que los involucran o de las que participan -en relación a la pesca, el cuidado de los animales, etc.- que se distancia de cierta respuesta más formal en torno a la bandera. Como por ejemplo en esta conversación con D y C, en la que se pueden apreciar algunos recuerdos sobre la cotidianeidad, en un espacio rural.

I: ¿Y tienen ganas de dibujarme lo que hacían en Bolivia?

D: Dibuja una casa y dice “es una casita donde vivía mi mamá y mis hermanas”.

C: Acá esta mi papá pescando y mi hermano también pescaba.

I: ¿En Bolivia había animales?

C: Llamas.

D: En el campo, había llamas.

I: ¿Y quién cuida las llamas?

C: Mi papá las cuidaba, estaban pasteando.

D: Y mi mamá mataba a las ovejas para comer, nomás y mi tía la ayudaba.

C: Yo me fui de cacería.

I: ¿Con quién fuiste?

C: Con mi papá y mi hermano y matamos a un conejo. [...]

D: Mi mamá cosechaba y había vacas. También dibujo flores, había flores. [...]

I: ¿Terminaron los dibujos?

C: Falta un poco, esto es mi papá y yo, acá mi casa y la puerta y acá la llama.

I: ¿Quién la cuida?

C: Esta agarrada con algo, la estamos vigilando papá y yo²⁶⁷.

I: ¿Y después de vigilar la llama qué hacen?

C: Vamos a dormir y la llama la vamos a llevar a otro lugar.

I: ¿Por qué?

C: Para que se cuide.

Resulta interesante cómo este tipo de saberes vinculados al ambiente y el espacio rural, a prácticas productivas domésticas, o sobre actividades que resultan cotidianas, no suelen aparecer en el espacio pedagógico de la sala. Estas referencias también dan cuenta de la manera en que circulan o se expresan los saberes que son apropiados y resignificados por los niños en alusión a Bolivia, por lo menos en el espacio escolar y en relación a lo que pude acceder respecto de lo trabajado en la sala. Esta reflexión resulta pertinente también, en relación al acto que mencioné anteriormente respecto de la asociación entre las banderas, los colores y los países.

“En este sentido, el enfoque etnográfico [...] [se presenta] como un abordaje adecuado [...] por su capacidad de dar a los niños una voz más directa y mayor participación en la producción de conocimiento” (James y Prout, 1990), a partir de entender la niñez como construcción histórico-cultural y de los niños como agentes sociales. Esto implica, desde nuestro enfoque, conceptualizarlos como sujetos condicionados por el mundo social y cultural en el que viven, a la vez que despliegan sus propias estrategias e interpretaciones acerca del mismo” (Szulc et al, 2009: 1).

En la descripción de imágenes también, los niños/as rápidamente identificaron, observando las fotografías N° 1 y N° 2, ciertas actividades rurales habituales -“*eso son cebollas, yo recogí cebolla y después me vine a Argentina desde allí*”- y modos de hacer ciertas cosas, como por ejemplo el traslado de niños pequeños:

D: Son unas fotos, es una señora que es abuela.

C: ¡Están sacando papas! [Se adelanta y grita antes que D].

Ambos: Maíz y esto un aguayo.

I: ¿Y quién usa aguayo?

D: Las señoras que cargan bebés.

Asimismo cabe destacar el conocimiento de los niños y niñas sobre quiénes y cómo utilizan la hoja de coca, como puede verse en la descripción de las imágenes N° 3 y N° 4 que siguen:

*C: Esto es limón y esto es una feria para comprar²⁶⁸ [continúa mirando otra imagen y la toma].
Esto se llama coca, para mascar.
D: No, para chupar.
C: Pero no se come.
D: Mi mamá no lo come, lo chupa y después lo esconde acá [se señala la mejilla].
C: Mi papá saca coca, lo pone acá [también señala la mejilla] y lo infla.
I: ¿Y para qué sirve la coca?
C: Para saborear la boca, un poquito de cigarrillo para darle sabor.*

Frente a la misma imagen, otros niños permanecieron en silencio.

*Niños: [Miran y no responden].
I: A mí me dijo D. [su compañera] que son hojas de coca.
Niños: Sí, son hojas de coca para tomar con el mate.
I: ¿Vos probaste la coca?
Niños: ¡No! No comen eso los nenes.*

Los niños dieron cuenta de que el consumo de coca pertenece al mundo de los adultos, de hecho respondieron sorprendidos a mi inquietud cuando les pregunté si habían probado, porque ignoraba hasta entonces esa prohibición.

En cuarto lugar, se observa que los niños/as tienen conocimiento sobre cuestiones vinculadas a los traslados, entre ellas cómo se viaja, temas que registré en la descripción de J y M sobre la imagen de un micro (fotografía N° 9), que iba acompañada en la misma hoja por otras dos imágenes (N° 10 y N° 11):

*J: Es un micro y viaja a Bolivia.
M: ¡No! Va a Argentina, ¿No ves que tiene los colores de Argentina? Lo que hay arriba son cosas que lleva la gente.
Uno de los dos niños: [no llegue a distinguir cuál]: Ya llegaron a Argentina y acá tiene a su hijo agarradito.
Otro niño: Están yendo a buscar una casa.*

En relación a la fotografía N° 9 me hubiera gustado encontrar algún omnibús que estuviera en un mejor estado del que presenté, pero me fue imposible hallarlo. A pesar de no estar conforme con dicha imagen decidí incluirla para observar, de alguna manera, cuánto me

acercaba o alejaba del traslado que muchos de ellos hicieron²⁶⁹. Se advierte que los niños/as debaten el destino del ómnibus a partir de su color y la asociación con las combinaciones de colores de las banderas de cada país. Esta cuestión no fue prevista y vuelve a poner en el centro de atención la combinación de colores y su correspondencia con las banderas de ambos países. Resulta también muy interesante cómo las otras dos fotos presentadas en la misma hoja -N° 10 y N° 11- fueron explicadas y relacionadas en una secuencia narrativa, a partir de la elaboración de un recorrido que comenzaba con el viaje en colectivo y finalizaba con la “búsqueda de una casa”. Se trató de una combinación de fotos que yo había armado de manera aleatoria, sin intención de encadenamiento, y que reveló el modo en que los niños/as conocen el proceso migratorio a partir de haberlo experimentado.

Los niños y niñas también dieron cuenta del carácter complejo de estas migraciones:

M: Mi mamá ya está aquí.

I: ¿Y cuándo vino tu mamá?

M: El 12 de febrero, pero no vinimos todos juntos, luego va a venir otro, otro, otro... Yo vine con mi papá.

Este pasaje nos habla de movimientos en torno a proyectos de reunificación familiar, que revela estados y expectativas sobre los encuentros y desencuentros vivenciados y esperados, en donde se señala el desmembramiento temporario de las familias a partir de migraciones previas (Diez y Novaro, 2011). La referencia de este niño sobre los procesos vividos en torno la migración, al igual que el pasaje ya mencionado sobre “acá hay algunos y allá otros”, nos remite a trayectos no lineales en donde se conjugan diversos tiempos y espacios que refieren, tal como sostiene María Laura Diez -en una investigación con niños en el mismo contexto-, a dinámicas territoriales, de movilidad, laborales y de organización familiar, entre otras. De esta manera la experiencia migratoria no constituye “un movimiento que atraviesa espacios delimitados por fronteras para concluir en una residencia, sino como un proceso asociado a trayectorias plurales que atraviesan tiempos y espacios configurados por múltiples movimientos” (Mallimaci Barral, 2009 en Diez, 2011: 164).

En ocasiones los niños/as también mostraron saber los motivos de la migración, referidos al trabajo de las familias y a la posibilidad de asistir a un jardín de infantes, como espacio de cuidado. Es interesante atender al siguiente registro de una conversación, surgida a partir de la elaboración de dibujos. En esa situación invité a K y R, pero también estaba presente D -con la que ya había conversado, pero aún no había terminado su dibujo-.

I: [...] ¿Por qué vinieron de Bolivia a Argentina?

R: Porque acá hay escuela, mi papá dice porque acá es bonito y [...] porque nadie me iba a cuidar por eso me pusieron en el jardín.

D: Me muestra el dibujo que hace mientras conversamos. [Es la única que continúa con el dibujo de la conversación anterior, en esta nueva conversación no les propuse dibujar sólo dispuse los materiales sobre la mesa para aquel que quisiera y no dibujaron.]

K: ¡Qué bonito! [Observando el dibujo de D.]

I: ¡Qué lindo!, ¿quiénes son?

D: Esta es mi mamá y estamos recogiendo las manzanitas con mi mamá²⁷⁰.

I: Y tus hermanos, ¿ayudaban?

D: No, porque iban al colegio, yo no iba al colegio porque no había.

Es interesante que esta última respuesta surge a partir de una pregunta indirecta vinculada con la colaboración de los hermanos que no aparecen en el dibujo realizado. Así podemos advertir cómo la incorporación de otros recursos en el trabajo etnográfico, como la elaboración de dibujos, puede ser un soporte que luego al ser retomado (Hecht et al, 2009) permitió dar cuenta de ciertos aspectos no previstos, en este caso la presencia de una actividad compartida por la niña y su madre por la ausencia de un “colegio” para ella.

En quinto lugar, pude percibir la valoración positiva que hicieron los niños/as de la imagen de Evo Morales con la bandera -fotografía N° 5-. En varias ocasiones causó sorpresa y agrado al mismo tiempo. La elección la realicé en base a las conversaciones informales que había tenido con los niños/as en donde, uno de ellos (C) lo nombra espontáneamente. En uno de los relatos aparece la vinculación del “presidente” con “los campesinos” y los comentarios sobre este líder político con la banda presidencial eran retomados sobre todo a partir de la referencia a los colores de la bandera, cuya combinación la tienen muy presente, como ya mencioné. Resulta también interesante, el hecho de que apareciera reiteradamente la figura de Evo Morales, como presidente, como campesino, como pariente, como alguien a quién otros han querido lastimar o matar: “¡Es Evo morales!, es mi primo”. “Evo es el presidente, corre peligro porque lo golpearon”. Estas referencias sin duda nos dan pistas sobre los temas sobre los que se conversa en los hogares y otros espacios comunitarios, y que son registrados y recepcionados por los niños/as. En el sentido en que lo han planteado numerosos autores como Coles (1986), Smith (2007) y Szulc y Enriz (2017), los niños suelen estar al tanto de cuestiones políticas y pueden dar cuenta de aquellas que les resultan significativas. Este tipo

de comentarios²⁷¹ entran en contradicción con las concepciones hegemónicas sobre la niñez que los suele construir a partir de la carencia de ciertas características adultas -inocentes, dependientes, entre otras- y en donde los niños suelen ser conceptualizados como ajenos a cuestiones adultas, entre ellas las referidas al ámbito político. Estas dicotomías con “el mundo adulto” (Prout, 2005) forman parte de un sentido común, que en las sociedades occidentales, los excluye de contingencias sociales, políticas y económicas. Según Coles “el hecho de que los niños no tengan derecho a voto no significa que estén apartados o aislados de la vida política” (Coles, 1986 en Smith, 2007: 183).

Mientras participé de espacios de aprendizaje formal no pude registrar ningún comentario en torno a Bolivia por parte de los niños/as en interacción con las docentes. De hecho, al conversar con los niños informalmente o a través de imágenes y dibujos, me llamó la atención la explicitación de los saberes de los niños en torno a Bolivia que no había presenciado ni en la sala, ni relevado en los comentarios con los adultos. Específicamente me refiero a la riqueza de sus vivencias y la presencia de los saberes que tienen sobre Bolivia.

Para finalizar me pregunto por la posibilidad de tiempos y propuestas que desde las escuelas se organizan para permitir no sólo el surgimiento casual de comentarios en torno a sus trayectorias migratorias sino a un abordaje, que con intencionalidad pedagógica, retome las experiencias, saberes e intereses de los niños sin negar, ni desvalorizar lo extranjero (Novaro, 2011b) y específicamente en este contexto con marcada presencia de población migrante, que las docentes reconocen. Vale preguntarnos por los tan mentados saberes previos que desde las propuestas curriculares para el nivel inicial se invitan a retomar para el trabajo con los niños, que en muchos casos son un lugar común de los “grandes discursos”

docentes²⁷² cuando se refieren al punto de partida para el abordaje de una propuesta

pedagógica -entre otros mandatos educativos-²⁷³. Sin ánimo de simplificar el análisis y reconociendo la complejidad del diálogo entre saberes en cualquier contexto intercultural, en el caso de la efeméride del 20 de junio, por mencionar uno, la referencia queda subsumida en

una bandera²⁷⁴.

A modo de cierre

En esta ponencia intenté abordar las interpretaciones de los niños/as sobre sus experiencias y trayectorias, en tanto sujetos sociales activos -que atravesados y condicionados por relaciones asimétricas- tienen mucho para decir. Como sostienen numerosos investigadores (Szulc, 2015; Borton et al, 2011; Hecht et al, 2009; Carli, 2002) las investigaciones sobre las vivencias infantiles en donde se ponen en juego la construcción y reconstrucción de identidades sociales, se comenzó a problematizar en Latinoamérica a partir de la década de los 90, abordando las particularidades y desafíos metodológicos que presenta el trabajo etnográfico con niños a partir de la incorporación de otras técnicas complementarias a la observación participante y las entrevistas (Szulc et al, 2009, 2015; Enriz, 2008; García Palacios y Hecht, 2008; Hecht, 2007; Pires, 2007; Cohn, 2005).

En mi trabajo, los dibujos o las imágenes fueron soportes disparadores para el despliegue de las interpretaciones de los niños/as sobre sus experiencias, saberes e intereses. La introducción de diferentes técnicas de investigación me brindó la posibilidad de complementar y profundizar la información comprendiendo cuestiones no previstas, como por ejemplo el relacionar determinado traje, postura y lugar con los “*caporales*” o el énfasis en los colores en relación con los países y las banderas, como se ve en los ya citados comentarios de los niños/as en relación a las imágenes N° 5 y 6:

M: Acá se parece a Argentina [señalando la foto de la niña con el traje²⁷⁵] y acá a Bolivia por la bandera [señalando la imagen de Evo Morales].

D: Están bailando caporales.

I: ¿Y que es caporal?

C: Es bailar.

D: Significa que están bailando para que todos los miren y después se van a la iglesia.

Se advierte que uno de los niños observando las dos imágenes juntas -Evo Morales y la niña del traje de carnaval- vincula cada foto con un país distinto a partir de la lectura de los colores de las bandera -la banda en el caso de Evo Morales- y los pasacalles en la otra fotografía, en donde aparecen tonos celestes y blancos, cuestión no prevista por mí cuando seleccioné la foto. Otra de las cuestiones no previstas fue en relación a los “caporales” como denomina D -a la imagen de la niña con el traje- y la explicación que brinda. Me sorprendió la cercanía con los repertorios de referencias en torno a lo boliviano, como la mención al baile

típico²⁷⁶, que ignoraba que pudiera surgir a partir de una fotografía cuya selección tuvo que ver con los conocidos y famosos carnavales en Oruro.

También cabe destacar la vigilancia que intenté ejercer sobre mis comentarios cuando compartía diversas modalidades de interacción con niños/as y docentes, tanto en la sala como fuera de ella, para ubicarme como un “adulto diferente” (Pires, 2007: 234) procurando no imponer modos de hacer o decir las cosas ni “dictar la palabra” (Jociles Rubio, 2005: 200 en Szulc et al, 2009).

En este sentido, es interesante el aporte de Pires (2007) respecto de las técnicas utilizadas en su trabajo etnográfico con niños para abordar la experiencia religiosa en la ciudad de Cantingueira -Brasil-. Específicamente me refiero a lo que sostiene sobre la limitación que presentan las entrevistas abiertas con los niños respecto de su espontaneidad, en contraposición con las conversaciones informales “que pueden tener lugar a cualquier hora y en cualquier lugar” (250). En mi trabajo me pareció pertinente el uso de ambas técnicas ya que, en muchas ocasiones las conversaciones informales, en un espacio escolar, se veían interrumpidas por las consignas que las docentes les proponían a los niños/as y/o por la enunciación por parte de distintos comentarios cuando conversaba con ellos. Si bien la actividad a solas, a partir de la descripción de imágenes y el registro grabado, restringe cierta espontaneidad, considero que las referencias que fueron surgiendo advierten de la riqueza de los saberes de los niños/as que pasaron desapercibidas o no estuvieron presentes en las

interacciones cotidianas que compartí con las docentes²⁷⁷. En este sentido todas las técnicas tienen un alcance limitado en determinados contextos y dependen de los objetivos de la investigación. Volviendo a Pires la observación participante “no impide la aplicación de otras técnicas de investigación, necesarias para las particularidades del objeto trabajado” (2007: 254) en tanto permite arribar a resultados complementarios.

Para finalizar, como sostiene Elsie Rockwell (2008) el trabajo etnográfico debe permitir construir nuevas miradas, a partir del cuestionamiento de lo que se presenta como obvio y dado de las “realidades ajenas y familiares” (91). Si bien este trabajo intenta ser un documento descriptivo para el aporte a las inquietudes teóricas más generales (Varela y Veron, 2008) no puedo dejar de reflexionar -desde mi lugar como investigadora y docente de nivel inicial sobre las propuestas pedagógicas que observé en torno a las indagaciones de los saberes de los niños/as y en este sentido por momentos mis reflexiones pueden tornarse propositivas.

Por ello me pregunto por el conocimiento sobre la comunidad -ya que pareciera que, lo que en las dificultades es reconocido suele ser no relevante para la planificación de propuestas didácticas-. Específicamente, por un lado se destaca en primer plano el conocimiento sobre la población migrante en referencia a las dificultades en el trabajo con las familias y los niños aludiendo a sus pertenencias étnicas y nacionales y las difíciles condiciones socioeconómicas. Pero por otro lado, es notable cómo el contexto y las pertenencias quedan invisibilizadas para el abordaje de propuestas pedagógicas que retomen, valoren e incorporen los saberes, las particularidades e historias de vida de los niños a partir de la jerarquización y relevancia de los contenidos en relación al grupo y al contexto. En este sentido retomo los aportes de Diez y Novaro en donde señalan que “la deuda consiste en incluir a estos niños (y a muchos otros que se alejan de los parámetros establecidos para el alumno tipo) a partir de estrategias educativas que, sin olvidar lo común, consideren también las particularidades de los diversos grupos que se afirma incluir” (2011: 5).

➤ *Referencias bibliográficas*

Libros

BOURDIEU, Pierre. 2003. *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*.

Barcelona: Anagrama.

CARLI, Sandra. 2012 [2002]. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

COLES, Robert. 1986. *The Political Life of Children*. Boston: The Atlantic Monthly Press.

JAMES, Allison y PROUT, Allan. 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: The Faulkner Press.

SZULC, Andrea. 2015. *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos.

Capítulos de libros o partes de libros

- BORTON, Laureano, ENRIZ, Noelia, GARCÍA PALACIOS, Mariana, HECHT, Ana Carolina y PADAWER, Ana. 2011. “Niñez indígena: apuntes introductorios”. En: G. Novaro (Comp.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos. pp. 37- 44.
- DIEZ, María Laura. 2011. “Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela”. En: G. Novaro (Comp.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos. pp. 153-178.
- DIEZ, María Laura y NOVARO, Gabriela. 2011. “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En: C. Courtis y M. I. Pacecca (Comps.). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto. pp. 1-17.
- DIEZ, María Laura y NOVARO, Gabriela. 2014. "Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural". En: A. I. Villa y M. E. Martínez (Comps.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Ensayos y experiencias Noveduc. pp. 199 - 230.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela. 2008. “Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la ‘cultura de origen’”. En: M. I. Josiles y A. Franzé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio - antropológicas de etnografía y educación*. España: Trotta. pp. 61-89.
- NOVARO, Gabriela. 2011a. “Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes”. En: *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos. pp. 15-33.
- NOVARO, Gabriela. 2011b. “Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?”. En: *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrante*. Buenos Aires: Biblos. pp. 179- 203.
- NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura. 2015. “Educación y migración en la Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles”. En: G. Novaro, A. Padawer y A. C. Hetch (Coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos. pp. 311- 340.
- ROCKWELL, Elsie. 2008. “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”. En: M. I. Josiles y A. Franzé *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio - antropológicas de etnografía y educación*, España, Trotta: 90 – 103.

SMITH, Anne Marie. 2007. "Los niños de Loxicha, México: exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación". En: Y. Corona Caraveo y M. E. Linares Pontón, (Coords.). *Participación infantil y juvenil en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana. pp. 179 -215.

Artículo en revista

- BATALLÁN, Graciela y DÍAZ, Raúl. 1990. "Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria". *Cuadernos de Antropología Social* 2 (2): 41-46.
- HECHT, Ana Carolina. 2007. "Reflexiones sobre una experiencia de investigación - acción con niños Indígenas. Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da ÿiyiñi na l'aqtac". *Boletín de Lingüística* 28 (19): 46-65.
- NOVARO, Gabriela, BORTON, Laureano, DIEZ, María Laura y HECHT, Ana Carolina. 2008. "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII (36): 173-201.
- NOVARO, Gabriela. 2015. "Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes". *Linhas Críticas*, 21 (44): 77-93.
- NOVARO, Gabriela. 2016. "¿Desafíos interculturales o una interculturalidad desafiada? Experiencias en escuelas con población migrante en Argentina". *Temas de Educación*, 21 (2): 381 - 390.
- PIRES, Flavia. 2007. "Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica". *Revista de Antropología*, 50 (1): 225-270.
- SZULC, Andrea y ENRIZ, Noelia. 2017. "La política, las calles y la niñez indígena en Argentina". *Revista Cadernos de Campo*, 25 (25):1-22.

Tesis académica

- MARTÍNEZ, Laura. 2017. *Niñez, migración y perspectivas de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar*. Tesis de Doctorado. FFyL. UBA.
- VARELA, Melina Damiana. 2017. *La educación en los primeros años de la niñez: interculturalidad y crianza de niños migrantes bolivianos en la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura. FFyL. UBA.

Artículos presentados en congresos

- COHN, Clarice. 2005. "O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré- xikrin". *VI Reunión de Antropología del Mercosur*. Uruguay. 16 – 18/11.
- ENRIZ, Noelia. 2008. "Juego y comunidad. Encuentros cotidianos en las infancias mbyá-guaraní".

IX Congreso Argentino de Antropología Social. UNM, Posadas. 5/8 - 8/8.

GARCÍA PALACIOS, Mariana y HECHT, Ana Carolina. 2008. “Un espacio para las voces infantiles. Reflexiones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas que viven en la ciudad”. *I Congresso em Estudos da Criança, Infâncias Possíveis Mundos Reais*. Minho.

HECHT, Ana Carolina, SZULC, Andrea, VERÓN, Lorena, VARELA, Melina Damiana, TANGREDI, Ignacio, LEAVY, Pía, HERNÁNDEZ, María Celeste, FINCHELSTEIN, Inés y ENRIZ, Noelia. 2009. “Niñez y etnografía. Debates contemporáneos”. *En VIII Reunión de Antropología del Mercosur. “Diversidad y poder en América Latina*. Buenos Aires, Argentina. 29/9 - 2/10.

SZULC, Andrea, HECHT, Ana Carolina, HERNÁNDEZ, María Celeste, LEAVY, Pía, VARELA, Melina Damiana, VERON, Lorena, ENRIZ, Noelia y HELLEMEYER, María. 2009. “La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología”. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*. FCS, UBA. 31/8 – 4/9.

VARELA, Melina Damiana y VERON, Lorena. 2008: “Abriendo las puertas para ir a estudiar”. *V Jornadas de Investigación en Antropología Social*. FfyL. UBA. 19 - 21/11.

Otras fuentes

GCBA. 1998., Secretaría de Educación, DGP. DC. Educación Inicial. Desarrollo curricular: 1-93.

› Anexo

Fotografías utilizadas con los niños para su descripción

Fotografía N° 1. Fuente: www.elbolivianoenvivo.com/indigenas-destacan-el-trabajo-del-saneamiento-de-tierras/



Fotografía N° 2. Fuente: www.paginasiete.bo/sociedad/2014/5/23/onudc-promueve-cultivos-siete-productos-asunta-22230.html



Fotografía N° 3. Fuente: www.bolivia.com/actualidad/economia/sdi/113073/inflacion-en-bolivia-acumula-081-en-el-primer-trimestre-del-2015



Fotografía N° 4. Fuente: www.eju.tv/2015/08/kawsachun-coca-y-economia/



Fotografía N° 5. Fuente: www.quien.net/evo-morales.php



Fotografía N° 6. Fuente: chicosdeoro.blogspot.com.ar/2010/02/



Fotografía N° 9



Fotografía N° 10. Fuente: www.nurianomada.blogspot.com.ar/2014/09/las-cholitas-bolivianas-sombreros.html



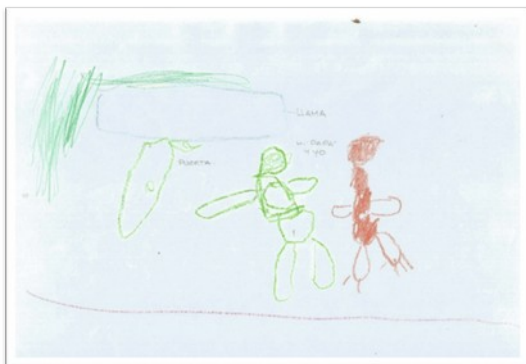
Fotografía N° 11. Fuente: <https://es.slideshare.net/ScarletCP/migraciones-en-el-peru>



Dibujos de los niños

Dibujo de C.

-
- quiso y por lo tanto invité a otro.
- 255 Se adjuntan en el anexo - al final del presente trabajo- . Los dibujos tienen escritas las referencias que me dictaron los niños.
- 256 Por cuestiones de espacio se adjuntan nueve imágenes en el anexo.
- 257 El dibujo se adjunta en el anexo.
- 258 Para la construcción del vínculo de confianza con los adultos fue central la estancia prolongada en el campo. Cabe señalar que el ingreso a la institución se vio favorecido por mi desempeño como maestra en numerosos jardines del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, cuestión que puse de manifiesto durante las primeras conversaciones con la supervisora. Considero que estos antecedentes fueron una importante referencia para la gestión del permiso de ingreso a la institución y al trabajo con el equipo directivo y con algunas docentes, además de haber facilitado el acceso a las salas y haberme permitido conversar a solas con los niños/as.
- 259 Ya conocían el grabador, por otra actividad que había realizado en la sala en presencia de la docente. En ese momento la maestra les explicó su función.
- 260 Se me ocurrió esa pregunta porque las maestras me habían comentado que ese día había un partido de fútbol de Argentina y que muchos miraban los partidos y aún más si jugaba Bolivia o Paraguay e incluso “*se olvidaban de irlos a buscar, aunque ahora Bolivia estaba descalificada*”.
- 261 En adelante me refiero a los niños a partir de letras mayúsculas A, B, C, D y I (investigadora).
- 262 Según me relató una de las docentes para el acto del día de la bandera habían conversado sobre Manuel Belgrano.
- 263 Las asociaciones por parte de los niños entre los colores, las banderas y los países aparecen frecuentemente en relación a otras imágenes, como se verá a lo largo del trabajo.
- 264 El dibujo de M. se adjunta en el anexo.
- 265 El segundo dibujo de M. se adjunta en el anexo.
- 266 El dibujo de J. se adjunta en el anexo.
- 267 El dibujo de C. se adjunta en el anexo.
- 268 La imagen la seleccioné teniendo en cuenta que los fines de semana se realiza una feria en un predio muy cercano a jardín de infantes y que, en una ocasión, pude visitar junto con otras colegas del equipo de investigación antes mencionado.
- 269 Como menciona una de las niñas respecto de que, la imagen del ómnibus ofrecida, no se corresponde del todo con su experiencia: “*Esto es un coche, yo vine caminando y en colectivo de Bolivia, pero no era como ese*”.
- 270 El dibujo de D. se adjunta en el anexo.
- 271 Que pueden referirse a lo ocurrido en junio de 2008 (www.youtube.com/watch?v=9S4M4qZbpU -consultado el 08/07/2017-) o abril del 2009 en relación al intento de asesinato al Presidente Evo Morales. En diciembre del 2015 dos de las personas involucradas fueron condenadas a prisión “por la comisión del delito de alzamiento armado contra la seguridad y soberanía del Estado”. “[...] Son acusados de participar en un movimiento separatista en Santa Cruz [...] que pretendía separar esa región de Bolivia. El caso se investiga desde abril de 2009, después que la policía desarticuló una célula terrorista en un céntrico hotel de la ciudad de Santa Cruz”. (Telesur (21/02/2015) consultado el 08/07/2017). Disponible en: www.telesur.net/news/Condenados-dos-europeos-por-planear-atentado-contr-Evo-Morales-20150221-0008.html.
- 272 Me refiero también a lo que se sostiene en una de las normativas (GCBA, 1998) en donde se explicita que ciertas aseveraciones en los diseños curriculares son aplicadas linealmente a “partir de un método único de trabajo” que se generaliza para todos los grupos y situaciones, en donde la indagación de los saberes previos se transforma en “una práctica rutinaria y estereotipada” (91).



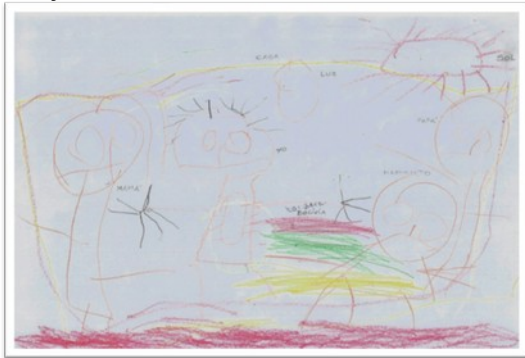
Dibujo de D

Dibujo de M.



-
- 273 Más allá del señalamiento explícito que de ello se realiza en las normativas y documentos curriculares, como así también de la importancia de habilitar la palabra, los tiempos de escucha.
- 274 Asimismo, cabe señalar que cuando se abordó el tema de la identidad se recabó información sobre los nombres de los niños y se indagó sobre las justificaciones de los nombres a través del cuaderno de comunicados -soporte cuya implicancia no es menor en un contexto en donde las situaciones comunicativas cotidianas priorizan la oralidad sobre la escritura-. Como observé en los cuadernos, numerosas familias señalaron “porque me gustó o porque es el mismo nombre que la tía [u otros familiares] que está en Bolivia”.
- 275 Detrás hay un pasacalle con tonos celestes en el que se lee “Oruro”.
- 276 “Danza boliviana con raíces africanas que en Argentina se despliega en festividades nacionales y religiosas” (Novaro y Diez, 2015: 322).
- 277 En una ocasión en una actividad con la capacitadora de juego (CePA) una de las niñas trataba de ponerse un pañuelo amplio en la espalda, tal como cargan las mujeres a sus niños.

Dibujo de M.



Dibujo de J.



Dibujo de D. en el cuaderno de campo.



GT 24. La política como instancia de la producción de la vida social: proceso y valor

Coordinadoras/es

Fernando Alberto Balbi (ICA-UBA/ CONICET) fabalbi@yahoo.com.ar

Julieta Gaztañaga (ICA-UBA/ CONICET) satarsa@gmail.com / azaryraza@gmail.com

Laura Ferrero (FFyL / FSoc – UBA) liferrero@yahoo.com.ar

Fundamentación

Recuperando la experiencia de GTs anteriores, proponemos en esta ocasión centrar los debates en el análisis etnográfico, comparativo y procesual de la productividad de la actividad política. La ‘sociedad’ es un proceso continuo e ininterrumpido de producción y reproducción tanto simbólica como material, dimensiones que sólo pueden comprenderse en su mutua articulación y dependencia. Concebir la vida social de esta manera implica abordar su devenir en términos procesuales y preguntarse en qué formas los procesos sociales se revelan como productivos. El análisis antropológico de esa productividad exige tener en cuenta que todo proceso social se desarrolla en condiciones sociales —relacionales, institucionales, simbólicas y materiales— históricamente dadas que establecen límites objetivos y ejercen presiones constitutivas sobre su desarrollo, y que, sin embargo, esos procesos tienen siempre un carácter relativamente indeterminado vinculado con la capacidad de los actores para explotar y superar aquellos límites y presiones desplegando sus capacidades creativas e imaginativas.

La política es, en las sociedades modernas, un momento clave de la producción y reproducción de la sociedad. Al decir esto, no adoptamos el tipo de posturas idealistas que hacen de la política —o de ‘lo político’— la instancia responsable por la ‘institución simbólica’ o ‘imaginaria’ de ‘la sociedad’ o ‘lo social’ concebidos abstractamente sino que hablamos de la producción socialmente situada de fenómenos sociales específicos. El GT se propone promover el debate, en términos teóricos y empíricos, en torno del análisis antropológico de las formas en que, en las sociedades estatales modernas, los procesos políticos dan lugar a la producción de regulaciones, formas de comportamiento, modalidades de relación social y de agrupamientos más o menos institucionalizadas, sujetos, identidades, representaciones, espacialidades y territorialidades, etc.

En este contexto, la política se revela como inescindible del problema del valor. Ninguna actividad política puede proceder o realizarse sin involucrar el despliegue de alguna noción de ‘valor’ (o de varias) que fundamente sus objetos y procedimientos. Así, la política puede ser pensada como una lucha por establecer e imponer valores (esto es, parámetros y formas de valorización y desvalorización) en función de los cuales unas u otras metas puedan ser representadas como merecedoras de un proyecto de vida individual y colectivo. La política supone la producción y

puesta en acción de valores, su operacionalización creativa e imaginativamente en función de objetivos particulares en condiciones sociales históricamente dadas.

Este GT busca examinar estas cuestiones y alentar el debate en torno de nuevas preguntas a través de la presentación de trabajos dedicados al análisis etnográfico, comparativo y procesual de procesos políticos y/o a la reflexión teórico-metodológica sobre el tema planteado. A tal efecto, invitamos a la presentación de propuestas centradas en los siguientes los ejes temáticos:

1. Los modos en que, en el curso de los procesos políticos, ciertos valores son producidos, accionados y disputados por sujetos que operan en condiciones socialmente situadas, con especial referencia al análisis de concepciones nativas de política, Estado, gobierno, sociedad, público / privado, etc. y, más ampliamente, de las formas en que esos actores socialmente situados conciben y valorizan distinciones y conexiones entre hechos que serían ‘políticos’, ‘económicos’, del orden del ‘parentesco’, ‘religiosos’, etc.
2. La dimensión cotidiana de la política y el problema del valor. Interesan aquí las formas en que las relaciones personales e institucionales, las experiencias y formas de militancia, la construcción de liderazgo, las trayectorias políticas, las dinámicas electorales, etc. se relacionan con la producción de formas específicas de valorización y/o desvalorización.
3. El análisis etnográfico, comparativo y procesual de la producción social de las agencias estatales y de representaciones respecto del Estado. Interesan especialmente el papel de la producción de formas específicas de valorización y/o desvalorización, y el análisis de las formas en que las agencias estatales son hechas objetos y medios de la acción política.
4. El análisis teórico-metodológico de la productividad social (ideacional y material) de la política: sus condiciones y alcances. Interesan aquí, particularmente: (a) los límites objetivos y presiones constitutivas que inciden sobre dicha productividad; (b) el despliegue de las capacidades creativas e imaginativas de los actores; y (c) las formas en que se interrelacionan unos y otras.
5. Las dimensiones cognitiva y moral de la actividad política: relaciones y/o tensiones entre, por un lado, las exigencias de pragmatismo que son constitutivas del hacer política, y por el otro los saberes específicos y las valoraciones que orientan el hacer política.

Introducción a una antropología integral sobre la relación Mocase y Estado Argentino

ZLOTNIK, Martin/ Universidad de Buenos Aires, Filosofía y Letras - tinchozlotnik@gmail.com;
BERGAMO, Jacopo Nicola / Università degli studi di Parma (IT) –
jacoponicola.bergamo@studenti.unipr.it

Grupo de Trabajo: GT 24. LA POLITICA COMO INSTANCIA DE LA PRODUCCION DE LA VIDA SOCIAL: PROCESO Y VALOR.

» *Palabras clave:* ESTADO - GRUPOS SUBALTERNOS - HEGEMONIA

» **Resumen**

En este trabajo analizaremos la relación entre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase) y el Estado Argentino, a partir de las entrevistas realizadas por Martín Zlotnik. A través de la propuesta metodológica contenida en el Cuaderno 25 de Antonio Gramsci sobre el estudio de los grupos subalternos, analizaremos etnográficamente la genealogía del grupo Mocase en relación con la expansión de las fronteras del Estado.

La pregunta que nos hacemos es si, en la genealogía de los grupos subalternos, las articulaciones de lazos sociales en respuesta a un dominio son cooptadas en el Estado como sociedad civil madura en el Estado Integral, transformando el grupo dominante en grupo dirigente y conjuntamente las relaciones de dominio en relaciones hegemónicas.

A través de distintas técnicas de poder se genera un movimiento de incorporación/exclusión por parte del Estado. En último término nos proponemos hacer una profunda topografía sobre las construcciones políticas permitidas dentro de las fronteras y horizontes estatales.

› INTRODUCCION Y METODOLOGIA.

En este trabajo analizaremos la relación entre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase) y el Estado Argentino. A partir de las entrevistas realizadas por Martín Zlotnik en la ventana del 24 de julio al 6 de agosto de 2017 en comunidad campesina *Las Lomitas*, de los textos autoproducidos por el grupo de *Memoria histórica Mocase* e integrando con los trabajos académicos de Maria Agustina Desalvo y Lazaro M. Bacallao,²⁷⁸ desarrollaremos un análisis de enfoque gramsciano del grupo Mocase como grupo subalterno. Utilizaremos la propuestas de análisis de los grupos subalternos contenidas en los célebres *Cuadernos de la cárcel* de Antonio Gramsci.²⁷⁹

Queremos mostrar cómo la relación de dominio entre terratenientes y comunidades campesino-indígenas entra en contradicciones generando conflicto social a través de prácticas de resistencia que desembocan en nuevas instituciones. Esto, genera las condiciones de posibilidad por parte del Estado de extender sus fronteras internas, pasando de una lógica de puro dominio a una lógica hegemónica.

La pregunta que nos hacemos es, si en la genealogía de los *grupos subalternos*, las articulaciones de lazos sociales en respuesta a un dominio son cooptada en el Estado como sociedad civil madura en el *Estado Integral*²⁸⁰, transformando el *grupo dominante* en grupo dirigente y conjuntamente las relaciones de dominio en relaciones hegemónicas.

Vemos como completaciones necesarias las categorías de Foucault, Weber, Bourdieu, y por supuesto marxianas, por lo tanto se expondrán en el consiguiente desarrollo del trabajo.

A partir de una genealogía del movimiento Mocase, tanto ideológica cuanto material, intentaremos vislumbrar las formas de resistencia y de articulación en la sociedad civil adoptadas por parte del movimiento. Conjuntamente, expondremos las técnicas de incorporación/exclusión adoptadas por parte del Estado argentino para lograr su proceso hegemónico en la provincia de Santiago del Estero y expandir las “fronteras” internas del Estado en sentido material (incorporación y formación de entramados

²⁷⁸ Los textos que utilizaremos son los siguientes: Colectivo Memoria histórica Mocase Via Campesina, *Memoria de los Orígenes de la central campesina de Productores del Norte*, ed. Universidad Nacional de Luján, 2016; Maria Agustina Desalvo, *El Mocase: orígenes, consolidación y fractura del movimiento campesino de Santiago del Estero*, en *Astrolabio* número 12, 2014; Lazaro M. Bacallao-pino, *Territorialidad y socialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*, Geopolítica(s), 2014.

²⁷⁹ El texto es contenido en el cuaderno número 25 en el párrafo 5 de la numeración hecha por el Instituto Gramsci en la edición crítica de 1977 cuidada por Valentino Gerratana. Utilizaremos esta edición para todas las citas. Gramsci A., *Quaderni del carcere*, ed. crítica de Instituto Gramsci, cuidada por V. Gerratana, ed. Einaudi, Roma, 1977.

²⁸⁰ El concepto de Estado integral se encuentra en el *Cuaderno 13* Gramsci A., *Quaderni* cit., p.1555 y ss.

institucionales/cuerpos intermedios) y discursivo (integración en el marco discursivo/visión del mundo propio del Estado). Queremos mostrar los vínculos existentes entre esta expansión de las fronteras estatales y la acumulación de capital, sea con formas de disociación violenta o de subsunción formal.

En nuestro trabajo adoptaremos la concepción gramsciana de clase dominante y de clase dirigente. La clase dominante capitalista, dividida por efecto de la competencia en el mercado, consigue unirse sólo a través del Estado, deviniendo así clase dirigente. Los grupos subalternos están divididos y fragmentados, desarrollando su historia en la sociedad civil dentro del Estado. Al principio las manifestaciones subalternas son episódicas, discontinuas y disgregadas hasta que no tengan la posibilidad de devenir ellos mismos Estado. Nuestra metodología de análisis del Mocase deriva directamente de una propuesta de estudio de los grupos subalternos escrita por Gramsci en el Cuaderno 25 “*Al margen de la historia (historia de los grupos sociales subalternos)*” de los *Cuadernos de la cárcel*²⁸¹.

Allí se encuentra la propuesta de Gramsci en seis puntos para reconstruir una genealogía de los grupos subalternos:

- (1) la formación objetiva de los grupos subalternos, por el desarrollo y transformaciones que ocurren en la esfera de la producción económica; su difusión cuantitativa y orígenes en grupos sociales preexistentes, cuya mentalidad, ideología y propósitos conservan por un tiempo; (2) su afiliación activa o pasiva a las formaciones políticas dominantes, sus intentos por influir en los programas de estas formaciones a objeto de presionar por sus propias reivindicaciones, y las consecuencias de estos intentos en determinar procesos de descomposición, renovación o nuevas formaciones; (3) el nacimiento de nuevos partidos de los grupos dominantes, cuyo propósito es conservar el asentimiento de los grupos subalternos y mantener el control sobre ellos; (4) las formaciones que los mismos grupos subalternos producen, a objeto de presionar por reivindicaciones de carácter parcial y limitado; (5) aquellas formaciones nuevas que afirman la autonomía de los grupos subalternos, pero dentro del marco tradicional; (6) aquellas formaciones que afirman la autonomía integral, etc.²⁸²

²⁸¹ Gramsci A., *Quaderni* cit., p. 2279 y ss.

²⁸² Traducción de los de Gramsci, Antonio. *Selections From the Prison Notebooks*. Ed. y trad. por Quintin Hoare and Geoffrey Nowell-Smith. New York: International Publishers, [1929-1935] 1971, p. 52, tomado en William Roseberry, *Hegemony and the Language of Contention, Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, eds. Gilbert Joseph y Daniel Nugent. Copyright 1994: Duke University Press.

El procedimiento expone la complejidad del caso analizándola en sus elementos a través de la propuesta gramsciana. En la conclusión haremos una síntesis del conjunto de los hechos en forma de totalidad orgánica, formulando algunas preguntas que consideramos transversales a nuestra investigación y que pueden vislumbrar otros aspectos de profundización.

» DESARROLLO Y ANÁLISIS.

(1) La genealogía del grupo Mocase se desarrolla en la provincia de Santiago Del Estero a lo largo de varias décadas. Se caracteriza como un movimiento en su mayoría campesino de composición indígena, hoy en día compuesto por dos grupos principales de 9000 y 5000 familias afiliadas. Los integrantes del movimiento residen en tierras fiscales y son clasificados como poseedores con ánimo de dueño²⁸³. Algunos con papeles que certifican la propiedad comunal de sus tierras y otros no, aunque igualmente la ley de reconocimiento como pueblos preexistentes al Estado argentino, les otorga partes de sus tierras. Estas tierras fiscales son el resultado de una explotación de desmonte durante largos años por parte de la mega industria “la forestal” (*the Forestal Land, Timber and Railways Company Limited 1870-1960*).

Las familias que forman parte del movimiento son hijos y nietos de hacheros proletarios. Con la crisis de la fábrica y su posterior salida del país, en 1960 quedan libradas grandes cantidades de tierras rurales, pueblos y ciudades que contemplaba esta gran empresa. Los extrabajadores de la empresa, quedaron en una situación de acefalía ya que el funcionamiento de la empresa era el núcleo de la organización social y productiva; ocuparon las nuevas tierras creadas por efecto del desmonte y se instalaron como campesinos.

Por efecto de la subida de los precios del algodón y luego de la soja, durante el periodo comprendido entre 1970 y 1990 se desarrollan nuevas contradicciones sociales: la burguesía nacional e internacional quiere explotar estas tierras con el fin de la agro exportación y desalojar los neo-campesinos con la fuerza²⁸⁴. Al principio, estos desalojos se actúan de forma “silenciosa”²⁸⁵. Las primeras formas de organización de la comunidad campesina santiagueña no son endógenas sino vinculadas a estrategias de expansión por parte de la iglesia católica.

²⁸³ Maria Agustina Deslavo, *El Mocase*, p. 298, nota 4.

²⁸⁴ «La soja ingresa entonces al país con un paquete técnico, utilizado mundialmente y adaptado localmente, convirtiéndose desde la última década en la locomotora que ha impulsado todo el proceso productivo pampeano». Walter A. Pengue, *Expansión de la soja en argentina, globalización desarrollo agropecuario e ingeniería genética: un modelo para armar*.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bp9mVfDwltsJ:cdn.biodiversidadla.org/content/download/3628/10809/version/1/file/Expansi%25C3%25B3n%2Bde%2Bla%2Bsoja%2Ben%2BArgentina.doc+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar>

²⁸⁵ Cfr. Maria Agustina Deslavo, *El Mocase* cit., p. 268.

«Desde la década de 1950, distintos núcleos intelectuales vinculados a la Iglesia Católica venían interviniendo en las zonas rurales de la región noreste del país, desarrollando una intensa labor de agitación política e incentivando la organización de los “campesinos”. Esta iniciativa es resultado de un proceso de crisis que venía atravesando la Iglesia Católica desde comienzos del siglo XX, que se manifestaba en la pérdida de fieles y en el surgimiento de tendencias internas que buscaban reformar una doctrina que consideraban desactualizada, para recobrar influencia en las masas»²⁸⁶

Además de la iglesia, se suman diversas organizaciones, cooperativas, ONGs, y funcionarios del INTA, los cuales tomaron parte en el proceso de conformación del Mocase. Conjuntamente los actores campesinos buscan con su organización mantener el sustento material para su vida, reivindicar y así, apropiarse de los medios de producción.

Durante el trabajo de campo se realizó una entrevista a un exponente de “la comunidad las lomas”. Se preguntó por cómo se involucraron al Mocase.

«Primero estábamos agrupados con la iglesia y otras organizaciones, pero los curas querían controlar y administrar el tractor, los alambrados, los campos... entonces nos fuimos de ahí, y nos unimos al MoCaSE para luchar contra los grandes terratenientes que buscan alambra el campo» (Ricardo Cuellar, referente de la comunidad las lomas).

Estas enucleaciones originarias articuladas por intelectuales de la iglesia, siguen un proceso autónomo de desarrollo de sus propias instituciones con el fin de dar una respuesta a los desalojos y a las condiciones precarias en las que vivían y trabajaban. Este primer proceso organizativo, de asentamiento, tomó años de trabajo político subterráneo necesario para la formación del Mocase²⁸⁷.

(2) La relación que el grupo Mocase tiene con el grupo dominante de los terratenientes y con el Estado se basa principalmente en un conflicto con los primeros, y en una puja con el segundo. Las prácticas de desalojo de los campesinos de su tierra por parte de los terratenientes es una

²⁸⁶ Ivi, p. 266.

²⁸⁷ Cfr. Colectivo Memoria históricas Mocase Vía Campesina, *Memoria de los Orígenes* cit., p. 11.

forma de acumulación de capital a través de medios extraeconómicos. La semejanza con el contenido del legendario capítulo XXIV del *Capital* de Marx, la llamada *Acumulación originaria*, es impresionante²⁸⁸. Los campesinos son disociados de sus medios de producción a través de los cercamientos de la tierra, efectuados por los terratenientes, instrumentalizando los órganos judiciales y policiales del Estado. Este actúa a través del monopolio del uso de la violencia y legitima los terratenientes con la ratificación de los títulos de propiedad que poseían.

Por consiguiente, el Mocase nace de la resistencia a los desalojos²⁸⁹ que deviene el punto nodal de su lucha, poniendo en campo una forma de resistencia basada en la mutua ayuda entre los miembros de la comunidad campesina. Uno de los antecedentes se puede situar en la década de los '60 en la zona de Suncho Pozo. Los hijos y nietos de los trabajadores del obraje se habían instalado precariamente en estas zonas como campesinos. Cuando los algodoneros intentaron echarlos, las familias de las zonas se organizaron e iniciaron un juicio que se extendió desde el '63 hasta el '73, y el éxito fue la relocalización de las familias campesinas en otra tierra. No hay más registro de otros juicios hasta la década de los '80 y por tanto, se puede deducir que estas primeras oposiciones fueron esporádicas y no generaron un movimiento más amplio²⁹⁰. Solo sucesivamente enmarcados ya en el Mocase, los campesinos se organizaron en una forma de contra-dispositivo que viene aplicado en cada ocasión de desalojo.

(3) Queremos aclarar antes de nada, que tomaremos el aspecto a través de ministerios y tecnologías de poder correspondientes al Estado, más que de partidos. Hablar de partidos requeriría una indagación más profunda sobre la política institucional de la zona que no hemos podido realizar.

Podemos empezar este punto con el desarrollo del INAI (Instituto Nacional de Asuntos Indígenas) como una extensión institucional del aparato estatal en busca de una articulación, incorporación o diálogo con las comunidades indígenas (preexistentes) para brindarles su ciudadanía y recomendar políticas estatales a otros ministerios.

En este caso encontramos pertinente remarcar el reconocimiento legítimo por parte del INAI a la comunidad Lule-vilela en el año 2005, con el posterior otorgamiento de su personería jurídica indígena, y su clasificación como Lules-vilelas en el mapa indígena del país.

Se ve que ante «(...) las crecientes exigencias que se plantean a la administración se basan en la complejidad cada vez mayor de la civilización e impulsan la burocratización»²⁹¹.

288 Cfr. Karl Marx, *Il Capitale, volume primo*, título original, *Das Capital*, ed. Utet, Novara, 2013, p. 896 y ss.

289 “La génesis del MOCASE se asocia al intento de desalojo que, en 1985, llevaron a cabo varias empresas contra unas 400 familias de Los Juríes, en Santiago del Estero. Esto provocó su movilización y organización, iniciando un movimiento campesino provincial”. Lazaro M. Bacallao-pino, *Territorialidad y socialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*, Geopolítica(s), 2014, vol 5, núm 2, p. 236.

290 Cfr. María Agustina Deslavo, *El Mocase cit.*, p. 279

291 Max Weber, *ensayos de sociología contemporánea*, Ed Martínez Roca S.A., Burocracia, p 12.

Ante las demandas de territorio, identidad, higiene, etc., que se van diversificando y multiplicando cada vez más, el Estado responde mediante un proceso de racionalización donde reconoce sus necesidades materiales. Por otro lado, vemos cómo este proceso de racionalización es realizado mediante un proceso de burocratización a través de un cuadro administrativo, típico de la dominación racional-legal y propia de los estados modernos. Este medio burocrático racional legal, es capaz de mantener una efectividad en la organización de la diversa sociedad de masas.

Se nota cómo a través del cuadro administrativo, una asociación política logra el dominio racional-legal de las masas imponiendo su voluntad mediante usos de la coacción legítima, a través de una burocracia y un derecho profesional.

Podemos encontrar en este caso vestigios en el estado de principios de dominación por asociación hierocrática, cuando los campesinos relatan los requerimientos para obtener la personería jurídica indígena cuentan que necesitaban toda la documentación, pero a la vez era necesario tener una memoria histórica del pueblo, con los aspectos físicos, *culturales* y *espirituales* de este pueblo²⁹².

Vemos aquí como en el encuentro con aparatos estatales y civiles, se les demanda tener una identidad indígena, o mejor dicho recuperar su identidad indígena, con sus antiguos cosmovisiones, valores, y más que nada “su raza”²⁹³. Podríamos remarcar como en su encuentro con el estado, la raza sirve como receptáculo de la nación, o de su “comunidad imaginada”, en donde el estado termina cumpliendo con su propia patología, y termina albergando a muchas comunidades o grupos con cosmovisiones sociales y existenciales heterogéneas dentro de una misma frontera²⁹⁴. Sustancializando así los territorios, en búsqueda de constituir identidades territorializadas, dentro de las fronteras argentinas.

Por otro lado, podríamos destacar a esta inscripción como un acto propio de una política de gubernamentalidad en donde se termina inscribiendo a las comunidades en una estadística, censo o sistema para luego delimitarlas y circunscribirlas en un mapa, generando así un saber de Estado, una producción de saber, de cómo se debe gobernar o conducir a la población. Es así como el otorgamiento de la personería jurídica indígena, se enmarca en un acto de control, disciplinamiento y conducción dirigido hacia una cierta parte de la población.

Visto desde otro enfoque, los grupos políticos dirigentes a propósito de mantener el control sobre los sectores subalternos, clasifican o dan potestad de clasificarse a ellos mismos, dentro de sus fronteras y categorías estatales. El ser una raza o no, el ser un colectivo indígena o no, se enmarca en una lucha de-por la clasificación, por quien clasifica, que en realidad camufla una lucha de clases, por una contradicción material.

292 Cfr. Colectivo Memoria históricas Mocase Vía Campesina, *Memoria de los Orígenes de la central campesina de Productores del Norte*, ed. Universidad Nacional de Luján, 2016, Luján, p 148-149.

293 Colectivo Memoria históricas Mocase Vía Campesina, *Memoria de los Orígenes* cit., p, 51.

294 Jose A. Santiago Garcia, *Las fronteras étnicas de la nación y los tropos del nacionalismo*, Universidad Computense de Madrid, Política y Sociedad, 36 (2001), p 14.

(4) Por otra parte podríamos remarcar la formación que producen los campesinos-indígenas para resistir. La práctica consiste en el montaje de una carpa como sede organizativa de la vida en el conflicto. Esta tiene ocasión cuando los terratenientes, a través de instituciones estatales están por efectuar un desalojo, nos situaremos en un conflicto ocurrido en el 2001, en la *comunidad las lomas*.

A razón del armado de la carpa, comienza un proceso de mutua ayuda y solidarización por parte de comunidades aledañas a las afectadas por el desalojo. Durante este proceso se reúnen, planean, debaten y arman estrategias para ir aguantando frente a la avanzada de los cercamientos. Este proceso no finaliza hasta que se detiene el desalojo.

Podemos ver la siguiente situación cuando se le pregunta por la carpa, como forma de resistencia, a un campesino,

- R. C.: «carpa, el MoCaSE ya venía... esta no se si era la décimo primera... porque eran varias carpas que se habían parado, sobre la lucha. Porque era la única forma de salvar el derecho. Porque lo otro no nos parecía. Plantarnos... Ahora tenemos otras estrategias, por supuesto, pero en esa época no. Era la única forma de meter la carpa. Y en la carpa estábamos todo el día, donde teníamos convivencia y fortalecimiento de la organización. No se hablaba mucho de otras cosas, sino de cómo voy resistiendo y como voy a ir peleándole al enemigo. Porque no tenía que terminar ahí, porque pensábamos en otras comunidades. Otras comunidades que se vayan formando...»²⁹⁵

La instalación de la carpa es un acto material y simbólico que recrea todo un proceso de relaciones, saberes y prácticas, que podríamos enmarcar como formaciones de técnicas y mecanismos de saber-poder que produce el movimiento.

Ante el hecho de que sea la “décimo primera” carpa, podemos categorizar a la formación de resistencia como un contra-dispositivo ya ritualizado, cotidianizado y rutinizado que sirve para hacer frente al poder descendente de los grupos dominantes, mediante resistencias caracterizadas por un poder ascendente donde se afianza una territorialización social²⁹⁶ del espacio y de su identidad.

Existe entonces una relación de fuerzas entre múltiples actores (instituciones estatales, empresarios, comunidades varias del Mocase) que entran en disputa a través de saberes: por un lado, los saberes burocratizados del Estado en sintonía con los empresarios terratenientes

²⁹⁵ Cfr. Colectivo Memoria históricas Mocase Vía Campesina, *Memoria de los Orígenes cit.*, p 86.

²⁹⁶ «Por territorio social se comprenderán todos aquellos espacios sociales susceptibles de ser objeto de propiedad, y que resultan sitios de anclaje de los sujetos en los procesos y relaciones sociales». Lazaro M. Bacallao-pino, *Territorialidad cit.*, pp. 231-252.

se sitúan en una posición dominante; por otro lado, los saberes sublevados, asistemáticos, decodificados, sometidos, etc, de los campesinos del Mocase. Esta es la idea de Foucault del saber como un espacio histórico de lucha, de saberes sometidos contra saberes centralizados y totalizantes.

Podemos observar cómo el poder no está detentado únicamente por el empresario o los funcionarios estatales, sino que está *circulando* constantemente entre los actores. Reconocemos como el poder no es apropiable, no es propiedad de nadie, cada sujeto lo ejerce desde su propia territorialidad y saber, y no existe más que en el acto mismo de una relación de fuerza o social²⁹⁷.

Las comunidades del Mocase se resisten a que los atraviese un saber-poder y buscan no devenir unos *cuerpos dóciles*, amorfos y maleables atados a unas lógicas de poder, propias de una docilidad-utilidad disciplinaria²⁹⁸ de la racionalidad del homo-economicus.

Se pone en juego también quien ejerce las artes de las distribuciones de los espacios ya que vemos actores que quieren relocalizar a los campesinos y moldear sus espacios sociales. Por otro lado, existen las comunidades que defienden su propia distribución de los espacios territorializados con saberes e identidades sometidas. Resistiendo a ser aislados, a ser redistribuidos por un “otro” siendo víctimas de una individualización y atomización de los espacios, reivindicando el uso del espacio colectivo, propio de su producción de sujetos campesinos-indígenas.

Hay otro hecho significativo que sería las estrategias de difusión que son llevadas a cabo tras los atropellos recibidos por distintos agentes.

En el año 2005, los integrantes del Mocase llamaron a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, para que hicieran un relevamiento de su situación²⁹⁹. Motivados por el equipo jurídico del Movimiento, se efectuaron denuncias de los territorios que estaban siendo cercados frente a la presencia de la CIDH. El movimiento hace uso de este organismo internacional, con alto capital simbólico en materia jurídica de derechos humanos, buscando lograr una transferencia de capital simbólico para el reconocimiento de las demandas sociales del territorio. Con esta estrategia de difusión se intenta lograr la legitimación de la figura del campesino-indígena del Mocase, generando así presión para lograr sus objetivos más cercanos.

(5) El Mocase se constituye a partir del 4 de agosto de 1990 en Quimilí fundando el órgano central de la *comisión directiva*. Esto es el resultado de la confluencia de distintos grupos campesinos organizados por *comisiones* o a través de cooperativas a nivel territorial,

²⁹⁷ Michel Foucault, *Microfísica del Poder*, Curso del 7 de enero de 1976, P 67.

²⁹⁸ Michel Foucault, *Vigilar y castigar nacimiento de la prisión*, ed Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A 2008, *cuerpos dóciles*, p 159.

²⁹⁹ Cfr. Colectivo Memoria históricas Mocase Via Campesina, *Memoria de los Orígenes* cit., ed. Universidad Nacional de Luján, 2016, Luján, p.143.

reuniendo aproximadamente 5000 familias y 13 organizaciones³⁰⁰. En 1999 El Mocase hace su primer congreso junto a sindicatos, federaciones y a la Diócesis de Santiago del Estero. En su documento final, el Mocase aclara que el objetivo es una reforma integral agraria y respecto a las leyes de tierras para pueblos originarios elaboradas en aquellos últimos años, ven con buenos ojos la otorgación de la propiedad de forma comunitaria e inembargable³⁰¹. Junto a la demanda de la reforma agraria se incorporan otras, como las que ya hemos visto a lo largo del texto, y otras más típicas de los grupos proletarios como la obra social, la jubilación y el salario familiar, conjuntamente a la demanda de crédito facilitado³⁰². La demanda de la reforma agraria funcionó entonces como un mito fundacional de una voluntad colectiva así como la entiende Gramsci³⁰³. En el lenguaje de Laclau y Mouffe deviene un significante vacío de una cadena equivalencial de demandas capaz de articular discursivamente diferentes grupos sociales³⁰⁴. Esta cadena se rompe ya en 2001. En el origen de este conflicto se tienen en cuenta tres factores: dos de ellos hacen referencia a las formas de organización, el primero es la contradicción entre la estructuración central de la “comisión directiva” y la estructura horizontal de las “comisiones”; el segundo es la afiliación a comisiones previas en base geográfica o autodeterminación de los grupos; el tercer y ultimo aspecto, que aquí se considera, es el origen de los recursos de la organización. Este último aspecto hace que el movimiento se divida en dos bloques con diferentes estrategias y con diferentes grados de autonomía respecto al Estado. Aquí consideramos el Mocase PSA que mantiene una autonomía, pero dentro del marco clásico estatal.

El Programa Social de Agropecuario (PSA) es un organismo gubernamental del Estado que ya financiaba con formas de microcrédito las nacientes organizaciones campesinas. Además el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) colaboraba desde hace años con algunas comisiones, en especial modo con la de Los Juríes. Estos elementos, junto a una estricta colaboración con la iglesia y sus asociaciones, hacen entrar parte del movimiento Mocase Psa en una nueva fase. Paulatinamente se crean espacios institucionales de síntesis política, primero a través de la Mesa Provincial de la Tierra fundada en 1999, siendo el primer lugar de contratación permanente entre el Estado (a través de la provincia y de una subsecretaría del Estado) y el Mocase. Los conflictos encuentran una salida institucional. En 2004 se crean Mesas de Crisis, de Diálogo y un Registro de los poseedores y en 2006 un Comité de emergencia para regular los conflictos. Además esta parte del Mocase no descarta la participación dentro del sistema político formal como en algunos municipios y cuenta con 5000 familias³⁰⁵.

300 Cfr. Maria Agustina Deslavo, *El Mocase* cit., p. 283.

301 cfr. Conclusiones del Primer Congreso del MOCASE, 25 y 26 de noviembre de 1999, Santiago del Estero. Santiago del Estero (Mimeo), en *Ivi*, p. 284.

302 *Ibidem*.

303 Cfr. Antonio Gramsci, *Quaderni* cit., p. 1560.

304 Cfr. E. Laclau y C. Mouffe, *Egemonia e strategia socialista, verso una politica emocratica radicale*, traducción y cuida de F. M. Cacciatori y M. Filippini, ed. Melangolo, Genova, 2011, pp. 213 y ss.

305 Cfr. Maria Agustina Deslavo, *El Mocase* cit., p. 288.

(6) La parte del movimiento que más reivindica una forma de autonomía integral del Estado, narra discursivamente en continuación con el proceso de formación del Mocase.

Esta parte del MoCaSE VC se constituye en una organización horizontal, participativa, sin presidente y basadas en comisiones con funciones de secretarías que responden a los mandatos de la base³⁰⁶. El movimiento se compone de tres niveles de organización: las comisiones de base, las centrales y las secretarías que trabajan de manera transversal sobre las problemáticas generales del movimiento, como salud, territorio, comunicación, educación y producción³⁰⁷.

El Mocase VC es así llamado porque pertenece a dos movimientos internacionales: La Vía Campesina y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo. Además colaboró a fundar el Movimiento Nacional Campesino Indígena. Recibe financiamientos desde ONGs extranjeras, en especial modo Catalanas, a través de los vínculos generados por la organización no gubernamental CENEPP (Centro de Estudios Populares Participativos), con los cuales financiaron una Radio FM "Radio Tribu"³⁰⁸. Se ha vinculado con la Coordinadora de Trabajadores Desocupados, CTD) Aníbal Verón y con varias organizaciones del Frente Popular Darío Santillán (FPDS)³⁰⁹.

El MoCaSE VC reivindica una reforma agraria, sin que el estado otorgue títulos de propiedad a las familias campesinas, sino una perspectiva de participación activa de los pueblos, a la tierra como un bien comunitario en relación con las formas culturales y sociales del entorno natural propio. El MoCaSE VC pide por territorios demarcados como comunidades indígenas colectivas³¹⁰. Además busca la soberanía alimentaria y desea lograr una independencia total del mercado capitalista a través de una autarquía basada en la economía doméstica. Protege sus mercados regionales, persigue una política autónoma de agricultura y alimentación, auto-organizando su propia producción y distribución de recursos y productos. Actualmente el movimiento concentra alrededor de 10 centrales y 9000 familias con varios grados de afiliación³¹¹.

› CONCLUSIÓN.

306 Cfr. Ivi, p. 290.

307 Colectivo Memoria históricas Mocase Via Campesina, *Memoria de los Orígenes de la central campesina de Productores del Norte*, ed. Universidad Nacional de Luján.

308 Cfr. Maria Agustina Deslavo, El Mocase cit., p. 289.

309 *Ibidem*.

310 Colectivo Memoria históricas Mocase Via Campesina, *Memoria de los Orígenes de la central campesina de Productores del Norte*, ed. Universidad Nacional de Luján.

311 Cfr. Maria Agustina Deslavo, El Mocase cit., p. 290.

Procedemos a reconstruir la trípole de la relación entre grupo subalterno, grupo dominante y Estado en forma de totalidad orgánica. En una primera fase las zonas consideradas de Santiago del Estero se pueden definir como periferias del Estado, o en el lenguaje de Gramsci como una conformación de tipo oriental: en el conflicto económico entre terratenientes y campesinos el Estado se encuentra presente y juega un papel sustancialmente represivo con la fuerza policial, estableciendo la legalidad de la operación de acumulación. Lo que muta sustancialmente la situación son las formas de resistencias operadas por el Mocase. La cooperación que se genera como respuesta a los desalojos adensa la sociedad y construye una compleja trama que gelifica las relaciones en instituciones de vario tipo. La gran capacidad de adaptación a una situación mutada hace que el estado pueda expandir sus fronteras internas introyectando en su marco discursivo parte de las reivindicaciones, regulando el conflicto social y estableciendo, aunque de forma contingente, una paz interna necesaria a la construcción de una homogeneidad ficticia. Esta extensión frontera no debe ser concebida como una inclusión espacial, no se trata de un lugar sino de un marco discursivo, es la capacidad de colonización del sentido común de los actores en puja, para hacer que en su visión del mundo entre el Estado y que devenga una totalidad omnipresente de sus representaciones en forma inconsciente o concientemente aceptada como única alternativa. Lo que antes era una relación conflictiva es ahora mediada ante todo discursivamente. El Estado dibuja una serie de dispositivos de normatividad que regulan esta neoformada sociedad civil. En el famoso capítulo del *panóptico* de *Vigilar y castigar*, Foucault explica cómo funciona la lógica del poder a través de dos cuentos de la gestión de la lepra y de la peste: la gestión de la lepra se actúa poniendo los leprosos fuera de la ciudad, la peste maneja encerrando los enfermos y vigilándolos. La lógica del poder que se realiza en la utopía arquitectónica del panóptico es el resultado del conjunto de estos dos procedimientos³¹². El Estado mientras que reprime y pone afuera (de la legalidad, de las tierras, descalifica), incluye en forma diferencial y pone a producción en su lógica, sea discursiva, simbólica o económica. Esta técnica de poder es particularmente eficaz, no solo porque introyecta parte del cuerpo social sino también porque intenta descalificar quien se obstina a quedarse afuera de su marco institucional, intanto que ilegal o afuera del “buen sentido”. Se regula el conflicto social de una manera más eficaz mientras que con planos de desarrollo se intenta devenir económicamente viable los campesinos en el mercado. Después de la acumulación con medios extraeconómicos, se intenta mejorar la productividad obteniendo un doble efecto: legitimar las estructuras institucionales del Estado porque en un primer momento libera tiempo de trabajo necesario, y crear las condiciones de posibilidad del desarrollo del capital a través de la subsunción formal del trabajo al capital³¹³. El Estado paulatinamente asume una estructura

312 Cfr. M. Foucault, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, p. 180 y ss.

313 Aquí forzamos un poco el concepto de subsunción formal porque en este caso se forman cooperativas de pequeños productores, pero es evidente que la subida de la producción es condición necesaria para liberar tiempo del trabajo necesario así que sea posible sucesivamente crear formas de explotación asalariada y mercantilización de los productos en el mercado. Podemos decir entonces que el concepto de subsunción formal en Marx remite a la incorporación de formas económicas precapitalistas en la lógica de producción capitalista, es la sumisión del trabajo al

que en Gramsci es típica de occidente con una sociedad civil integrada en el Estado. El estado deviene así Estado integral, resultante de la unión de la sociedad política y de la sociedad civil. A través del Estado, las clases dominantes articulan su hegemonía, la cual consiste en una práctica de poder caracterizada por diferentes grados de coerción y consenso, y pasan a ser clase dirigente. De esta forma se abre un campo de fuerza dentro del Estado por la hegemonía. Quien mantiene el control del Estado detiene ahora no solo el monopolio de la violencia física sino también simbólica. Los sujetos participantes en las mesas de mediación son investidos de un capital simbólico que el Estado otorga como un banco³¹⁴ articulando y subordinando en jerarquías de representaciones y mediaciones. De esta forma se generan *habitus* compatibles con la lógica Estatal, un conformismo de Estado, útil para canalizar los conflictos sociales. Un orden simbólico que se asienta de forma inconsciente al conjunto de los agentes imponiendo estructuras cognitivas en apariencia racionales y en consonancia con una estructura objetiva del mundo³¹⁵.

La lucha por la hegemonía es una necesidad de la clase capitalista para lograr mantener su dominio. Expandiendo las fronteras del Estado se expanden por ende las del capital, y se disciplinan y someten bajo su lógica todas formas de vida que le escapan. Todavía, se puede ver, en este caso como en otros, que las formas de resistencias son ontológicamente previas a las reestructuraciones de las formas de dominio, tanto en el Estado cuanto en la producción capitalista. Por eso la hegemonía es frágil, la universalidad aparente de la forma Estatal es siempre fallida, no totalmente saturada, abierta e incompleta. Por tanto para el Estado, la hegemonía y la construcción de un marco discursivo e ideológico común no son logros si no proyectos. Hay que analizar el Estado como entramado de instituciones fruto de una sedimentación de luchas sociales. Las instituciones son luchas sociales objetivadas que dibujan un campo de relaciones de fuerzas. Metafóricamente el Estado parece una formación geológica, y como la lava, las luchas se solidifican produciendo normas, instituciones y procedimientos que de forma oculta reproducen el dominio³¹⁶. Estas luchas que cristalizan en instituciones que hablan el lenguaje de Estado se orientarán en este sentido. Los grupos subalternos son afectados continuamente por la iniciativa de los grupos dominantes, también cuando se rebelan. Gramsci dice que «cada traza de iniciativa autónoma por parte de los grupos subalternos debería ser entonces inestimable por el histórico integral»³¹⁷, pensamos que se podría decir lo mismo de una “Antropología Integral” de la cual este texto quiere ser un esbozo. Hay varios aspectos que no hemos podido analizar y que consideramos transversales a nuestra investigación, entre ellos una profundización de los cambios avenidos en el sentido común de los campesinos indígenas a lo largo de su formación social y de su (parcial)

sujeto automático del capital. Para profundizar el concepto de subsunción forma vease K. Marx, *Il Capitale* cit., p. 659 y K. Marx, *Il Capitale libro I capitolo VI inedito*, ed. La nuova Italia, Firenze, 1969, p. 52.

314 Cfr. P. Bourdieu, *Razones Prácticas, sobre la teoría de la acción*, Ed. Anagrama, Barcelona 1997, p. 114.

315 *Ivi*, p. 119.

316 Cfr. Alvaro García Linera, *Estado, Democracia, Socialismo*, https://www.vicpresidencia.gob.bo/spip.php?page=expositor&id_expositor=10&pestana=publicaciones discurso a la universidad Sorbona de París en 2015, p. 5.

317 Gramsci, *Quaderni* cit., p. 2284. Traducción de J. N. Bergamo

integración en el Estado, así como la composición de la clase dominante regional y su relación con las demás clases dominantes nacionales e internacionales.

› BIBLIOGRAFIA:

- Anderson, B. 2000: “introducción” y “el origen de la conciencia nacional”. En *comunidades imaginadas*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- Balibar, E. 1998. “la forma nación: historia e ideología”. Cap 5 de Immanuel Walerstein y Balibar, Etienne. *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.
- Bourdieu P., *Razones Prácticas, sobre la teoría de la acción*, Ed. Anagrama, Barcelona 1997.
- Colectivo Memoria históricas Mocase Vía Campesina, *Memoria de los Orígenes de la central campesina de Productores del Norte*, ed. Universidad Nacional de Luján, 2016
- Foucault, M. 1990: *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Madrid. Selección de textos realizada por la cátedra.
- Foucault, M. 1991: *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid. Selección de textos realizada por la cátedra.
- Foucault, M. 2006: “Clase del 1 de febrero de 1978”, en: *Seguridad, territorio, población*. FCE, Buenos Aires.
- Garcia, S. 2001: “*Las fronteras (étnicas) de la nación y los tropos del nacionalismo*”. En: *Política y Sociedad*, 36 (55-70).
- Alvaro Garcia Linera, *Estado, Democracia, Socialismo*, https://www.vicepresidencia.gob.bo/spip.php?page=expositor&id_expositor=10&pestana=publicaciones discurso pronunciado a la universidad Sorbona de París en 2015.
- Gramsci A., *Quaderni del carcere*, ed. crítica de Instituto Gramsci, cuidada por V. Gerratana, ed. Einaudi, Roma, 1977.
- Laclau E., Mouffe C., *Egemonia e strategia socialista, verso una politica democratica radicale*, traducción de M. Cacciatore y M. Filippini, ed. il melangolo, Genova, 2011.
- Lazaro M. Bacallao-pino, *Territorialidad y socialidad en los movimientos sociales latinoamericanos*, *Geopolítica(s)*, 2014, vol 5, núm 2.
- Maria Agustina Deslavo, *El Mocase: orígenes, consolidación y fractura del movimiento campesino de Santiago del Estero*, en *Astrolabio* número 12, 2014.
- Marx, K. 1973 [1867]: “*La llamada Acumulación Originaria*” en: *El Capital*. FCE, Mexico.

- Marx, K. *Il Capitale*, volume primo, cuidada por Aurelio Macchiorro y Bruno Maffi, ed. Utet, Novara, 2013.
- Marx K. *Il Capitale: libro I capitolo VI inedito*, ed. La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Weber M. 1996 [1922]: Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. FCE. México. 10a reimpresión. (Primera parte, Cap. I, “Conceptos sociológicos fundamentales”, fragmentos: pp. 12-13, 38-45; Segunda Parte, Cap. IX, “Sociología de la Dominación”, Secc. IX, “La institución estatal racional y los partidos políticos y parlamentos modernos [Sociología del Estado], fragmentos: pp. 1047-1050, 1056-1076).
- Weber, M. 1985 [1922]: Ensayos de sociología contemporánea I. Planeta-Agostini, Barcelona. Caps. 5, “Burocracia” y 7, “Significado de la disciplina”.

Modos de empoderamiento, actividad política y agenciamiento social en grupos de Kundalini Yoga

Lleral, Martín / (CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET - FaHCE) - martinlleral@gmail.com

Grupo de Trabajo: 24

» *Palabras clave: yoga - cuerpo - subjetividad*

» *Resumen*

Al encuentro entre los estudios de agenciamiento, empoderamiento, modos de subjetivación y movimientos sociales y los estudios sobre técnicas corporales orientales en Argentina, consideramos que la resignificación de estas tecnologías provoca la emergencia de espacios de negociación, entonces de alianzas y confrontaciones, de movilizaciones en la imaginación colectiva.

Se problematizan las perspectivas que reducen estas prácticas globalizadas a bienes de consumo espiritual o servicios para la salud biomédica, como conductas cooptadas por la matriz hegemónica. Observamos que funcionan “puntos de fuga”, subtramas y contraconductas que habilitan modos alternativos de subjetivación y empoderamientos frente a las formas de vida y acción colectiva que impone la administración biopolítica en las sociedades disciplinadas.

La ponencia comparte los recorridos de un estudio en curso sobre los modos de empoderamiento, actividad política y agenciamiento social que desencadena la práctica en grupos de Kundalini Yoga de Argentina que, además de al yoga, adscriben y proponen un proyecto de vida colectivo “feliz, sano y santo” a través de una de sus instituciones centrales (3HO por sus siglas en inglés).

A partir del examen antropológico de esta culturalidad, el trabajo avanza en la idea de que dichas prácticas colaborativas generan nuevos imaginarios críticos donde se reconfiguran valores y representaciones de lo político así como el esquema corporal de sus practicantes. Como movimiento contracultural, y desde los cuerpos, promueve modalidades alternativas de subjetivación que confrontan aspectos dominantes de la cultura actual; específicamente, la concepción de la persona y sus vínculos, del tiempo, la mente, las emociones y la

productividad.

› *Introducción*

Los estudios de los nuevos movimientos religiosos en Argentina atienden actualmente a la rápida difusión de prácticas de raigambre oriental y énfasis en el cuerpo. Los análisis sobre estas corporalidades emergentes visibilizan dispositivos que problematizan las nociones hegemónicas de cuerpo y lazo social, provocan contraconductas y habilitan modos de subjetivación alternativa frente a las formas de vida y acción colectiva que impone la administración biopolítica de las sociedades disciplinarias. A partir de la perspectiva antropológica investigamos las tecnologías corporales y agenciamientos políticos consecuentes dentro de los grupos de Kundalini Yoga que confronten conceptos dominantes de la cultura actual referidos a la persona y sus vínculos, el tiempo, la mente, la emoción, la productividad y el consumo. Este grupo promociona una versión de yoga configurada junto a un proyecto de vida colectivo “feliz, sano y santo” y en vínculo explícito con la religión sikh en su apropiación occidental. Esta religión presenta continuidades con su genealogía de resistencia beligerante y empoderamiento de minorías (Santos, 2009) que se actualizó en el imaginario colectivo de los movimientos contraculturales norteamericanos de la década de los 60’ y prolifera a nivel global a través del yoga como significante estratégico (Laclau [1996] en Citro, 2009). Dada la reciente expansión e institucionalización de los grupos Kundalini en Argentina y su escasa mención en estudios sistematizados, este estudio permite aportar al conocimiento de las culturas terapéuticas, de la diversidad religiosa y, en particular, de la tecnología del yoga en nuestra ciudad, su pluralidad, continuidades y discontinuidades y el impacto de su implementación sobre el esquema corporal, los valores, los imaginarios críticos y las representaciones de lo político.

Con los aportes que construimos con el estudio de estos grupos pretendemos estimular la imaginación sociológica y la reapropiación colectiva de las minorías (Rafanell i Orra, 2018). Nos interesan los rasgos contraconductuales, empoderamientos (León, 1997) y agenciamientos (Heredia, 2012; Deleuze, 1987) que la práctica kundalini motiva en su apropiación argentina. A través de las nociones definidas por Foucault en la década del 80’ sobre tecnologías del yo analizamos el sistema formativo kundalini como un productor de relaciones intensas capaces de dar lugar a una cultura y a una ética alternativa, a un modo de vida. Desde esta perspectiva se objetiva la práctica kundalini como dispositivo ético-político de subjetivación alternativa (Foucault, 1992, 1996; Deleuze, 1987; Butler, 2001; Vignale, 2014).

Mi participación durante once años en circuitos kundalini permite una entrada

profunda en el campo y construyó un conocimiento que permanece actualmente bajo revisión auto-etnográfica (Hannerz, 1996). A través del autosocioanálisis que Bourdieu (1995) sugiere para una sociología reflexiva se utilizaron los elementos antedichos para la objetivación del fenómeno y durante el presente año (2018) sistematicé el trabajo de campo con grabaciones y análisis de reuniones y entrevistas, cuadernos de nota y encuestas. Revisamos el discurso de la práctica ideal y la contrastamos con los días reales de los usuarios de kundalini a través de la técnicas de sombreado y la observación participante.

› *Historia y apropiación en Argentina*

Yogi Bajan (1929-2004), precursor del estilo de vida y tecnología ritual Kundalini en occidente, nació en un pueblo sikh (sijismo de aquí en más) del Dominio de la India en contexto de pleno conflicto independentista con el Dominio de Pakistán que terminó, en 1947, con la disolución del raj británico y la movilización de hindúes y sikhs hacia territorio indio seguro de la persecución religiosa musulmana. Con 18 años, ya reconocido como “maestro” por líderes espirituales de la región, encabezó a su pueblo en dicha migración forzosa y, formado por los linajes del hatha (énfasis físico) y el kundalini yoga (“ciencia sagrada secreta frente a los colonizadores cristianos”), viajó en 1968 a Canadá para enseñar yoga en la Universidad de Toronto y llegar a ser líder espiritual entre los movimientos contraculturales (Quijano, 2014) de la generación de los 70’ durante la llamada New Age (de aquí en adelante Nueva Era).

El sijismo es un movimiento espiritual de orientación ecumenica logrado por el diálogo interreligioso entre musulmanes e hindúes del siglo XVI que, frente a la violencia del imperio mongol de mitad del siglo XVII, se volcó al entrenamiento militar soberano para defender su independencia. Vale enfatizar que, aun con esta mencionada presencia, el sijismo es escasamente estudiado en las problematizaciones sobre la Nueva Era, usualmente asociada con el hinduismo (Albanese, 1990 y 1992; Barroso, 1999; Carozzi, 1999). Los principios colectivos del sijismo, atravesado por el yoga y la militarización, otorgan a la práctica corporal y cosmovisión Kundalini rasgos particulares asociados al empoderamiento y la resistencia tal como sugiere el arquetipo de “guerrero santo” que predicen. Csordas (2007) señala el carácter estratégicamente flexible del sistema de disposiciones del yoga, capaz de desarticularse de segmentos dogmáticos y actualizarse a medida del contexto simbólico en el que se inscribe. Observamos que este elemento fue fundamental como significante estratégico (Laclau [1996] en Citro, 2009) para la difusión y mixtura del Kundalini en las matrices terapéuticas de la Nueva Era y que se inserta actualmente como tecnología potencial para el proceso de subjetivación necesario para superar los conflictos cotidianos e imaginar un proyecto

estratégico comunitario y humanista como lo señalan los propios participantes de los grupos.

En Julio de 1969 se fundó 3HO International (Healthy, Happy, Holy Organization), una ONG sin fines de lucro y con estatus consultivo ante el Consejo Económico y Social (ECOSOC) de las Naciones Unidas. Esta institución nuclea más de 300 comunidades espirituales y 28 mil miembros de 52 países del mundo que enseñan Kundalini yoga y desarrolla programas de servicio social en territorios marginados. Con nuevas propuestas y énfasis explícito en el “empoderamiento de la comunidad y de la mujer”, en “que no exista la posibilidad de ser explotado” y en construir un “estilo de vida sano, feliz y santo”, se realiza, en 1999, el primer instructorado en Argentina. El movimiento Kundalini mantiene actualmente centros de formación y sanghats (comunidad espiritual) activos en Capital Federal, La Plata, Bahía Blanca, Rosario, Córdoba, Salta, Mendoza y Caleta Olivia y se encuentra en una fase avanzada de institucionalización nacional que marca un hito “inspirador” para sus miembros y que invita, dado el flujo información y grado de cohesión constantes, a investigar el fenómeno en su proceso de integración transnacional.

› *Construcción del objeto*

La convergencia actual de los campos de la salud y la espiritualidad, dos esferas históricamente escindidas en la modernidad occidental secular, demuestra la emergencia de un nuevo horizonte cultural (Cornejo Valle y Blázquez Rodríguez, 2013; Woodhead y Heelas, 2000; Heelas y Woodhead, 2008). Los numerosos y diversos casos de configuraciones terapéutico-religiosas estudiados en Argentina son conceptualizados por Vanina Papalini (2014) como “culturas terapéuticas” caracterizados por la similitud en sus concepciones de cuerpo y subjetividad, por la perspectiva holística generalizada y por la ubicuidad de la noción de “energía”. Las fronteras dinámicas, y a veces en tensión, entre la práctica de kundalini yoga, 3HO y el sijismo son interesantes en este sentido de cara a comprender estas nuevas categorías y usos del cuerpo que desencadenan procesos alternativos de subjetivación (Citro et al, 2011; Landa, 2009; Castro, 2007; Puglisi, 2016).

En el marco de las ciencias sociales de la religión, el movimiento de Kundalini (considerando sus reappropriaciones del Sikh Dharma y el estilo de vida 3HO), se inscribe en los denominados Nuevos Movimientos Religiosos que surgen especialmente a mediados de los años 1960 al producirse una recomposición del cuadro socioreligioso occidental (Carozzi, 1993) y que reciben un nuevo impulso con el advenimiento del último período democrático (Frigerio, 2007). Los movimientos influidos por creencias orientales en Argentina (Turner, 1997) han sido investigados para el caso del movimiento New Age (Carozzi, 2000), las llamadas terapias “alternativas” (Idoyaga Molina, 2002) como el reiki (Viglianichino, 2004); el

yoga (Diego, 2004; Saizar, 2008; D'Angelo, 2014.a) y la reflexología (Bordes, 2009). Asimismo, existen investigaciones en nuestro país sobre el budismo zen (Carini, 2012); la Fundación "El Arte de Vivir" (Viotti, 2015; Viotti y Funes, 2015; D'Angelo, 2014.b); grupos Sai Baba (Citro, 2004; Puglisi, 2012) y Zendo Betania (Puglisi, 2015; Carini y Puglisi, 2015). Mucha de la bibliografía sobre esta línea de investigación coincide en problematizar la noción de subjetividad y corporalidad en las sociedades globalizadas contemporáneas y en reconocer que, entre las técnicas corporales orientales emergen puntos de fuga que habilitan modos de subjetivación que confrontan aspectos dominantes de la cultura actual, aunque reproduzcan rasgos de la matriz cultural hegemónica en la que se implantan (Citro et al., 2011; Landa, 2009; Castro, 2007).

El trabajo de transformación del sujeto individual y colectivo a partir del ejercicio sobre sí mismo fue ya mencionado por Gramsci (Oliver, 2017) con su concepto de catarsis como modificación molecular hacia la crítica de la subordinación. Foucault (1996) profundizó esta línea de pensamiento a través de lo que llamó tecnologías del yo en referencia a ciertas operaciones, y consecuente modo de vida, que guían al individuo a un proceso de subjetivación reflexiva tras el reconocimiento de la propia ignorancia acerca de su cuerpo, de sus emociones y de sus pensamientos. Esta perspectiva fue continuada por Butler (2002, 2004) y por Dufour (2001). En el primer caso fue al investigar cómo los actos performativos de apropiación de conductas y de adopción de acciones sobre el cuerpo generan realidades deseadas. En el segundo caso fue al señalar la necesidad de reflexión sobre ser-uno-mismo y de los modos de ser-con-los-otros frente a los dispositivos de sujeción neoliberal de cooptación de instancias colectivas, de control de los aspectos materiales de la vida tanto como de dimensiones tan profundas como el deseo, la experiencia del espacio-tiempo o la idea de libertad.

Para la construcción de nuestro objeto es clave comprender lo político como campo de negociación de categorías de percepción del mundo (Bourdieu, 1984) y la agencia (Foucault, 1992; Bourdieu, 1991; Butler, 2001) a través de las consideraciones de Mahmood (2008) y Ortnner (2009) sobre superar la reducción liberal y supuesta universalidad del concepto. Como sugieren para esto enfatizamos el sentido cultural y contextual de las formas de trabajar en y sobre el mundo al priorizar las necesidades, deseos, planes y esquemas de los actores. Por otro lado, Deleuze (1987) problematiza esta noción al referirse al agenciamiento para destacar su carácter articulado, territorial en movimiento, efector de máquinas abstractas y generador de espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo en lo colectivo (Heredia, 2012). Otro proceso crítico en la negociación política, y que sirve a nuestros objetivos, es el empoderamiento considerado por las corrientes feministas (León, 1997). Este proceso conlleva formas de participación en las que las personas fortalecen sus capacidades y

confianza de modo que operan transformaciones en sus grupos y su entorno, generan nuevas acciones de diferente alcance y mantienen el vínculo dinámico entre ámbitos que, de otra manera, se dicotomizan públicos o privados.

Como marco histórico de referencia retomamos los trabajos de Quijano (2014) sobre el surgimiento magmático de valores ético-religiosos no-occidentales como bases posibles de una contracultura alternativa frente a la coyuntura crítica de Latinoamérica tras el triunfo de la globalización imperialista euroyanqui. Estos movimientos que el autor llama de revitalización de culturas competitivas en relación dialéctica con la descolonización del pensamiento y las estructuras, estimulan el trabajo de la imaginación colectiva como espacio de negociación simbólica. Al decir de Appadurai (2001) los individuos y los grupos disputan la apropiación de lo global a sus propias prácticas de lo moderno a través del uso deliberado y estratégico del material cultural como política de identidades movilizadas.

› *Avances etnográficos y análisis*

El referente empírico se conforma de personas instructoras y usuarias locales y referentes nacionales e internacionales. La comunidad demuestra diferencias en el tiempo de práctica, el nivel de apropiación como estilo de vida y el compromiso activo en la comunidad. Distintos modos de participación se encuentran transversales entre quienes practican las técnicas y hábitos de manera diaria, entre quienes han cumplido procesos de formación oficiales y entre personas que participan semanalmente en las clases de yoga específicas de kundalini como esporádicamente en los eventos mensuales que organiza el grupo. Del núcleo de especialistas, capacitadas para dar clases de kundalini yoga y “acompañar los procesos que despierta la práctica”, algunas personas mantienen relación con grupos kundalini del resto del país así como comunicación y encuentros con referentes del resto del mundo. Las personas referentes, llamadas “maestras”, se distinguen por haber “entregado su vida a transmitir las enseñanzas” y llevarlas como estilo de vida.

Los preceptos sobre la imagen corporal invitan a un estilo prolijo que “proyecte la presencia”, que “comunique tus creencias” que “sobresalga”. Incluye la vestimenta clara y en buen estado, pelo largo y turbante y elementos tanto de belleza como de defensa (peine de madera y brazalete). La consigna es explícita pero no excluyente y se justifica como parte de las técnicas del yoga, como tecnología. El concepto nativo bana define la proyección visible, externa, de la vestimenta, la postura, la voz y la mirada de una persona. Esto es, en un escenario monopolizado por el catolicismo (Frigerio y Ludeña, 2013) y lo privado, una cuestión de tensión durante el proceso de apropiación de estas premisas de distinción que comprometen a la persona a ser vista en ámbitos diversos. Dentro de las clases sólo las

personas que confirman su compromiso con la práctica semanal atienden esta consigna. Por otro lado, durante los periodos de formación, este tema es central en la conversación de pasillo y aparece común la mención de que algún miembro de la familia lo califique como comportamiento sectario. Aun entre el núcleo duro de personas instructoras dedicadas, se vive como un punto de conflicto que, en algunos casos, determina el modo de compromiso. Esta dinámica demuestra el alto costo social que exige la imagen corporal definida y es esta situación la que, a la vez, justifica el efecto del precepto. En la respuesta nativa a esta problemática se valoran de manera positiva las decisiones de compromiso y la expresión evidente de las creencias y modo de vida. Así, uno de los referentes ejemplifica esto cuando enuncia que "...tu manera de vestir debe ser santa y hacerte brillar con gracia. Te debes ver como un sabio...".

El bana es uno de los cuatro pilares técnicos, igual de sagrados, que dan singularidad a la ética kundalini y que interceptan el yoga con el sijismo: la meditación constante (simram), recitar las enseñanzas para cortar el ego (bani) y el servicio desinteresado a la humanidad (seva). Frecuentemente se menciona que el objetivo de la tecnología del kundalini yoga es capacitar a una persona para el seva (servicio social). Este punto es significativo en contraste con el objetivo de liberación de la partícula divina y el consiguiente cese de la rueda de las reencarnaciones que Saizar (2009:46), retomando a Zimmer y Eliade, considera común entre las ramas del yoga y por tanto lo define. La necesidad de la formación para lograr la práctica de seva, fundamental en el discurso kundalini, y la centralidad del cuerpo para lograr dicha capacitación, son preceptos importantes a investigar. Por un lado devienen de un cuerpo que puede imponerse al pensamiento, ofrece un punto fijo para guiar el movimiento caótico de las mentes que se conciben materiales y plurales en la cosmovisión. Por otro, configura una corporalidad amplia conformada por el diálogo de elementos propios y ajenos a la identificación del individuo que visibiliza la cualidad procesual de la identidad y, por lo tanto, la posibilidad de agenciamiento soberano.

Es importante considerar, en coherencia con los estudios de Saizar (2008, 2009), que la corporalidad dentro de la cosmovisión del yoga no se limita al cuerpo moderno orgánico de carne y hueso sino que involucra, además de toda la percepción material "densa", elementos de una sutileza ordenada y progresiva que no es preciso percibir para reconocerlos, "tatwas" y "cuerpos sutiles". En su revisión evidencia cómo la materialidad del cuerpo trasciende los límites imaginados por la disciplina biomédica y abarca la mente, las emociones y otros diferentes estados de la naturaleza. De hecho son estos niveles los que refieren a las etapas progresivas de materialización o densificación del espíritu a la forma. Esta consideración se fundamenta en la exploración ascética sistemática en la que, se cree, no sólo se basan los textos clásicos sino también la tradición profunda y continua entre maestros y discípulos. Esto permite entender cómo estos elementos que escapan a la percepción individual sean

considerados corporales así como sugiere la tentativa hipótesis de que esta misma corporalidad se construye en base a otra temporalidad, lejos de la ontogenia circunscripta del nacimiento a la muerte que define la vida del individuo autónomo en el que la modernidad piensa un cuerpo real. El cuerpo en el yoga se piensa también transgeneracionalmente, se considera proceso temporal y perceptivo, sobretodo, parte de una materialidad indivisa circundante igual de "ilusoria" que hace a la experiencia del ser o "purusha".

La práctica se encuentra en formatos íntimamente relacionados, desde textos que recopilan conferencias de su líder espiritual o de otras personas referentes (habitualmente acompañadas de técnicas corporales) hasta capacitaciones progresivas, clases regulares, eventos abiertos o encuentros informales. En cada uno de estos espacios se menciona la importancia de la "disciplina personal" o *sadhana*. Este formato de práctica es un punto axial de la vida kundalini. Cada día se pretende que, quien se haya apropiado de este ethos, se despierte dos horas y media antes de que salga el sol para empezar un protocolo flexible de hábitos y ejercicios corporales físicos y meditativos. La versión del yoga en kundalini tiene momentos de oración, canto devocional, esfuerzo físico, consignas respiratorias y mentales que, imbricados entre sí, invitan a un estado "incómodo" de confrontación atenta y reflexiva que le es característico. Al objetivar a la práctica como un dispositivo ético-político de subjetivación alternativa (Foucault, 1996; Butler, 2001; Vignale, 2014) comprendemos al cuerpo en su dimensión performática (Butler, 1988, 2007) y como productor de conocimiento (Le Breton, 1990) y a través del trabajo autoetnográfico se reconoce como las consignas del yoga en cuestión interpelan directamente, y en un primer momento, la circulación afectiva y el esquema corporal mientras se sostiene sistemáticamente un espacio de atención reflexiva (D'Angelo, 2014b). La formación íntegra del cuerpo, desde los discursos a los esfuerzos prácticos, se dirige a producir una percepción crítica, una escucha profunda de los procesos del cuerpo en sentido amplio.

Los grupos Kundalini en Argentina muestran un intento constante de insertarse o mantener la difusión de sus técnicas en situaciones marginales, contextos penitenciarios, centros de adicción y entre mujeres que hayan sufrido violencia. Existen dispositivos, antecedentes y formación específica para cada escenario en cuestión. En La Plata se mantienen desde el 2017 los encuentros gratuitos de práctica en la ONG Las Mirabal que trabaja para la prevención de la violencia de género y la contención, acompañamiento e inclusión de mujeres víctimas de violencia de género. Otra práctica que se aconseja es el *langar* en que se prepara y comparte la comida, por seva, servicio desinteresado, para la gente que lo necesite. Actualmente funciona uno los fines de semana en Plaza Once, Capital Federal, y se ha logrado organizar otro durante el 2016 en La Plata para repartir en el circuito de la gente en situación de calle.

En algunos de los casos, como se menciona reiteradamente en el discurso, "la práctica

pretende estimular el conflicto latente para desafiar el sistema personal de disposiciones habitadas y conseguir nuevos horizontes de percepción e identidad". A través de la articulación de técnicas que se ofrecen revitalizadoras, fortalecedoras del sistema neuroendocrino y promotoras de experiencias de contraste se promete mejorar la apropiación de lo cotidiano e imponderable y de la gestión física, mental, emocional y vincular.

Uno de los objetivos subsecuentes es analizar el impacto que estas nociones tienen sobre la producción de subjetividad en contraste con las de la formación corporal de instituciones aún imperantes.

➤ *Kundalini en proceso de producción de la vida social*

La centralidad del yoga en el estilo de vida kundalini funciona tanto como estrategia de difusión en contexto de las culturas terapéuticas (Papalini, 2014) tanto como eje de la disciplina subjetivante. El concepto "yoga" a sido usado en referencia a tantas prácticas disímiles (D'Angelo, 2014a, 2018; Diego, 2004) que puede estar funcionando, en el sentido de Laclau (en Citro, 2009), como significante vacío, como estrategia, en la disputa del espacio social y en la posibilidad de alianzas.

Es claro que tanto la epistemología del yoga como su devenir práctico son reformulados a lo largo de su genealogía y actualizados de manera local. La práctica del yoga es un fenómeno heterogéneo que, siguiendo a Csordas (2007), es arquetípico de lo que llama prácticas portátiles. Se refiere a que prescinden del vínculo exclusivo a un contexto cultural específico, que se pueden realizar sin un elaborado aparato institucional y que pueden aprenderse con poca parafernalia esotérica. La particularidad en el caso del yoga es que, aun con una completa cosmovisión de fondo, solo se precisa el propio cuerpo para probar las técnicas y gradualmente conocer el trasfondo esotérico. De este modo, tanto durante la orientalización de occidente (Carozzi, 1993 y 2000; Turner, 1997) como en el proceso de occidentalización de oriente (Silva da Silveira, 2005; Viotti y Funes, 2015), las prácticas del yoga se siguen reformulando. El trabajo de campo en grupos kundalini, con las particularidades mencionadas: su raigambre y continuidades con el sijismo, sus preceptos sobre la imagen corporal y su objetivo último de servicio humanitario; invita a profundizar la investigación sobre los procesos activos de reconfiguración y diversificación respecto al yoga. Observamos y seguimos profundizando sobre las continuidades y necesidades estructurales, fuerzas hegemónicas y de resistencia, que dan sentido a esta práctica en su apropiación local y sobre los recursos de potencial descolonizador que habilitan (Ortner, 2009; Mahmood, 2008).

Puglisi (2016) menciona que la globalización genera nuevos, y actualiza viejos, modos de dominación y exclusión mientras, como tendencia opuesta y complementaria, muchas

técnicas corporales en su dispersión constituyen experiencias alternativas a las “concepciones ideológicas hegemónicas de la modernidad occidental” por lo que promueven nuevas formas de subjetivación (Citro et al., 2011:105). En el mismo texto retoma palabras de María Inés Landa y Ana Lúcia de Castro cuando se refieren a que el capitalismo global impone la regulación y el gobierno de las conductas al mismo tiempo que existen “prácticas mediante las cuales los sujetos negocian estas formas corporales resignificando y apropiándose de las tecnologías en cuestión, reinventando sus usos y habilitando espacios para la emergencia de puntos de fuga y contra-conductas en la matriz de poder que dichos dispositivos trazan”. Tras el trabajo de campo y los análisis en curso podemos sostener como hipótesis que el impacto de la epistemología del yoga kundalini en la trayectoria de vida de sus especialistas y usuarios en Argentina se relaciona directamente con agenciamientos políticos emergentes y nuevas estrategias de empoderamiento.

El origen de estas prácticas bien puede entenderse en las culturas colonizadas orientales que Quijano (2014) considera en fase de revitalización competitiva por sobrevivir consigo una producción intelectual alternativa a la epistemología colonizadora. La distópica modernidad en su estadio neoliberal de individualismo fatídico es de amplio reconocimiento entre el pensamiento crítico de las ciencias sociales y humanas. La forma universal del mundo-mercancía que sostiene el capitalismo, como religión totalitaria, ofrece y obliga una única Salvación como dualidad gramaticalmente pensable. Otro ethos, otros fragmentos, otras formas colectivas y plurales caen de manera prematura en la negación o frustración frente a la heteronorma de servir como Salvación con mayúscula. Una línea de investigación que revisa la coyuntura y sus posibilidades de renovación problematiza este “mundo unificado” (Rafanell i Orra, 2018) e incluso denuncia que las alternativas existen y que lo que hace falta son los modos alternativos de pensarlas (Gandarilla Salgado, 2008).

Boaventura de Sousa Santos (2018) responde en su última entrevista a una pregunta sobre la fragmentación y dificultad de alianza de las izquierdas pensando como un cacique indígena, pensando qué podría decir en ese momento, y comenta cómo escucharía una lengua extranjera cuestionando buenas cosas que nos parecen brutalmente importantes pero que para ellos no significan mucho porque es una manera equivocada de poner las cosas. La primera pauta sería saber cómo vas vivir en tu vida, en tu armonía personal con la naturaleza por ejemplo o con una concepción de sociedad donde la naturaleza no es parte y donde no consideremos que la naturaleza tiene derechos y nosotros deberes para con ella. Este fragmento del diálogo resignifica los otros modos de comprensión y justifica el desplazamiento de los focos de poder. De esta manera sirve entre los argumentos de este trabajo donde analizamos translocaciones de nociones por su potencial social creativo en el sentido que ofrece Balbi (2015) como producción socialmente situada y socialmente eficaz de nuevas formas de comportamiento, relaciones sociales y agrupamientos y modos de entender

y representar distintos aspectos del mundo social.

Por un lado aportamos una etnografía sobre los grupos kundalini a la diversidad religiosa y por otro subrayamos la existencia de puntos de fuga que habilitan prácticas de desujeción. Estas prácticas se fundamentan en articulaciones de técnicas reflexivas que se apropian y fomentan un modo de vida donde la parresía prevalece, el hablar en pos del bien común aun cuando peligra el individuo que se atreve (Foucault, 1996). Este modo de vida kundalini, basado en tecnologías del yo, es estimulado y estimula relaciones intensas, formaciones ético-políticas y procesos de subjetivación alternativa que derivan subversivas en tanto arruinan el vínculo unidimensional económico de ser-en-el-mundo (Dufour, 2001). Siguiendo a Rafanell i Orra (2018), fragmentan el mundo de la totalidad, del universalismo de la mercancía, del proyecto de unificación, en el restablecimiento de formas de vida, de ethopoiesis y reapropiación colectiva.

El referente empírico, atravesado por el sikhismo, las migraciones forzadas y la militarización contra-imperial más que por hinduismo que marca los estudios de la Nueva Era (Carozzi, 2000; Barroso, 1999; Viotti, 2015; Viotti y Funes, 2015) y la culturas terapéutica (Papalini, 2014), nos permite analizar un grupo ontológicamente singular que sugiere problematizar la construcción analítica de un yoga desde su mercantilización y homogeneización y visibilizar los procesos de agenciamiento social en los que se imbrica.

› *Palabras finales*

Los estudios de los nuevos movimientos religiosos en Argentina atienden actualmente a la rápida difusión de prácticas de raigambre oriental y énfasis en el cuerpo. Los análisis sobre estas corporalidades emergentes visibilizan dispositivos que problematizan las nociones hegemónicas de cuerpo y lazo social, provocan contraconductas y habilitan modos de subjetivación alternativa frente a las formas de vida y acción colectiva que impone la administración biopolítica de las sociedades disciplinarias.

Presentamos al fenómeno kundalini por su ontología específica, estrategias y singularidades: su apropiación configurada junto a un proyecto de vida colectivo “feliz, sano y santo” en el núcleo de la contracultura norteamericana a través del líder espiritual Yogi Bajan; su institucionalización, crecimiento y llegada a Argentina; su imagen corporal y preceptos que traslucen lo privado y empoderan y su proyecto de santidad explícito; sus alianzas entre yogas, medicinas alternativas (y biomedicina) y religiones; y su característica raigambre sikh e íntima relación con la inserción, reelaboración y actualidad de esta religión en occidente.

Dada la reciente expansión e institucionalización de los grupos kundalini en Argentina

y su escasa mención en estudios sistematizados, este estudio permite aportar al conocimiento de las culturas terapéuticas, de la diversidad religiosa y, en particular, de la tecnología del yoga, su pluralidad, continuidades y discontinuidades y el impacto de su implementación sobre el esquema corporal, los imaginarios críticos, los valores y las representaciones del mundo social.

Entre las tecnologías corporales promotoras de estilos de vida y, por lo tanto, de subjetividades alternativas, el yoga se demuestra particularmente portátil dada la articulación flexible que le permite actualizarse en distintos campos mientras mantiene estable su lógica interna. De este análisis comprendemos que el yoga, como epistemología y práctica, ofrece nociones novedosas que se prestan a la apropiación creativa en varios contextos y observar cómo habilita la producción no sólo de alternativas a la corporalidad y subjetividad neoliberal sino también de métodos heurísticos alternativos a la racionalidad colonial. Dada la exponencial difusión y radiación de las prácticas y nociones del yoga tanto en el territorio como en diferentes campos sociales, pretendemos avanzar en el estudio de sus efectos, encuentros y desencuentros con los modos de comprensión y representación capitalistas, heteropatriarcales y coloniales.

› *Referencias bibliográficas*

Libros

- ALBANESE, Catherine. 1990. *Nature religion in América: from the Algonkian indians to the New Age*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- APPADURAI, Arjun. 2001. *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre. 1984. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo
- BOURDIEU, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Barcelona: Taurus
- BUTLER, Judith. 2001. *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- BUTLER, Judith. 2002. *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós
- CAROZZI, María Julia. 2000. *Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina.
- CASTRO, Ana Lúcia. 2007. *Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. San Pablo: AnnaBlume.
- DELEUZE Giles. 1987. *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- EMERSON, R., FRETZ, R., SHAW, L. 1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

- FOUCAULT, Michel. 1996. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La piqueta.
- GUBER, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma
- HEELAS, Paul; WOODHEAD, Linda. 2008. *The Spiritual Revolution. Why religion is giving way to spirituality*, Oxford: Blackwell.
- IDOYAGA MOLINA, Anátilde. 2002. *Culturas enfermedades y medicinas. Reflexiones sobre la atención de la salud en contextos interculturales de Argentina*. BuenosAires: Caea-Conicet.
- TAYLOR S. J. y BOGDAN R. 1992. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- TURNER, Bryan. 1997. *La religión y la teoría social. Una perspectiva materialista*. Fondo de Cultura Económica.
- WACQUANT, Loïc. 2006. *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI
- WOODHEAD, Linda; HEELAS, Paul. 2000. *Religion in modern times: an interpretative anthology*. Oxford: Blackwell.

Capítulos de libros o partes de libros

- ALBANESE, Catherine. 1992. "The magical staff: quantum healing in the New Age". En: J. Lewis y J. Melton (comp.). *Perspectives in the New Age*. Albany: State University of New York Press. pp. 68-84.
- BUTLER, Judith. 2004. "Performative acts and gender constitution". En: H. Bial (ed.). *The Performance Studies Reader*. Nueva York:Routledge.
- CARINI, Catón y PUGLISI, Rodolfo. 2015. "¿Un budismo zen cristiano? Intersecciones rituales e intercambios simbólicos en la escuela Zendo Betania de Argentina desde una perspectiva etnográfica". En: Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. *XV Jornadas Interescuelas*. Comodoro Rivadavia.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1998. "O trabalho do antropólogo: olhar,ouvir, escrever". En: *O trabalho do antropólogo*; Saõ Paulo, Brasil: UNESP
- CAROZZI, María Julia. 1993. "Contribuciones del Estudio de los Nuevos Movimientos Religiosos a la Sociología de la Religión: una Evaluación Crítica". En: . A. Frigerio (comp.). *Nuevos Movimientos Religiosos y Ciencias Sociales (I)*. Buenos Aires: CEAL.
- CITRO, Silvia. 2004. "El om entre los qom: diversidad religiosa entre los mocoví de Santa Fé". *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Córdoba. Argentina.
- DIEGO, Alejandra. 2004. "Yoga: prácticas corporales y rituales para la sanación". *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Córdoba. Argentina
- FRIGERIO, A. 2007. "Repensando el monopolio religioso del catolicismo en la Argentina". M. J. Carozzi y C. Ceriani Cernadas (coord.). *Ciencias Sociales y religión en América Latina*.

Perspectivas en debate. Buenos Aires: Biblos.

- GEERTZ, Clifford. 1994. "Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico". *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- LEÓN, Magdalena, 1997. "El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo". *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Colombia: Tercer Mundo Editores y Fondo de Documentación Mujer y Género de la Universidad Nacional de Colombia
- MAHMOOD, Saba. 2008. "Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto". L. Suárez-Navaz, Hernández, *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.
- PUGLISI, Rodolfo. 2015. "La escuela Zendo Betania de Argentina: cuerpo y espiritualidad en el entrecruce de budismo y catolicismo". *XVIII Jornadas de Alternativas Religiosas en América Latina*. Mendoza: ACSR
- QUIJANO, Aníbal. 2014. "Dominación y cultura (Notas sobre el problema de la participación cultural)". Quijano, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*: 667-690. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- VIGLIANCHINO, Matilde. 2004. "Reiki: entre la religión y la terapia alternativa". *7º Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*. Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Publicación en CD.

Artículo en revista

- BORDES, Mariana. 2009. "Entre el arte de curar y la profesionalización. Aportes para el estudio de la práctica médica alternativa o Nueva Era a partir de las trayectorias socio-ocupacionales de especialistas". *Revista de Antropología Experimental*, 9: 55-73.
- CITRO, Silvia, ASCHIERI, Patricia, MENNELLI, Yanina. 2011. "El multiculturalismo en los cuerpos y las paradojas de la desigualdad poscolonial". *Boletín de Antropología*, 25 (42): 103-128.
- CORNEJO VALLE, Mónica, BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Maribel. 2013. "La convergencia de salud y espiritualidad en la sociedad postsecular". *Revista de antropología experimental*, 13: 11-30
- CROSSLEY, Nick. 1996. "Body-Subject/Body-Power: agency, inscription and control in Foucault and Merleau-Ponty.", *Body & Society*, 2: 99. Londres: Sage.
- CSORDAS, Thomas. 2007. "Modalities of transnational transcendence". *Anthropological Theory*, 7: 259-272
- D'ANGELO, Ana. 2014.a. "«Al final todos terminaron viniendo como a terapia». El yoga entre la complementariedad pragmática, el trabajo terapéutico y la reorientación del self". *Astrolabio*

Nueva Época, 12: 193-225.

- D'ANGELO, Ana. 2014.b. "Temblores y otras manifestaciones de la energía. La técnica del sudarshan kriya de El Arte de Vivir". *Cultura y Religión*, VIII (2): 148- 165.
- DUFOUR, Dany Robert. 2001. "Los desconciertos del individuo sujeto". *Le Monde Diplomatique*, 23. Buenos Aires: Edición Cono Sur
- HEREDIA, Juan Manuel. 2012. "Dispositivos y/o Agenciamientos". *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía* XIX (1): 83-101. Universidad de Buenos Aires
- MARCUS, George. 1995. "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.
- OLIVER, L. 2017. "Gramsci y la noción de catarsis histórica. Su actualidad para América Latina". *Las Torres de Lucca*, 11: 25-42. México
- ORTNER, Sherry B. 2009. "Resistencia densa: muerte y construcción cultural de agencia en el montañismo himalayo". *Papeles de trabajo* 2 (5). Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, Buenos Aires.
- PAPALINI, Vanina. 2014. "Culturas terapéuticas: de la uniformidad a la diversidad". *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*. 2 (2): 212-226
- PUGLISI, Rodolfo. 2016. "Los grupos sai baba y zendo betania en Argentina. Globalización, técnicas corporales y modos alternativos de subjetivación en el contexto nacional contemporáneo". *Astrolabio, nueva época* 16: 192-219
- SAIZAR, Mercedes. 2008. "Todo el mundo sabe. Difusión y apropiación de las técnicas del yoga en Buenos Aires (Argentina)". *Sociedade e cultura*, 11 (1): 112- 122.
- VIOTTI, Nicolás. 2015. "El affaire RaviShankar. Neo-hinduismo y medios de comunicación en Argentina". *Sociedad y Religión*, 43 (25): 13-46.
- VIOTTI, Nicolás y FUNES, María. 2015. "La política de la Nueva Era: el arte de vivir en Argentina". *Debates do NER*, 16 (28): 17-37.
- YLÖNEN, M. 2003. "Bodily Flashes of dancing Women: Dance as a Method of Inquiry". *Qualitative Inquiry* 9(4): 554-568

Tesis académica

- ARAIZA DÍAZ, Alejandra. 2009. *Conocer y ser a través de la práctica del yoga: una propuesta feminista de investigación performativa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona
- BARROSO, María. 1999. *A construção da pessoa "oriental" no Ocidente: um estudo de caso sobre o Siddha Yoga*. Maestría en Antropología Social. PPGAS/MN/UFRJ.
- CARINI, Catón. 2012. *Etnografía del budismo zen argentino: rituales, cosmovisión e identidad*. Tesis de Doctorado en Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de La Plata.
- MORA, Ana Sabrina. 2011. *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas*,

representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.

PUGLISI, Rodolfo. 2012. *Cuerpos vibrantes: un análisis antropológico de la corporalidad en grupos devotos de Sai Baba.* Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

RAMIREZ SUAREZ, Yenny Carolina. 2011. *Subjetividades contemporáneas: el yoga como práctica de sí.* Maestría en sociología. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Artículos en línea

BALBI, Fernando Alberto. 2015. *Creatividad social y procesos de producción social: hacia una perspectiva etnográfica.* <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/5716/6201>. (25 de septiembre de 2018).

LANDA, María Inés. 2009. *Subjetividades y consumos corporales: un análisis de la práctica del Fitness.* <http://www.razonypalabra.org.mx>. (22 de abril de 2018)

SANTOS, Sandra. 2009. *Los cuerpos sikhs: Un caso de corporalización y ostentación de la identidad religiosa.* <https://www.raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/148364>. (7 de abril de 2018)

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. 2018. *#EnLaFrontera125 - Juan Carlos Monedero y Boaventura de Sousa Santos: el cara a cara.* <https://www.youtube.com/watch?v=JCjKSv4j3ZM> (8 de noviembre de 2018)

¿"Profesionales desde el amor" o "trabajadoras como cualquiera"? Apuntes para pensar los sentidos en disputa en la aprobación de la ley 26.844 "Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares" en la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación [Argentina]

CASAS, Verónica / Facultad de Filosofía y Letras -veronika.casas@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT24 "La política como instancia de la producción de la vida social: proceso y valor"

» *Palabras clave:* Estado - Trabajo doméstico - Género

» **Resumen**

El trabajo doméstico remunerado, que consiste en las tareas del hogar y cuidados enmarcadas en una relación laboral, es mundialmente uno de los trabajos peores pagos y más carentes de regulación estatal. En la Argentina es una actividad realizada por más de un millón de mujeres. En marzo del 2013 se sancionó la ley 26.844 "Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares", que representó la extensión de derechos laborales y sociales a todas las trabajadoras domésticas. Para este trabajo voy a analizar la etapa de formulación de una ley, en tanto política de Estado y como parte de procesos sociales cotidianos que contienen formas de decir y hacer, conformando "mundos de sentido". El material de análisis son los discursos el día de la sesión en la Cámara de Diputados, donde se sancionó la ley antes citada. Indagaré sobre los sentidos y representaciones en torno a la imagen de "trabajadoras", y cómo son caracterizadas las tareas de "trabajo doméstico". El ejercicio de desnaturalizar los diversos sentidos presentes en la formulación de una ley, permite analizar el entramado complejo que esa política contiene implícito, que luego permite comprender el proceso de la reglamentación e implementación posterior.

> **Introducción**

Tú también tienes tu parte y mereces defenderla. Tú también supiste alentar a tu gente, Y el resultado de tu largo y glorioso sacrificio, Es ahora la noción de vivir en la protección de leyes de trabajo Que han remozado tu corazón y tu rancho (...) Conozco a mis compañeras, sí. Yo misma soy pueblo. Los latidos de esa masa que sufre, trabaja y sueña, son los míos. Eva Duarte de Perón "Mensaje a la Mujer Argentina" 27 de enero 1947

El trabajo doméstico que consiste en las tareas de limpieza, lavado y planchado, cocción de alimentos, cuidado de niños/as y ancianos/as (entre otras), que se realizan en los hogares, ha sido históricamente realizado por mujeres y los saberes que requiere suelen ser considerados un don natural, por el cual están inevitablemente destinadas a realizar las tareas de reproducción (Federici, 2010:158). Por estos motivos, el trabajo doméstico remunerado (TDR) que consiste en la realización de estas labores enmarcadas dentro de una relación de trabajo en la cual la persona contratada recibe a cambio dinero, se encuentra dentro de los trabajos peor pagos y más carentes de regulación y acceso a la seguridad social en el mundo (OIT, 2016).

En Argentina es una actividad realizada por más de un millón de personas, es decir agrupa a un 17% de mujeres ocupadas y 23% de asalariadas (MTEySS, 2005; Poblete, 2014), constituyéndose así en una de las actividades de mayor importancia entre las mujeres asalariadas en nuestro país. La reglamentación que regulaba este sector hasta el año 2013 en Argentina era el decreto-ley 326 de 1956 -promulgado durante la dictadura de Aramburu- que solo incluía a aquellas personas que trabajaran como mínimo cuatro horas diarias cuatro veces a la semana. Es decir que muchas trabajadoras quedaban por fuera de la legislación ya que no cumplían con sus requisitos. En el marco de políticas de Estado que tenían como objetivo la extensión del empleo registrado y la ampliación de derechos a colectivos vulnerables (MTEySS, 2014A) en marzo del 2013 se sancionó la ley 26.844: *Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares, que representa la extensión de derechos laborales y sociales a todas las trabajadoras domésticas, sin importar el número de horas trabajadas*.

Durante la sesión de diputados/as del Congreso de la Nación Argentina el 13 de marzo de 2013, en la que se iba a sancionar la ley que regularía el TDR, un diputado advierte: *Es cierto que debemos avanzar en lo que respecta a la registración, pero también es verdad que, como todas las cosas, es un **debate cultural***. A partir de esta afirmación sobre lo nodal de la cultura como parte del debate parlamentario y social, un agente estatal³¹⁸ sugiere y abre una posibilidad para pensar y analizar cómo se formulan las políticas (y qué piensan los que las producen), y cómo éstas luego son implementadas, sin desentenderlas de un contexto social, económico y cultural.

Para esta ponencia voy a analizar la etapa de formulación de una ley, en tanto política de Estado, como una *actividad sociocultural* y, como tal, parte de procesos sociales cotidianos que contienen formas de decir y hacer que conforman "*mundos de sentido*" (Shore, 2010). ¿Qué

318 Con "agentes estatales" me refiero a representantes del poder ejecutivo quienes presentaron el proyecto y a los/as diputados/as de la sesión del 13 de marzo de 2013.

aporta para este trabajo el análisis de la formulación de una ley? ¿No son acaso, según el pensamiento liberal, las leyes parte del aparato racional legal que son redactadas por expertos “neutrales” (Weber, 1985) y en todo caso la parte interpretativa vendría en el momento de aplicar o no esa ley? La mirada antropológica hace partir de la base de que *las políticas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él. Contienen modelos implícitos-y algunas veces explícitos- de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros* (Shore, 2010: 31). Ninguna norma, decreto, código, hasta siquiera ninguna legislación (y cualquier política en general) está exenta de ser parte de un *proceso simbólico*, de una interpretación (o múltiples interpretaciones) del mundo y de la sociedad realizada por determinados actores, dentro de un marco social, cultural, político e histórico. Parte de la tarea que considero necesaria es dar cuenta de esas diversas interpretaciones del mundo (implícitas o explícitas), ya que las mismas crean y construyen *nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos* (Shore, 2010).

Es por eso que en la línea de la caracterización que hizo el diputado antes mencionado acerca de enmarcar la sanción de la ley dentro de un *debate cultural*, me interesa desnaturalizar y entender este proceso de formulación desentramando lo que qué se entiende como debate. ¿Cómo caracteriza la ley a las trabajadoras domésticas remuneradas y sus labores? Para este propósito elegí analizar el proceso de sanción de la Ley 26.844/2013 denominada *Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares*, presentada como trámite parlamentario³¹⁹ en el Congreso de la Nación Argentina el 17 de marzo de 2010 y sancionada el 13 de marzo de 2013³²⁰. Específicamente tomo como material central de análisis los discursos de los/as legisladores/as el día de la sesión de la Cámara de Diputados, donde se sancionó por unanimidad. Lo que me interesa indagar son los sentidos y representaciones en torno a la imagen de “trabajadoras”, y cómo son caracterizadas las tareas de “trabajo doméstico” por los/as diferentes diputados/as que estuvieron presentes ese día. Es decir cómo son caracterizadas las *destinatarias* y su *quehacer* por los/as agentes estatales³²¹, y más puntualmente por los legisladores/as presentes en la sesión de ese día. La hipótesis de este trabajo es que el ejercicio de desnaturalizar los diversos sentidos presentes en la formulación de una ley nos permite analizar el entramado complejo que esa política contiene implícito, análisis que nos permite comprender el proceso de la reglamentación e implementación posterior, que implica para su efectivo funcionamiento un presupuesto acorde y una estructura de gobierno, con sus dificultades, tensiones y particularidades.

➤ ***Legislación previa: el decreto-ley 326/1956 del gobierno de facto de Aramburu***

319 El proyecto de ley es presentado por el Poder Ejecutivo, donde la entonces presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner hace alusión en el discurso de promulgación (abril, 2013) a la fecha de la presentación: *nosotros presentamos un 8 de Marzo del 2010, si mal no recuerdo el Día Internacional de la Mujer.*

320 Como indican Pereyra y Poblete (2015) esta ley es producto de un largo proceso, que pasó por debates tanto en comisiones como en recinto de diputados/as y senadores/as, y en el que se contemplaron las posiciones presentes en los pre-proyectos que datan del 2009 y 2011, que con diversas intensidades y objetivos proponen algunas modificaciones específicas y en otros casos un cambio en la regulación de este trabajo. En el artículo citado se puede profundizar en los pre-proyectos presentados antes del 2010.

321 Cabe aclarar que opté por recortar la visión de los sindicatos de trabajadoras domésticas, y de otros actores sociales y políticos, ya que la intención de este trabajo es hacer foco en los discursos de los/as diputados/as mencionados.

Los debates parlamentarios por la regulación del trabajo doméstico, como establece Pérez, se inician por la década de 1920 donde se presentan sucesivos proyectos para adecuar este trabajo a la “vida moderna”, eliminando así todo rastro servil al que históricamente estuvo ligado, como por ejemplo a la imagen de “la criada”, que presentaba dificultades para la regulación ya que al ser considerado un “trabajo tradicional” regularlo no se contemplaba como una necesidad (Pérez, 2015). Si bien ninguno de estos proyectos prosperó, es con el decreto-ley del gobierno de facto que este sector comienza a ser “regulado”. A fines de esta pesquisa sólo me abocaré al análisis del decreto de 1956, pero es interesante tener en cuenta que estas ideas venían teniendo un debate en la sociedad desde mucho antes.

El decreto-ley 326/1956 Beneficios, obligaciones y derechos para el personal que presta servicios en casa de familia es promulgado en enero de 1956 bajo la dictadura de Pedro Eugenio Aramburu, afectando a un universo muy pequeño de trabajadoras domésticas remuneradas, ya que solo contemplaba a las que trabajen cuatro horas por día o lo hagan por menos de cuatro días a la semana para el mismo empleador (Art 1°). Como señala Pérez (2016), el decreto-ley establece que esta actividad no genera lucro (cuestión que también persiste en la ley actual) y hace hincapié en que su valor moral no se puede medir en términos monetarios. El acercamiento del trabajo doméstico remunerado y no remunerado implicó la emergencia de la figura del ama de casa como contrapunto de la de la empleada doméstica, rastreable tanto en los debates parlamentarios, como en la legislación y en las disputas iniciadas ante las instituciones judiciales (2015: 63).

De los artículos del decreto-ley 326/1956 se desprende una gran flexibilidad en cuanto a la normativa, quedando las empleadoras siempre en una posición de ventaja respecto a la empleada. Ejemplo de ello es la posibilidad de despido sin preaviso y antigüedad, por razones de injurias contra la seguridad, honor, intereses del empleador o su familia, vida honesta del empleado, desaseo personal, o las transgresiones graves o reiteradas a las prestaciones contratadas (Art.6°). En definitiva y con criterios tan arbitrarios y ambiguos como “desaseo personal” o “vida honesta”, el empleador podía usar cualquier excusa para despedir, lo cual no hacía más que establecer una imagen del hogar como un recinto privado (Pérez, 2015: 55). Además de eso, la licencia por enfermedad es por 30 días y no contempla otras razones, como por ejemplo maternidad. En ese sentido, este decreto tiene como protagonistas a las amas de casa y a la vida doméstica íntima y se constituye como una regulación social (no laboral), es decir que la actividad que regula no es considerada un trabajo pleno, sino una labor del ámbito doméstico, tal como se expresa en el considerando sobre los beneficios de este decreto para el pleno ejercicio de los derechos de las amas de casa y de la tranquilidad de la vida doméstica, y para que el buen orden de la vida doméstica sea preservado y respetado en su íntima estructura.

Como señalé anteriormente, esta homología entre el trabajo doméstico remunerado con el no remunerado, es decir, entre la empleada y el “ama de casa”, establece las limitaciones de los derechos laborales que se le reconocen a las trabajadoras domésticas (Pérez, 2015:54), como se puede observar en las intenciones del decreto-ley. Los valores y discursos sobre “el orden” y la “armonía social” que quería imponer la dictadura conocida como “la fusiladora”, que se presentó ante la sociedad como defensora de la democracia, los valores de la libertad y el orden. Estos valores pueden verse también en los debates parlamentarios, como señala Pérez en uno de los fragmentos, protegiendo a la “familia empleadora”:

Durante el debate del proyecto presentado por la diputada Parodi en 1955, el diputado Carlos Perette afirma: “No puede excluirse de este estatuto a las amas de casa ni consagrarse normas de privilegio. [Una ley sobre el servicio doméstico] no puede ser una ley contra la familia empleadora. Entiendo que ese debe ser el espíritu del proyecto. En consecuencia, debe ser una ley de equilibrio, de justicia y de equidad humana; ley con sentido de armonía social.” (Pérez, 2015:5)

Este decreto-ley perduró hasta la sanción de la ley 26.844 en el año 2013, es decir 57 años. En la sesión de diputados que analizo, un legislador peronista destaca el hecho simbólico de estar derogando una norma de la dictadura de Aramburu que entre tantas cosas, proscribió a su mismo partido político:

Después de tantos años, derogar el régimen laboral del personal de casas particulares es saldar una deuda con el pueblo argentino (Diputado Frente Para la Victoria – Buenos Aires).

➤ ***Principales puntos de la ley 26.844: Régimen especial de contrato para el Personal de Casas Particulares***

Si bien la legislación que se sanciona para esta actividad continúa dentro de lo que se llama “Régimen Especial” como en los años anteriores, hay un cambio de sentido radical vinculado con la ampliación de derechos laborales y la equiparación respecto a trabajadores/as de otros sectores. Ya no es una regulación social para la vida del ama de casa, sino que se toma a la TDR como sujeta de derecho y como trabajadora. La regulación ahora será laboral. Aunque sigue remarcándose ese carácter especial, tal como se explicita en el informe del MTEYSS (2014B) “Avances en la registración laboral de las trabajadoras en casas particulares a partir del nuevo marco legal”, que acentúa el carácter especial de este trabajo: *las trabajadoras en casas particulares cuentan con similares derechos y beneficios que el resto de los trabajadores encuadrados en la normativa laboral, teniendo en cuenta las diferencias derivadas del carácter particular de este tipo de relación laboral*. Pero, ¿por qué se lo denomina “régimen especial”? ¿Qué características lo hacen “particular”? En este punto tomo los aportes de Poblete (2015) que recalca que dicho carácter, remarcado históricamente en los diversos intentos de regulación sobre el sector y en la regulación efectiva a fines del siglo XIX, se funda en que el lugar de trabajo es el domicilio de la empleadora. Ello haría que la fiscalización de esta actividad por el Estado resulte “imposible”.

En el artículo 1° de la Ley 26.844 dice: *La presente ley regirá en todo el territorio de la Nación las relaciones laborales que se entablen con los empleados y empleadas por el trabajo que presten en las casas particulares o en el ámbito de la vida familiar y que no importe para el empleador lucro o beneficio económico directo, cualquiera fuere la cantidad de horas diarias o de jornadas semanales en que sean ocupados para tales labores*. Es decir que además de resaltar este carácter “especial” de la actividad del lugar de trabajo por la imposibilidad de fiscalización estatal, la actividad no es considerada “lucrativa” o de beneficio económico directo para las empleadoras, diferenciándolos así de empleadoras de otra actividad. Poblete

señala: *Este elemento que diferencia a las familias-empleadoras de las empresas-empleadoras jugará un papel central a la hora de definir las responsabilidades adjudicables a las primeras* (2015: 8).

Una de las cuestiones más importante para remarcar es que la ley contempla a todas las trabajadoras y los trabajadores sin importar la cantidad de horas que trabajen, es decir, un universo nuevo de trabajadoras bajo una relación laboral (ya no sólo desde el plano social) diferente en cómo se concebía al sector en el decreto-ley de la dictadura, vigente hasta el 2013. Entonces, la nueva ley sitúa a la relación empleador/a-trabajador/a como prioritariamente laboral.

A los fines de este trabajo, los principales puntos que establece de la ley son:

-El Salario Mínimo será fijado por la Comisión Nacional de Trabajo en Casas Particulares³²².

-Las jornadas no podrán ser de más de 8 horas diarias ó 48hs. Semanales (es decir que la semana laboral es de 6 días)

-Derecho a vacaciones pagas (de 14, 21,28, y 35 días según la antigüedad).

-Derecho a recibir el sueldo anual complementario (SAC), conocido como aguinaldo.

-Instaura licencia por enfermedad, maternidad (45 días antes y después del parto), matrimonio (10 días), y por fallecimiento de algún familiar.

-Incluye indemnización por despido sin causa, que será de un mes de sueldo por cada año de servicio o fracción mayor de tres meses, tomando como base la mejor remuneración.

-Pago de horas extra, el/la empleador/a deberá abonarlas con un recargo del cincuenta por ciento (50%) calculado sobre el salario habitual los días comunes y del ciento por ciento (100%) en días sábados después de las trece horas, en días domingo y feriados.

➤ ***La ley, una cuestión de género: mujeres y trabajadoras***

Si bien la ley lleva el nombre *Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares*, durante su discusión los/as diputados/as las llaman “trabajadoras” y

³²² Comisión creada a partir de la sanción de la ley 26.844, donde en el artículo n°62 establece: La Comisión Nacional de Trabajo en Casas Particulares (CNTCP) será el órgano normativo propio de este régimen legal, la cual estará integrada por representantes titulares y suplentes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; del Ministerio de Desarrollo Social; del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas; de los empleadoras y de las trabajadoras/es; cuyo número será fijado por la autoridad de aplicación.

caracterizan a la ley como una cuestión de género y de reivindicación de los derechos de las mujeres en general:

El 95 o 96 por ciento de los trabajadores de esta actividad son mujeres, de modo que ésta también es una cuestión de género (Diputado Frente Para la Victoria – Buenos Aires).

Empezamos a hablar del trabajo desarrollado en casas particulares casi en un ciento por ciento por mujeres, sin que esté valorizado como corresponde en la economía nacional (Diputada Partido Socialista- Santa Fe).

Tengamos en cuenta que las cuestiones más injustas del modelo patriarcal se concentran con mayor nivel de discriminación hacia las mujeres, ya que el 95 por ciento de las trabajadoras del servicio doméstico son mujeres (Diputada UCR- Buenos Aires).

Además de estar legislando sobre una “cuestión de género”, varias de las diputadas mujeres señalan una identificación con la propia ley por el hecho de “ser mujer”:

Permítame manifestar mi satisfacción personal por el tratamiento de este proyecto como mujer y como socialista (Diputada Partido Socialista- Santa Fe).

En mi condición de mujer y sindicalista, es una fiesta poder estar hoy en este recinto (Diputada Frente Amplio Progresista – Buenos Aires).

En su trabajo “Madres, mujeres y amantes. Usos y sentidos de género en la gestión cotidiana de las políticas de salud”, María Pozzio afirma que: *Toda política, implícita o explícitamente, contiene una idea de género* (2011:7). Este “poder de nombramiento” que ejerce el Estado, y que la autora toma del aporte de Bourdieu, es el poder de *definir, producir e imponer ciertas categorías que aplicamos a todo lo que en el mundo hay, incluso al propio Estado* (Bourdieu, 1997:91). En este sentido ¿Qué representaciones acerca del género pueden tener los/as diputados/as (como parte del Estado)? ¿Qué concepción tienen de las destinatarias de esta política y de las tareas que realizan?

Una de las características a lo largo de las investigaciones sobre TDR es la desigualdad social cotidiana que atraviesa la relación entre empleadoras y empleadas (Górban, 2012 y 2013), donde la cuestión de género es fundamental. Como señalé además de que el trabajo doméstico (remunerado o no) es infravalorado socialmente y no se lo reconoce por su valor económico, las mujeres son llamadas a realizarlo en los hogares de otros. Esos otros en muchos casos son mujeres que delegan “sus tareas del hogar”, ya que dentro del dispositivo sexo-género hegemónico (Stang y Quero, 2016) las mujeres son las encargadas de las actividades de reproducción (cuidado, limpieza, etc.). Esta apreciación del trabajo doméstico, sostienen estas autoras, crea un círculo de poder (Cutuli y Perez, 2011; Górban, 2012) y dependencia donde mujeres contratan mujeres para que las “ayuden”. Hablan de poder, porque la relación laboral se origina en la desigualdad socioeconómica entre una mujer que para subsistir ofrece sus servicios de cuidado y limpieza en los hogares de otras mujeres que, para trabajar, requieren

de la presencia de ellas, para delegarles tareas y responsabilidades concernientes a la reproducción de sus hogares (Górban, 2012:37).

En esta “cuestión de mujeres” encontré cómo son caracterizadas las empleadoras y las trabajadoras en el análisis de los discursos. Si bien la imagen de las primeras es heterogénea y hay ciertas representaciones en disputa, para las segundas hay una idea bastante similar por parte de los/as legisladores/as. *Es notable la continuidad de nociones de larga data que presuponen que esta relación laboral se basa de una relación “entre mujeres”* (Rollins, 1985 en Pereyra y Poblete, 2015: 84).

› ***Empleadoras mujeres: ¿“las que salen a trabajar” o el “riesgo de atenuar la relación laboral”?***

La primera caracterización que generaba tensiones en el recinto era la imagen de las empleadoras como trabajadoras, lo que para varios diputados podía correr el riesgo de “atenuar” la importancia y alcance de la aplicación de las normas que contenía la ley. Es por ello que una diputada advierte que se deben:

Realizar tareas de sensibilización y facilitar la registración, porque la mayoría de las empleadoras también son mujeres trabajadoras y se requiere una registración rápida y efectiva (Diputada Partido Socialista- Santa Fe).

No existe un empleador que cuente con empleados que le generen riqueza. Estamos hablando de un empleador que, en la mayoría de los casos, es otro trabajador (Diputado, Unión Cívica Radical - Buenos Aires).

Esta caracterización de mujer que emplea a otra trabajadora para “salir a trabajar” constituye una equiparación que refuerza *nociones en torno a la necesidad de preservar al sector empleador, omitiendo el hecho de que la contratación no es necesaria ni generalmente solventada en forma exclusiva por esa empleadora mujer* (Pereyra y Poblete, 2015: 89). En este punto, y teniendo en cuenta que los ingresos de las empleadoras son mayores que la de las trabajadoras domésticas, esta equiparación de empleadora/trabajadora-trabajadora doméstica no estaría dando cuenta del beneficio económico (como advierte el artículo 1° de la ley) que realmente genera ese plus de ingreso que obtienen los hogares que delegan sus tareas domésticas. Esta equiparación generó una disputa dentro del recinto:

Algunos diputados –a los que escuché respetuosamente- argumentaron que, dado que el que emplea es otro trabajador, entonces esa categoría está disminuida o atenuada. Pero esto de ninguna manera es así; es lo que lleva a que no exista la plena vigencia de un régimen de estas características. Existe alguien que presta un trabajo y otra persona que paga por él. Se trata de una relación entre empleador y empleado, y la norma que estamos tratando no debe tener ninguna interpretación que atenúe esa relación (...) Ese trabajo

tiene que realizarse en las condiciones que dice esta norma y bajo ninguna circunstancia tiene que estar atenuado (Diputado Frente Para la Victoria – Santa Fe).

Esta es una discusión interesante, dada la creciente contratación de trabajadoras domésticas en sectores de clase media donde, como subrayé más arriba, mujeres contratan a otras mujeres para realizar las tareas del hogar y poder así trabajar en otras esferas. Si bien esta discusión no se encuentra explícita en la ley, y sólo en el artículo 1° señala que no significa para la empleadora una actividad “de lucro o beneficio económico directo”, es importante tener en cuenta para las instancias de aplicación de la ley y abre los siguientes interrogantes: ¿Si el salario estipulado por el Consejo Nacional fuera más alto o equiparado a otros trabajos, existiría una gran proporción de empleadoras de clase media? ¿Por qué es necesario remarcar la condición de trabajadora de las empleadoras para este trabajo? ¿Refuerza la idea de “régimen especial”? Al respecto, Stang y Quero afirman que: *la idea de la necesidad de un régimen especial para un “trabajo especial” ha sido un asunto bastante debatido en los análisis sobre trabajo doméstico. Como sostiene Hutchinson (2015:68-69), “su protección limitada se justifica por las condiciones especiales en que se ejerce esta ocupación”* (Stang y Quero, 2015:34).

› ***Destinatarias de la ley: Mujeres, pobres y migrantes***

Como indiqué en la introducción, en nuestro país el 95% de trabajadores de casas particulares son mujeres. El perfil de las asalariadas que se desempeñan en el servicio doméstico es de mujeres adultas de bajo nivel educativo (el 79,8% cuenta sólo con estudios hasta secundaria incompleta) que ocupan la posición de jefas de hogar (MTEySS, 2005). La caracterización de las trabajadoras por parte de los/as diputados/as es el de mujeres pobres y migrantes, o con algún marcador étnico. Las reconocen como colectivo (indiscutiblemente) desprotegido y situado en una posición subordinada (Pereyra y Poblete, 2015:79), una imagen que coincide con los datos estadísticos sobre el sector:

Muchas mujeres, básicamente pobres y muchas de ellas migrantes, esta noche pueden festejar (Diputada Frente Amplio Progresista – Buenos Aires).

Una actividad que prácticamente en la totalidad de los casos está realizada por mujeres, con una alta proporción de indígenas, afrodescendientes, migrantes (Diputada Frente Amplio Progresista – Buenos Aires).

Si bien en los datos estadísticos, las mujeres migrantes que trabajan en casas particulares representan un sector³²³ pequeño, la pobreza y la condición de migrante vienen de la mano, según ciertos legisladores. Lo que es llamativo es que si bien son caracterizadas como

³²³ En la Ciudad de Buenos Aires según la DGEyC (2016), un 79,3% de las mujeres ocupadas en el trabajo doméstico no nacieron en la CABA: 40% son migrantes internas y un 39,3% llegaron desde otros países. El 25% de ellas provienen de estas trabajadoras países limítrofes (en particular de Paraguay o Perú).

“migrantes”, en la legislación específica no hay ningún artículo que se refiera a las mismas. En el capítulo 1 de los *“Nudos Ciegos de la Desigualdad” Diálogos entre migraciones y cuidado (2016)*, Stang y Quero analizan los debates parlamentarios de la sanción de las leyes argentina y chilena, y hacen un análisis comparativo entre las mismas. Llegan así a una conclusión similar, la nueva ley no contempla las necesidades de protección específica sobre las trabajadoras extranjeras. Las autoras problematizan este punto reflexionando:

Estas diferentes realidades que viven distintas mujeres, condicionadas por su status legal, su ascendencia étnica, su nivel educativo, su nacionalidad, e incluso estatus de salud, entre otras dimensiones, se materializan en desigualdades que, al igual que esas dimensiones identitarias, se construyen interseccionalmente³²⁴. Y la imposibilidad de visualizar esas diferentes dimensiones se traduce en una incapacidad para generar acciones que, desde el ámbito jurídico, puedan responder a esas múltiples y complejas situaciones de desigualdad (Stang y Quero, 2016:44).

› ***Sentidos en disputa cultural en la sesión del 13 de Marzo 2013***

Si bien en los discursos de los legisladores las representaciones acerca de a quiénes está dirigida la ley son bastante homogéneas y forma la imagen de mujeres pobres, migrantes o con algún marcador étnico, no se puede hablar de homogeneidad a la hora de cómo es caracterizado el trabajo doméstico. Analíticamente encontré dos sentidos en disputa del *quehacer* en cuestión: el caracterizado como un trabajo de las “profesionales desde el amor” (valor del amor) y el de las “trabajadoras como cualquiera” (valor del trabajo). Esto no significa negar que ambas posturas coexistan, hasta inclusive en las concepciones de un mismo agente estatal. En ese sentido, Shore remarca que la necesidad de leer el contenido implícito en las políticas *implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo a las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores situados en lugares diferentes* (2010: 24). Estos dos sentidos en tensión y contradicción, para el debate parlamentario eran enmarcados dentro de una “disputa cultural” en torno a la redefinición de lo que se entiende por “trabajo”, y en ese sentido qué derechos le corresponden a quienes trabajan en el ámbito doméstico.

Es cierto que debemos avanzar en lo que respecta a la registración, pero también es verdad que, como todas las cosas, es un debate cultural (Diputado Frente Para la Victoria – Santa Fe).

³²⁴ La idea de interseccionalidad a la que las autoras hacen referencia, es utilizada para romper con la idea de sujetos monolíticos (y por ende con la traducción en una categoría jurídica monolítica). Stang y Quero invitan a pensar y poner en evidencia los *mecanismos y procesos que han construido sujetos de clase, generizados, sexualizados, racializados, etnizados y desterritorializados en relación con este trabajo* (Stang y Quero, 2016: 46).

El trabajo realizado en los hogares culturalmente todavía es concebido como un servicio que presta un criado a su amo. Es un legado de una concepción de esclavitud, una forma de servidumbre que requiere de todos nuestros esfuerzos para ponerle fin (Diputada Frente Amplio Progresista – Buenos Aires).

En el marco de este “debate cultural”, se encuentra en el fondo una discusión entre, por un lado, los resabios de la servidumbre (“la criada”) que se relaciona con los discursos de la afectividad de la relación empleadora/empleada, de lo “especial” del régimen laboral. Y, por otro lado, los discursos que resaltan su condición de trabajadoras como sujetas de derechos laborales equitativos. *Esta situación remite al debate jurídico –ya clásico– donde se busca definir si el trabajo doméstico debe ser considerado un “trabajo como cualquier otro”, y por consiguiente estar sujeto al derecho común del trabajo; o por el contrario, se lo considera un “trabajo como ningún otro”, y entonces debe regularse a través de un régimen específico (Blackett, 1998 en Pereyra y Poblete, 2015: 74).*

› ***“Profesionales desde el amor”***

En los discursos de los/as diputados/as, encontré una representación del trabajo doméstico medido desde el valor del amor, como un valor moral. Y ampliamente relacionado a la mujer-madre como dadora de ese “amor incondicional”, natural y desinteresado.

Más del 95 por ciento son mujeres, y en su mayoría vienen de nuestras provincias pobres y de los países limítrofes, y son las encargadas, fundamentalmente, de atender y criar no solamente a sus hijos sino también a los hijos de sus empleadoras (Diputado UCR – Jujuy).

Es notable como esta desvalorización y naturalización en el rol de las mujeres, con saberes innatos, está implicada en el discurso de los/as agentes estatales. En su trabajo Pozzio da cuenta de que hay una tendencia fuerte a la *esencialización del rol y la visualización de las mujeres exclusivamente en dicho rol* (2006: 29). El ser madre da por sentado esa relación de amor entre una madre que se “da”, que se “entrega” a sus hijos. Según esta línea de pensamiento, el compromiso y la entrega son una característica que diferencia a este trabajo de otros:

Seguramente en minutos vamos a aprobar este proyecto de ley y quiero decir que lo vamos a hacer con mucho orgullo, alegría, felicidad, pero fundamentalmente con mucho amor, que es el mismo amor que las compañeras profesan día a día en su tarea cotidiana (Diputado Bloque Frente para la Victoria –PJ- Santa Cruz).

El amor no puede ser puesto en valor, no puede ser mercantilizado, esto es lo que observamos frente a este sentido implícito es lo que se establece como diferenciador respecto a “otros trabajos”, algo que lo haría único y especial.

No había razón para que fueran discriminadas, ya que por lo general su entrega y generosidad era mayor que la de los trabajadores comunes (Diputado Coalición Cívica - Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Esta imagen construida en torno al ser mujer-madre-brindar amor como valor moral, se traslada al desempeño de las TDR midiéndolas a través del “valor supremo de la familia”:

Es importantísimo que consideremos el valor supremo que para toda mujer significa trabajar en el hogar, en la crianza de los hijos, en la atención de la familia (Diputada Bloque Unión Federal de Provincias - Neuquén).

Otro de los valores que se ponen en juego a la hora de caracterizar a este “trabajo desde el amor” es el vínculo de confianza, fundamental desde la visión de las empleadoras y las trabajadoras, inclusive a la hora de la contratación a través de la modalidad de “recomendar”. Según Canevaro *empleadas y empleadoras pueden aludir a la fidelidad, a la protección, a la confianza y a la pertenencia a la familia para caracterizar la relación, sin excluir la referencia a los derechos laborales y sociales* (Canevaro, 2014:192). Es así que en el discurso de una diputada, resalta el valor de la confianza, como algo que no puede cuantificarse con un salario, e inclusive puede verse en este marcador de confianza en como interpela a las trabajadoras llamándolas “amigas”:

Amigas: algo tienen ustedes, no sólo capacitación y dedicación. Cuando entran en un hogar a trabajar tienen lo más digno, que es la confianza que les da el ama de casa. (...) Esa confianza no vale mil ni dos mil pesos; vale oro, porque en ustedes se deposita hasta la crianza de los hijos (Diputada Frente Cívico por Santiago- Santiago del Estero).

Esta actividad que es realizada por una “mujer-madre” que es caracterizada de *entrega, dedicación, amor, confianza*: ¿Por qué se considera un trabajo que moralmente no es “como los otros”? ¿Estos valores de otro orden pueden ser alcanzados por el derecho laboral?

Mujeres que han criado a tantos niños y que han cuidado tantos hogares con amor y compromiso, muchas veces hasta desatendiendo a los suyos para brindar amor y cariño a hijos ajenos desde esa consideración profesional. (...) Hoy son verdaderas profesionales desde el amor, al cuidar a tantos extraños que no son hijos suyos, pero que desde la calidad y calidez que ponen en la prestación del servicio pasaron a ser un poco hijos de cada una de ustedes (Diputada Partido Frente Renovador de la Concordia – FPV- Misiones).

Este punto se enmarca dentro del debate de la bibliografía específica del tema, donde se indica que existe un “limbo” en la reglamentación. Y que como señalé tiene que ver con la discusión acerca del “régimen especial”. Aquí aparece *el vocabulario propio de la prestación de servicios, más que el vocabulario relativo a las relaciones laborales. El trabajador no es un “empleado” sino un “sujeto” que “presta servicio”, y el “empleador” es un “dador de trabajo” que no obtiene ni lucro ni beneficio económico del servicio prestado* (Poblete, 2014: 18). Según esta investigadora, las trabajadoras deben abonar prestaciones complementarias para acceder a ciertos beneficios sociales (prestaciones de salud), y no cae sólo en responsabilidad de la empleadora. En la reglamentación lo denominan “dador de trabajo”, y al trabajo doméstico como “una prestación de servicios”, generando así una contradicción, según la autora, entre si son plenamente trabajadoras (con dependencia a una empleadora) o autónomas (que prestan servicio). Esta imagen de “dadora de amor” viene siendo parte de los discursos legislativos y estatales desde 1920 en que se empieza a debatir la regulación del sector en nuestro país. El introducir valores morales a esta legislación, como vemos que hacen muchos/as de los diputados/as presentes en el recinto, puede ser *un escollo para el derecho laboral cuyo objeto es garantizar los derechos de “las partes” incluidas en una relación contractual* (Poblete, 2015:5). En este sentido, el valor moral del amor y la imagen de las trabajadoras como mujeres-madres que son “dadoras” refuerza el ocultamiento de la desigualdad estructural en la que se basa este trabajo.

› “Trabajadoras como cualquiera”

Del otro lado de la “disputa cultural” encontré la necesidad de afirmar la identidad de este sector de trabajadoras como “trabajadoras como cualquiera”. Los/as diputados/as señalan que las diferencias antes marcadas (“las particularidades de lo doméstico”) no existen con respecto a otras actividades, y que se debe dar a estas trabajadoras (que no han estado cubiertas por la legislación) la “categoría de trabajadoras”, “trabajadoras plenas”, negada muchas veces por esta “condición especial”:

Son trabajadoras al igual que aquellas mujeres que realizan tareas en una fábrica textil, en una tienda o en un comercio (Diputado Frente Para la Victoria – Buenos Aires).

El objetivo básico y fundamental de esta iniciativa que estamos considerando es dar a las trabajadoras de casas particulares la misma categoría que tiene el resto de los trabajadores registrados que existen en la Argentina (Diputado Frente Para la Victoria – Santa Fe).

No deben existir diferencias tan notables entre trabajadores de distintos sectores. Aquí no nos referimos a condiciones de trabajo que son ajustadas de acuerdo con la labor que debe cumplir cada empleado o con el ciclo de trabajo que se presta, sino con diferencias que no tienen ninguna clase de sustento. La verdadera diferencia en este sector reside en la altísima proporción de

trabajadoras y trabajadores que no se encuentran registrados, en ese orden; se trata de compañeras y compañeros en una situación de vulnerabilidad alarmante (...) La norma en tratamiento viene a ampliar derechos, estableciendo un nuevo y mejor marco legal para todas las mujeres y hombres que trabajan en casas particulares (Diputada Partido Federal Fueguino – Tierra del Fuego).

Es decir que dentro de este sentido, “la diferencia” no está dada por las características propias de ese tipo de trabajo, sino por las condiciones de precariedad que tenía hasta ese momento, y que la ley vino a subsanar para equiparar y que sea un “trabajo como cualquiera”. Algo para señalar, si bien se entiende que el argumento discursivo de los/as diputados consiste en que no se aminoren los derechos, la heterogeneidad de modalidades de trabajo no es mencionada. Si en la otra representación rescataba el valor de “dar amor”, en esta se resalta el valor del “trabajo”, creando una ligazón fuerte entre trabajo y dignidad. El dotar a estas trabajadoras de derechos laborales forma parte de equipararlas a otros/as trabajadores/as:

Hoy esas mujeres no tienen un reconocimiento de su dignidad como trabajadoras; carecen de derechos básicos, como el de la licencia por maternidad, seguro por accidente laboral, asignaciones familiares o vacaciones (Diputada Frente Amplio Progresista – Buenos Aires).

Tiene relación con todos los derechos y la dignidad humanos (Diputado Frente Amplio Progresista- Santa Fe).

Y por último, se hace hincapié en la discriminación de estas trabajadoras por el hecho de no estar contempladas en la legislación laboral:

Se negaba a esos trabajadores el derecho a la jornada de trabajo, pues estaban excluidos de la ley 11.544³²⁵, una de las primeras leyes laborales de la Argentina. Tampoco estaban contemplados en la ley 9.688³²⁶ de accidentes de trabajo, pues ésta incluía a todos los trabajadores menos a los de casas particulares. Hasta se hallaban excluidos de la 24.013³²⁷ y de las normas de flexibilización laboral, ya que estaban precarizados (Diputado Frente Para la Victoria - Chubut).

Este sentido de “trabajadoras como cualquiera” viene a reafirmar la condición de trabajo por sobre la de servicio en tanto mujer-dadora de amor, que según la visión de estos/s diputados/as, está más relacionada con la esclavitud y la servidumbre.

325 La ley 11.544 reglamenta la llamada “Jornada de Trabajo”.

326 La ley 9.688 reglamenta sobre los “Accidentes de Trabajo”.

327 La ley 24.013 reglamenta sobre la “Protección del Trabajo”: Regularización del empleo no registrado; Promoción y defensa del empleo; Protección de los trabajadores desempleados; Servicios de formación; de empleo y de estadísticas; Crea el Consejo Nacional del Empleo, la Productividad y el Salario Mínimo, Vital y Móvil; Indemnización por despido injustificado.

La ley que vamos a votar hoy trae justicia y crea trabajo decente en uno de los sectores productivos más vulnerables de la sociedad. Las trabajadoras en casas particulares han sido en muchas épocas de la política argentina invisibles, y en cientos de años, invisibles también para la patronal. No ocurrió lo mismo con la llegada de Perón, de Evita, de Néstor y de Cristina (Diputada Frente para la Victoria - Buenos Aires).

Esta ligazón de la imagen de “trabajadoras como cualquiera” además de visibilizar al TDR, le asigna un lugar a la parte empleadora, como señala la diputada, “la patronal”. Reforzando el carácter contractual y de relación de dependencia de ambas partes.

› Reflexiones finales

Para este trabajo tomé como principal material de análisis a los discursos de los/as diputados/as de la sesión del 13 de marzo del Congreso de la Nación, cuando se sancionó la ley 26.844/2013, y como hipótesis de trabajo que toda política pública, incluidas las leyes y normativas, son productos socioculturales, espacios de disputa de sentido.

Del análisis de los debates surgió que esta ley además era considerada como una “cuestión de género”, una reivindicación que sobrepasa lo laboral y afecta a las mujeres en tanto trabajadoras. En esta línea, las destinatarias de la ley eran señaladas como mujeres, pobres y migrantes (o con algún marcador étnico), como un sector altamente vulnerable. No obstante, las representaciones que hicieron los diputados/as sobre la condición de migrantes de las trabajadoras, luego no se vio reflejada en ningún apartado o artículo de la ley. Además de que esta “cuestión de género” trata sobre mujeres trabajadoras, la relación laboral se fue caracterizada como “una cuestión de mujeres”, es decir: donde una mujer contrata a otra para que cumpla sus tareas. En este punto pude destacar dos posiciones respecto a la condición de las empleadoras, algunos/as diputados/as resaltaban su condición de trabajadoras (e implícitamente como el único sostén para pagar el salario a la trabajadora) para poner a consideración la “condición especial” de este trabajo y que no signifique una “sobrecarga” al sector empleador, y otros/as advierten el peligro de caracterizar a la empleadora como “otra trabajadora” ya que esto podía “atenuar” la relación laboral y, por ende, seguir reproduciendo ciertas desigualdades en cuestiones de derecho laboral.

Si bien el quiénes son las *destinatarias* de esta ley era bastante homogéneo, el quehacer presentó dos sentidos en disputa: el de *profesionales del amor* y el de las *trabajadoras como cualquiera*. En estos dos sentidos pude distinguir significaciones y valores morales. En uno, el denominador común fue el valor del “amor”: *amor, la entrega, la confianza y la ayuda* en el cuidado de los hijos es el “valor supremo” de la labor que, además de diferenciarla de otros trabajos, es lo que genera que estas trabajadoras merezcan la sanción de esta ley. En el segundo sentido, el valor fue puesto en el “trabajo” y en la *dignidad*, como causantes del merecimiento de obtener los mismos derechos laborales que deben tener las trabajadoras y trabajadores de un sector tan vulnerado, haciendo hincapié en la legislación laboral. Ahora bien, entre estos dos sentidos en disputa: ¿hay diferencias insalvables? Estas diferencias que remarcan sobre las “profesionales desde el amor” ¿impiden el reconocimiento efectivo de las “trabajadoras como cualquiera”? ¿La relación laboral efectivamente se ve atenuada a partir de caracterizar lo “especial” de este régimen laboral? ¿Acaso sigue reproduciendo la dicotomía público/privado en la cual históricamente se vinculó al sector con la segunda? Górbán opta salir de la dicotomía público/privado, y retoma de Kofes la categoría de “lo doméstico” para evitar analizar dichas relaciones en términos estrictamente familiares, íntimas y afectivas o como si se tratara del mundo de trabajo. Es decir, relaciones familiares y relaciones de otro orden (Canevaro, 2009B). Este ámbito de lo doméstico es productor de vínculos ambiguos, donde lo afectivo se superpone con la relación laboral influyendo fundamentalmente en las condiciones de trabajo de las empleadas (Górbán, 2012: 33). Históricamente el espacio de lo

doméstico, es decir donde se implican “relaciones de otro orden”, ha sido puesto en un lugar de contradicción con la aplicación de las normas laborales.

En el decreto-ley de la dictadura, el objetivo no era tanto proveer de derechos laborales a un colectivo de trabajadoras/es, sino más bien el *Pleno ejercicio de los derechos de las amas de casa y de la tranquilidad de la vida doméstica*. También y como afirmé al comienzo los/as legisladores/as están atravesados por condicionamientos sociales, de clase y género. Este análisis añadió un elemento para reflexionar desde dónde se ubica cada agente estatal a la hora de pensar una política, que a veces se corresponde con su condición de clase (como en el ejemplo que daremos a continuación) y a veces no. Como postulan Pereyra y Poblete: *Este tipo de intervenciones pone en evidencia que el lugar desde el que hablan las y los legisladores no es un lugar neutro; si no que se trata de actores sociales que conocen e interactúan con estas trabajadoras desde la posición específica de empleadoras/es* (2015: 81), aunque debo hacer una diferencia respecto de legisladores que si bien pertenecen a cierta clase social, no hablan desde el “ser patrón” sino desde el lugar que les toca legislar y atravesados/as por discursos políticos que reivindican los “derechos de los/as trabajadores/as”³²⁸. En uno de los discursos, un legislador se identifica con la parte empleadora, donde se ve reflejada la condición de clase y asumiéndose a sí mismo como la parte empleadora:

Digo que son valiosos porque su trabajo es muy noble. Son quienes nos ayudan en la crianza de nuestros hijos y nietos, en los quehaceres del hogar, en lo cotidiano de la vida hogareña. ¿Cómo olvidarme de aquella mujer que cuidó mi casa, que ayudó a mi madre, que cuidó a sus hijos y que también colaboró años más tarde en el cuidado y crianza de mis tres hijas? Esa mujer hoy tiene 80 años y sigue siendo parte de mi familia y de los recuerdos de mi niñez y de los de mis hijas, y hoy está gozando de su muy merecida jubilación y disfrutando de su hermosa familia. Esa mujer es doña Luisa Escudero de Chacón, que vive en un lejano pueblo llamado Luján, en mi provincia, San Luis. Recordando a esa mujer rindo un homenaje a todos los trabajadores y trabajadoras de las casas particulares (Diputado Frente Peronista- San Luis).

A modo de cierre, quiero destacar que durante la formulación de una ley los legisladores y legisladoras están atravesados/as por condicionantes de clase, género, políticos y permeados por categorías sociales que se encuentran en los discursos de las propias empleadoras. El proceso de construcción de las *destinatarias* de esta política, que según Caggiano y Torres (2011) es un proceso de negociación y confrontación de diferentes discursos, no está exento de la disputa de sentido que algunos/as legisladores/as llamaban de “disputa cultural”. Esta disputa no se da únicamente a la hora de concientizar a las empleadoras en la registración de las trabajadoras (como muchos/as legisladores/as señalaban), sino también hacia adentro y en “la cocina de la ley”, es decir se nos abre la posibilidad de analizar las políticas como *documentos culturales* (Shore, 2010).

328 Para posteriores trabajos, sería interesante indagar en los posicionamientos partidarios sobre el tema en cuestión, tanto desde el aspecto histórico (como pude visibilizar con la deuda histórica), y también las diferencias al interior de cada partido.

Para concluir deseo subrayar la importancia de analizar los procesos de formulación de una política pública, descubrir y desnaturalizar aquellas categorías sociales implícitas que permiten analizar luego esa política pública en la fase de su implementación, y así tener presente las complejidades y sentidos ambiguos que trae consigo y los sistemas de pensamiento más amplios en medio de los cuales están inmersas (Shore, 2010:31). Que en definitiva crean y (re) crean formas estatales de representación (Bourdieu, 1997) afectando la vida cotidiana de los/as ciudadanos/as. Queda por profundizar si algunos sentidos que perviven desde el año 1920, con diferentes matices, son los que en el “debate cultural” limitan y permiten que el sector de trabajadoras domésticas continúe con un nivel bajo de regulación y precariedad laboral³²⁹. Todo indica que al privilegiar valores morales como el amor y la familia, en tanto “valor supremo”, los mismos entran en contradicción con el derecho laboral. Pareciera que los mismos de por sí no pueden ser regulados, provocando así en la misma una tensión entre la regulación formal y la informal (Poblete, 2015:5).

› *Referencias bibliográficas*

- Balbi, F. y Boivin M. (2008): “La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno”. Cuadernos de Antropología Social, (27): 07-17.
- Bourdieu, P. (1997) “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”. En: Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Caggiano, S. y Torres A. (2011). “Negociando categorías, temas y problemas. Investigadores y organismos internacionales en el estudio de la migración indígena.” En: Feldman-Bianco, B., Rivera Sánchez, L., Stefoni C. y Villa Martínez M. (coords.) La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías. Quito: FLACSO.
- Canevaro (2009b). “Empleadoras del servicio doméstico en la Ciudad de Buenos Aires: intimidad, desigualdad y afecto”. Avá, (15). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200009&lng=es&tlng=es.
- (2014). “Afectos, saberes y proximidades en la configuración de la gestión del cuidado de niños en el hogar. Empleadas y empleadoras del servicio doméstico en la Ciudad de Buenos Aires”. Trabajo y Sociedad. Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet), (22): 175-193.
- Cutuli R. y Pérez I. (2011) Trabajo, género y desigualdad. El caso de las empleadas domésticas en Mar del Plata, 2010-2011. Concurso Bicentenario de la patria: Premio Juan Bialet Massé.
- Federici, S. (2010) La bruja y el Calibán. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Buenos Aires:

329 En el informe realizado por el MTEYSS (2014) asegura que con la sanción de la ley, la reducción de la informalidad es mayor entre las ocupadas que trabajan más horas. Si bien la tasa de registro ha aumentado en los últimos años, pasando del 5% en 2003 al 16% en 2013; y el nivel de informalidad del sector de un 84% para el año 2012 (Poblete, 2014:5), a un 78% para el cuarto trimestre del 2013, los números siguen reflejando la alta proporción de trabajadoras que se encuentran en la informalidad en nuestro país.

Tinta Limón Ediciones.

- Frigerio A. (2006). "La construcción de los problemas sociales. Cultura, política y movilización". Boletín de lecturas sociales y económicas, Año 2, (6): 12-17.
- Górbán, D. (2012) "Empleadas y empleadoras, tensiones de una relación atravesada por la ambigüedad" Revista española de Investigaciones Sociológicas, (140): 29-48.
- (2013) "El trabajo doméstico se sienta a la mesa: la comida en la configuración de las relaciones entre empleadores y empleadas en la ciudad de Buenos Aires" Revista de Estudios Sociales, (45): 67-79.
- Morey E., Schmidt M., Policastro C., Laham M., Real A. y Mandelbaum V. (2014) "Procesos de valorización territorial y transformaciones en el rol del Estado y las ONGs en contextos interétnicos: el caso del Chaco salteño, Argentina" Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, (74): 129-152. Universidad de Deusto, España.
- Pereyra, F. y Poblete L. (2015) "¿Qué derechos? ¿Qué obligaciones? La construcción discursiva de la noción de empleadas y empleadores en el debate de la Ley del Personal de Casas Particulares (2010-2013)" En: Cuaderno IDES. El trabajo doméstico: entre regulaciones formales e informales. Miradas desde la historia y la sociología. IDAES-CONICET.
- Poblete, L. (2014) "Esa vieja dupla: empleo y protecciones sociales. Reflexiones en torno a la regulación del servicio doméstico en Argentina". En: Serie Documentos para discusión, IDES (16).
- Poblete, L. (2015) "Modos de regulación del trabajo doméstico" En: Cuaderno IDES. El trabajo doméstico: entre regulaciones formales e informales. Miradas desde la historia y la sociología. IDAES-CONICET.
- Pozzio, M. (2011). Madres, mujeres y amantes. Usos y sentidos de género en la gestión cotidiana de las políticas de salud. Buenos Aires: Antropofagia.
- Shore, C. (2010). "La antropología y el estudio de la Política Pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas". Antípoda, (10): 21-49.
- Stang, M.F. y H.G. Quero (2016) "La figura de <la mujer> (y de la migrante) en los debates parlamentarios sobre el trabajo doméstico en Argentina y Chile: una aproximación comparativa" En: Magliano, MJ., Perissinotti y Zenkusen D. (comps.) Los nudos ciegos de la desigualdad. Diálogo entre Migraciones y cuidado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONICET.
- Weber, M. (1985) [1922] Ensayos de sociología contemporánea I. Barcelona: Planeta-Agostini.

Datos estadísticos

Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social, MTEySS (2014A) Protección y Seguridad Social en la Argentina. Resultados de la Encuesta Nacional de Protección y Seguridad Social 2011. ENAPROSS. Recuperado de:

http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/enapross/Libro_ENAPROSS_interior.pdf

----- (2014B) Avances en la registración laboral de las trabajadoras en casas particulares a partir del nuevo marco legal. En:

http://www.trabajo.gob.ar/downloads/destacados/140729_casasparticulares.pdf

----- (2005) Situación del servicio doméstico en Argentina. Buenos Aires: Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales.

Organización Internacional de Trabajo-OIT (2016) Documentos de política de protección social: Protección social del trabajo doméstico. Tendencias y estadísticas. Departamento de Protección Social (SOCPRO) en colaboración con INWORK. – Ginebra. (Documentos de política de protección social No. 16). Disponible en: <http://www.social-protection.org/gimi/RessourcePDF.action?ressource.ressourceId=53512>

Discursos

Sesión ordinaria de la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación Argentina (13/03/13) Período legislativo 131. Recuperado de: <http://www1.hcdn.gov.ar/sesionesxml/reunion.asp?p=131&r=1#131-1-20>

Normativa

Ley N° 26.844. Régimen Especial de Contrato para el Personal de Casas Particulares. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación. INFOLEG. Sancionada: Marzo 13 de 2013, promulgada: Abril 03 de 2013.

Decreto Ley N° 326/56. Beneficios, obligaciones y derechos para el personal que presta servicios en casa de familia. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación. INFOLEG. Entrada en vigor: 14 de enero de 1956.

«Y te seguís manejando por redes de amistad, que es más efectivo...»: políticas y relaciones personales en un programa municipal de VIH

GAGLILOLO, Agostina / ICA-FFYL - agostinagagliolo@gmail.com

GT 24 La política como instancia de la producción de la vida social: proceso y valor

» *Palabras clave: políticas de VIH-Sida; políticas de salud; programa municipal*

» **Resumen**

El presente trabajo explora el proceso de creación, el desarrollo y las prácticas cotidianas dentro de un Programa municipal de prevención y asistencia del VIH-Sida y adicciones ubicado en un Centro de Atención Primaria de Salud (CAPS) del primer cordón del noroeste del Gran Buenos Aires. Se enmarca en una investigación etnográfica sobre las políticas y tecnologías del VIH-Sida desde la experiencia de personas afectadas por la epidemia, que forma parte de un proyecto doctoral en curso, llevado adelante en el marco del Programa de Antropología y Salud (ICA-FFyL).

Describiré y analizaré los modos en que algunas políticas públicas vinculadas al VIH-Sida se desarrollan dentro de este municipio, atendiendo específicamente a lo que lxs profesionales que allí trabajan denominan como «contactos y redes de amistad» y el modo en que éstos han modelado las respuestas locales a la epidemia, creando condiciones particulares para la atención y la gestión dentro del espacio del programa municipal. Para ello, presentaré una parte del análisis de entrevistas, conversaciones e interacciones cotidianas con lxs profesionales, que fueron registradas durante la primera etapa de trabajo de campo en el centro de salud, llevado adelante entre agosto del 2016 y febrero del 2018.

» **Introducción**

El presente trabajo busca indagar acerca de las respuestas político-sanitarias vinculadas al VIH-Sida en el nivel municipal, atendiendo específicamente a ciertas prácticas que los profesionales del equipo de

salud en estudio llaman «contactos y redes de amistad»³³⁰, en las que sostienen y fundamentan discursivamente sus intervenciones. En esta noción incluyen un abanico de relaciones y vínculos con otros profesionales, funcionarios locales e integrantes de organizaciones de personas con VIH-Sida (PVIH).

Se presenta aquí un análisis parcial que integra mi investigación doctoral³³¹ en curso, consistente en un estudio etnográfico sobre las políticas y tecnologías del VIH-Sida desde la experiencia de personas con tratamientos de larga duración. La misma se encuentra en desarrollo desde 2016 en un Programa Municipal de prevención y asistencia del VIH-Sida y adicciones que funciona en un Centro de Atención Primaria de Salud (CAP) del primer cordón del norte-centro del Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

La primera etapa del trabajo de campo fue llevada adelante entre los meses de agosto del 2016 y febrero del 2018, fundamentalmente en el espacio del CAP. Incluyó visitas regulares y sostenidas en el tiempo, durante las cuales registré interacciones, conversaciones e intercambios cotidianos en espacios de circulación del público, de atención, de espera y en las oficinas. Asimismo, realicé entrevistas a la totalidad de profesionales de la salud que forman parte del programa (4) y a personas con VIH (PVIH) que se atienden allí o que concurren a actividades organizadas por el programa (13). Del mismo modo, participé acompañando al equipo de salud en actividades de prevención y promoción de la salud, en este y en otros CAP del municipio, y en espacios al aire libre. Por último, asistí a reuniones mensuales del «grupo de pares» que una organización de PVIH desarrolla dentro del CAP. Actualmente, me encuentro en la etapa final del trabajo de campo.

Abrevamos aquí en algunos estudios de las ciencias sociales sobre el Estado (Abrams, 1977; Asad, 2008; Gupta A., 2015; Mitchell, 2015; entre otros), partiendo particularmente de autores que han señalado la importancia de la perspectiva etnográfica. Buscamos aportar a algunas discusiones del campo de la antropología de las políticas y de la salud, colocando la mirada en las prácticas de los sujetos que *implementan, crean y modelan* las políticas públicas, envolviéndose en un proceso dialéctico que constituye el entramado de relaciones que llamamos Estado (Canelo, 2008; Fassin, 2015; Gaztañaga, 2008; Quirós, 2014; Shore, 2010). Recupero para ello mis observaciones acerca de las prácticas

330 Las comillas son utilizadas para indicar expresiones y términos utilizados por las personas entrevistadas (incluyendo las citas textuales de entrevistas o registros de campo).

331 El proyecto “Luces y sombras del tratamiento antirretroviral como prevención: un análisis antropológico de las políticas y tecnologías del VIH-Sida a partir de la experiencia de la enfermedad de personas con tratamientos de larga duración” es llevado adelante en el marco del Programa de Antropología y Salud (Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

cotidianas y los relatos de estos profesionales sobre el origen del «Programa Municipal de Prevención y Asistencia del Sida y la Drogodependencia» bajo estudio, las relaciones que allí se establecen y el modo en que las mismas han dado forma a las respuestas político-sanitarias locales a la epidemia.

› *El programa municipal*

El «Programa Municipal de Prevención y Asistencia del Sida y la Drogodependencia», como lee la ordenanza municipal que dicta su creación, funciona en un Centro de Atención Primaria de Salud (CAP) de dependencia municipal. Este municipio está ubicado en el primer cordón del norte-centro (o noroeste, según la fuente que se consulte) del Gran Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires) y tiene unos 340.000 habitantes distribuidos en 45km de superficie. Se trata de un municipio fundamentalmente urbano, parte de una subregión de perfil industrial cuyos indicadores de Producto Bruto Geográfico (PBG) han sido calificados como altos y sus niveles de carencia por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) se encuentran entre los más bajos del conurbano bonaerense, haciendo del mismo un municipio con un nivel de recursos elevado (Couto, 2018).

El programa fue creado en 1992, muy tempranamente en la historia de las respuestas político-sanitarias al VIH-Sida en la Argentina, antes incluso de que se conformara el Programa Nacional de Lucha contra el SIDA y ETS³³². Desde que el programa se constituyó como tal, se encuentra emplazado en el CAP más grande, importante y mejor provisionado del Municipio³³³, cuya ubicación es estratégica dentro de la geografía municipal: se encuentra a sólo una cuadra del edificio de la Municipalidad – el centro político del municipio – en la localidad «cabecera» (central) del partido. Parte del espacio físico del CAP está destinado a oficinas que albergan: autoridades municipales - secretaria y subsecretarias de Salud y Desarrollo Humano y directores/as de programas pertenecientes a esas secretarías (Dirección de Epidemiología, Dirección de Atención Médica, Dirección de Vectores, entre otros), y sus empleados administrativos. Allí se centraliza una gran parte de los trámites administrativos de todo el personal de salud municipal. Dadas estas coordenadas espaciales, las personas que trabajan en el CAP interactúan

332 En 1990 se promulgó la Ley Nacional de Sida (Ley No 24789, 1990) y dos años después se promulgó la ordenanza municipal que dictó la creación de este Programa Municipal. En 1994 se crea el Programa Nacional de Lucha contra el SIDA y Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS), que comenzaría a realizar la distribución de los medicamentos disponibles para el tratamiento. Algunos integrantes del Programa Municipal remarcaban que se trató del «primer programa de atención primaria en VIH».

333 La oferta de atención del CAP incluye: estudios de imagen, laboratorio, clínica médica, pediatría, neonatología, urología, neurología, cardiología, cardiología infantil, psiquiatría, psicología para adolescentes, adultos y niños, kinesiología, reumatología, fonoaudiología, neumonología de adultos y niños, servicio social.

cotidianamente con autoridades y funcionarios, produciéndose una fluida circulación de información sobre cambios en cargos políticos, despidos, reemplazos, dificultades en la provisión de insumos, etc. Del mismo modo, es frecuente el contacto con agentes de otras dependencias municipales (otros CAP) o incluso del propio «edificio», nombre que le dan a la Municipalidad. La circulación de rumores y comentarios sobre el municipio ocupa un lugar importante en las conversaciones cotidianas de sus trabajadores.

El programa de VIH, según señalan sus creadores, estuvo originalmente constituido por alrededor de catorce profesionales provenientes de diferentes áreas del Municipio, de los cuales sólo tres se encuentran aún trabajando allí. Actualmente está integrado por Oscar (psicólogo), Matilde (psicóloga), Merlina (médica infectóloga) y Camila (trabajadora social que se integró a finales del año 2015). Una particularidad de este Programa es que además de las tareas vinculadas a la gestión estatal en salud, también brinda atención médica, psicoterapéutica, orientación en demandas sociales y dispensa de medicación a PVIH. Este doble carácter es indesligable de sus orígenes, ya que quienes conformaron el programa ya se encontraban trabajando como profesionales de la salud dentro del CAP. La institucionalización del programa como tal les permitió formalizar una actividad que venían realizando «a pulmón» desde mediados de 1980, y comenzar a desarrollarse dentro de la gestión.

En el marco del trabajo de campo, los profesionales del equipo de salud refirieron y reiteraron tanto en las entrevistas como en el curso de interacciones cotidianas, que su tarea se sostiene en «redes» de relaciones tejidas por ellos mismos. En la cotidianeidad observé cómo parte de su tarea consiste precisamente en sostener y construir esos vínculos. Se trata de relaciones diversas: de amistad, de cortesía, de afinidad ideológica, de compañerismo, de solidaridad, o de mutua conveniencia. Unas involucran algún grado de afecto, otras el compromiso militante o las convicciones ideológicas, otras son sólo parte del sostén cotidiano de los servicios. Estas relaciones se establecen con personas ubicadas en diferentes jerarquías: sujetos que poseen cargos políticos relevantes, agentes del estado provincial y nacional, compañeros del CAP, otros profesionales de la salud, integrantes de organizaciones de PVIH, etc. Todas ellas podrían ser caracterizadas como *relaciones personales* que, aunque no están estrictamente formalizadas en el entramado institucional en el que los actores se encuentran insertos, se entrelazan con éste de forma permanente y cotidiana.

Existen antecedentes en el abordaje de las denominadas *relaciones informales* o *redes informales* y su relevancia hacia el interior del sistema de salud, sobre todo en lo que refiere a la gestión estatal (Rovere, 1999). Algunos autores señalan que las mismas deben ser reconocidas para evitar caer en *mitos*

racionalistas sobre la gestión en salud (Spinelli, 2017), o que éstas deben ser aprovechadas en el mejoramiento de la administración de la salud pública (Marqués Sánchez, Farrerons Noguera, Arias Ramos, & Quiroga Sánchez, 2012). Muy por el contrario, otras miradas han descrito estas relaciones como producto de la solidaridad entre trabajadores de la salud frente a los contextos de precariedad en los que se encuentran insertos y han señalado que a largo plazo contribuyen al deterioro estructural del sistema público de salud, volviéndose instrumento de *políticas clientelares* (Crojethovic, 2012). Por otra parte, García, Recoder y Margulies, han relevado etnográficamente cómo las relaciones entre profesionales (*viejos conocidos*) al interior de una guardia obstétrica, influyen en la construcción de respuestas institucionales diversas frente a la demanda de atención (García, Recoder, & Margulies, 2017).

Desde el campo de la antropología de las políticas en Argentina, Brenda Canelo ha señalado que las *relaciones personales* pueden resultar una pieza clave para comprender las políticas en múltiples espacios (Canelo, 2008); mientras que Julieta Gaztañaga ha mostrado que es la articulación de estas relaciones con el mundo institucional la que permite a ciertos sujetos *producir* políticas (Gaztañaga, 2008). Desde otros horizontes, autores como Fassin (Fassin, 2015) han señalado que les agentes estatales se encuentran a la vez constreñidos por el marco institucional y dotados de capacidad creativa, por lo cual simultáneamente *implementan y producen* políticas públicas, y que es en el análisis de este proceso dialéctico que podemos captar la *esencia del Estado*. Ello implicaría que analizar las formas en que las relaciones personales - aquí denominadas como «contactos y redes de amistad» - modelan las respuestas locales al VIH-Sida, nos abriría una rendija por la cual observar los modos en que el Estado se constituye como tal. Finalmente, numerosos autores han postulado que la etnografía nos presenta la posibilidad de atender a las lógicas que sostienen estas prácticas y las maneras en que los sujetos dan forma y sentido al Estado (Balbi & Boivin, 2008; Fassin, 2015; Pozzio, 2011).

➤ *Relaciones personales en el origen y desarrollo del programa municipal*

Según Matilde, Merlina y Oscar, el Programa nació por la necesidad de brindar respuesta a la demanda de atención existente en el municipio, en un momento en el cual el VIH aún era una enfermedad con altísima letalidad y con pocas posibilidades de respuesta biomédica eficaz (Margulies, 2010)³³⁴. Sus

³³⁴ Margulies analiza los modos en que, con el desarrollo de los primeros casos que involucraban a personas afectadas por el VIH-Sida en Argentina, una serie de médicos se organizan para brindar respuestas a los mismos. La autora enfatiza en las dificultades que implicaba la atención en momentos donde aún no había tratamientos

fundadores eran psicólogos, trabajadoras sociales y médicas de varias especialidades, que en algún momento se encontraron durante la práctica cotidiana y forjaron vínculos a partir de los desafíos que les colocaba la epidemia. En palabras de Oscar, fue la aparición de «pacientes con características poco habituales, casos raros, gente con kaposi, micosis, cosas que nadie sabía por qué eran» lo que los llevó a «comunicarse en los pasillos» y empezar a elaborar estrategias colectivas que permitieran hacer frente a la situación. Estos lazos comenzaron a tomar forma a mediados de 1980 y comienzos de 1990 entre profesionales dentro del municipio, muchos de los cuales eran trabajadores de salud del mismo CAP. También ocurrieron movimientos similares a escala de la provincia de Buenos Aires (y en el nivel nacional), donde éstos y otros profesionales comenzaban a reunirse para conformar aquello que luego sería la Sociedad Argentina Interdisciplinaria de Sida (SAISIDA³³⁵).

Retomaré en detalle los relatos de Matilde y Merlina para analizar el origen del programa, por tratarse de quienes más historias han compartido conmigo en ese sentido, y por ser ambas figuras que se destacan dentro de este espacio. Recupero también algunos aportes de Oscar, quien forma parte del programa desde sus inicios.

Matilde es una mujer de unos 55 años, morocha, de pelo canoso, es simpática pero también muy incisiva en sus comentarios y apreciaciones. Se afirma «peronista de toda la vida», y considera que la política es una parte muy importante de su vida cotidiana. Matilde me integró a su red de relaciones en los mismos términos que la he visto interactuar con otros; siempre se mostró amable, generosa y dispuesta a conversar conmigo, al punto tal de que llegué a conocer su casa y a su familia. Es psicóloga del Programa Municipal de VIH desde el año 1993 y frente a mi pregunta sobre la formación del programa, me dijo:

«Esto surgió a partir de la inquietud de Merlina que laburaba acá (...) como médica en el Mercado³³⁶ y (...) en los '90 empieza a ver que empiezan a venir un montón de personas que vivían con VIH. Quien en ese momento estaba en el co-gobierno de ese Mercado era quien fue secretario de salud de acá del municipio durante mucho tiempo y secretario de desarrollo [social] (...) Supongo que, a partir de la influencia de Merlina, no sabemos por qué se sensibilizó con esta

antirretrovirales efectivos, y en los que el SIDA era considerada una enfermedad terminal con alta tasa de mortalidad.

335 La Sociedad Argentina Interdisciplinaria de SIDA (SAISIDA) es una sociedad sin fines de lucro que tiene como característica distintiva la asociación de profesionales de la salud de distintas disciplinas (médicos, enfermeros, consejeros, psicólogos, sociólogos, antropólogos, etc.), miembros de organizaciones no gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil y personas viviendo con VIH-SIDA (PVVS) comprometidos con el trabajo en VIH-SIDA. Fuente: www.saisida.org (Consultada el 4/6/2018 11:15hs).

336 El «mercado» es un espacio donde se realiza la comercialización mayorista de frutas y verduras. Allí trabajan una cantidad considerable de personas y es significativo en la provisión de estos alimentos a nivel municipal.

temática (...) y decide convocar a un montón de profesionales a trabajar en un programa de prevención y asistencia del sida y la drogodependencia» (Entrevista Matilde 23/11/2016)

En este fragmento Matilde sintetiza de un modo más ordenado, nuestras variadas conversaciones sobre el nacimiento del programa y la «influencia» inicial de Merlina. Su relato invita a considerar que es Merlina quien, a través del vínculo personal con el secretario de salud realiza el gesto fundacional del programa, impulsada en la necesidad de brindar respuestas a la demanda de la población.

Merlina tiene más de 60 años, es una mujer de baja estatura que se refiere a sí misma como «gordita». Tiene un gesto amoroso y muy amable, se comporta de modo maternal casi con todas las personas que la rodean; en mi relación con ella también adoptó esta actitud. Es oriunda de Santiago del Estero, pero vive en Buenos Aires desde el inicio de su carrera universitaria, cuando su familia se mudó para que ella y su hermana pudieran estudiar. En numerosas ocasiones la escuché hablar con cariño de su padre, «un ferroviario medio socialista, medio peronista» que la impulsó a tener «compromiso social» en los «contextos de pobreza». Frecuentemente se jacta de haber tenido una «formación sanitarista» que le enseñó a «priorizar la atención primaria de la salud, a tener una visión más general e involucrar toda la parte social y económica del paciente» (Registro de campo 71, 18/09/18), mirada que –señala con preocupación- «ya no existe entre los médicos jóvenes». Trabaja en el municipio desde 1985 (cuando realizaba guardias en el mismo CAP). En el año 1990, a raíz de una epidemia de cólera, la llamaron para incorporarse al trabajo en el mercado de frutas y verduras municipal. Dice sobre la creación del programa:

«En el año '92 con tres médicas, no, éramos cinco, perdón, una dermatóloga, una inmunóloga, la neumonóloga y yo, decidimos armar un programa con los psicólogos, el primer programa de atención primaria en VIH. Teníamos un buen equipo (...) con los psicólogos y trabajadores sociales. Por eso lo decidimos armar». (Entrevista Merlina 24/10/2016).

Oscar, el psicólogo del equipo, también tiene más de 60 años, es delgado, de baja estatura y ojos claros. Frecuentemente su condición de «rubio» (de tez y cabello claro) es motivo de bromas por parte de sus compañeras. Siempre afable y comunicativo, aprovecha cada ocasión para mostrar fotos de su nieta de dos años. Oscar se dedica fundamentalmente a la atención clínica, y sus pacientes varían entre jóvenes y adolescentes de escuelas de oficio, personas con consumo problemático de sustancias y PVIH. Comenzó a trabajar en el municipio en 1985 y sus tareas no variaron significativamente desde entonces, incluso después de la institucionalización del programa, al que se dedicó exclusivamente. Cuando habla de la creación de éste, Oscar siempre refiere al trabajo conjunto de profesionales y sus preocupaciones frente

a la epidemia. Señala la formalización del programa como un logro: «el armado del programa y la sanción por decreto municipal es el reconocimiento de una realidad que nos trajo bastante trabajo» (Entrevista Oscar 24/02/2017).

En los relatos de todos los profesionales se mencionan circunstancias significativas. Por un lado, en un contexto de escasas respuestas técnicas y alta incertidumbre en la atención de personas afectadas por el VIH-Sida, la construcción de relaciones de solidaridad y de afinidad profesional que calificaron como «redes de amistad». Esta construcción puede inscribirse en el proceso de configuración de lo que se ha denominado «los médicos del Sida» (Margulies, 2014) refiriendo a aquel conjunto de profesionales que respondieron a los primeros casos de SIDA en la Argentina y se comprometieron en la búsqueda de respuestas frente a las necesidades de sus pacientes, enfrentando los procesos de estigmatización y discriminación y resignificando su campo de ejercicio tanto al nivel técnico como moral.

Por otro lado, en los relatos sobre el programa se destaca la importancia de los «contactos» de Merlina con autoridades y funcionarios municipales dentro de su territorio, tales que le permitieron «influir» en las decisiones político-sanitarias municipales. Esta última caracterización es más propia de Matilde que de Merlina, ya que la segunda – al igual que Oscar – frecuentemente coloca el énfasis en las *otras* relaciones personales, aquellas que se establecen entre profesionales que buscan una solución al problema del SIDA. Pero sea que el énfasis esté colocado en la figura de Merlina, o en el conjunto de profesionales, en los relatos acerca del origen del Programa Municipal, las relaciones personales entran en escena como aquel elemento que habilita la puesta en marcha de una respuesta político-institucional al problema del VIH-Sida en el nivel local, volviéndose indisociables de la propia gestión estatal.

El análisis de estas relaciones personales nos muestra estrategias propias de Merlina, Oscar y Matilde (y del resto de los profesionales), pero también nos permite abrir una rendija por la cual observar el funcionamiento del Estado. Aunque pudiéramos analizar la creación del programa en términos lógico-racionalistas weberianos (Shore, 2010), es sólo apelando al componente personal – *vis a vis* – que podemos avanzar en la comprensión del modo particular en que este municipio organiza su respuesta al VIH-Sida (Pozzio, 2011).

Sobre el desarrollo del Programa Municipal, Matilde destaca:

«Nosotros crecimos con una gestión que fue el peronismo (...) [con la que] logramos bastante independencia y autonomía (...) si bien había un montón de cosas en las que no acordábamos y notábamos que quizás teníamos que recibir más apoyo, ya en los últimos años decíamos ‘ay, ya con que no nos jodan y nos dejen hacer es suficiente’ y aprovechábamos por ahí (...) [llegando]

hasta tener contacto directo con Nación sin pasar por la Región ni por la Provincia³³⁷. Por **los contactos** y por las **redes de amistad** básicamente que tiene Merlina éramos bien recibidos en todos lados y teníamos acceso»(Entrevista Matilde 23/11/2016) (negrita nuestra).

Aquí «independencia y autonomía» refieren a la posibilidad de interactuar con actores de diferentes instancias gubernamentales, pero también de diseñar las políticas municipales desde el propio programa, sin depender de la aprobación de las autoridades locales en cada paso. Por ejemplo, ejecutar proyectos con organizaciones de PVIH³³⁸ u organizar actividades de prevención en espacios municipales. Autores como Fassin (Fassin, 2015) señalan la importancia de comprender que los agentes insertos en el Estado con frecuencia se salen de los límites de sus competencias. Esto es, no solamente tienen libertad para interpretar e implementar las políticas públicas sino que cuentan con una autonomía relativa que les permite *crear* nuevas modalidades políticas estatales. Podríamos señalar que estos sujetos no solamente cuentan con autonomía relativa, sino que hacen uso de la misma a sabiendas del impacto que ello tiene en las vidas de las poblaciones que son su objeto de intervención. En el caso del Programa Municipal, tal autonomía es comprendida y definida por los agentes en relación a las condiciones que colocan las autoridades del municipio, y revalorizada ante la posibilidad de perderla.

A finales del 2015, luego de las elecciones a nivel nacional y local, un nuevo intendente pasó a estar a cargo del municipio, con un alineamiento político-partidario diferente al anterior³³⁹. Matilde me señaló reiteradamente que esto impactó en el municipio y en el propio programa, haciéndome notar en cada situación cotidiana que lo ameritaba cómo se habían limitado las actividades por nuevos requisitos burocrático-administrativos, como la obligatoriedad en la presentación de notas o la solicitud por escrito de los insumos y/o espacios para realizar actividades. Tales situaciones representaron serios problemas para les profesionales, que muchas veces vieron afectado el funcionamiento del programa. En esas instancias la inexperiencia de las nuevas funcionarias fue un tema frecuente de conversación, y un

337 Hace referencia a los caminos burocrático-administrativos habituales en las gestiones de recursos en Salud de toda la Provincia de Buenos Aires, que se encuentra dividida en Regiones Sanitarias (de I a XII) que engloban un conjunto de municipios cada una. Es habitual que la Dirección de Sida y ETS de la Nación envíe recursos a través de la Dirección Provincial y ésta haga lo mismo por medio de las Regiones Sanitarias. El procedimiento burocrático-administrativo institucionalizado usualmente es que el personal de gestión municipal se referencie primero con la Región Sanitaria, luego con la Provincia y por último con la Nación.

338 Los proyectos financiados por entidades internacionales fueron disminuyendo antes del 2015, en parte debido a que las mismas agencias comenzaron a financiar otro tipo de actividades y en parte por la disminución del impacto de las mismas dentro del VIH en Argentina, que sobrevino a la estabilización de la epidemia y la recuperación parcial del sistema de salud.

339 Durante más de 20 años el Municipio se encontró bajo la dirección del Peronismo, con un mismo intendente a cargo. En el 2015 el Frente Para la Victoria perdió las elecciones frente al mismo partido que resultó vencedor en las elecciones a nivel nacional, el PRO “Propuesta Republicana”. Esto resultó en un cambio casi total de las autoridades intermedias a nivel municipal (secretarios, subsecretarios, directores de programas, directores de CAP).

señalamiento de permanente duda sobre las limitaciones que imponían a las tareas cotidianas. En tales valoraciones se colocaba de relieve, en contraposición, el «compromiso» de quienes integraban el programa, su experiencia en el trabajo que realizaban y los valores que ello entraña.

Con los cambios políticos a nivel nacional, también se modificaron algunos «contactos» de los profesionales del programa. Mientras unos dejaron de estar disponibles, otros - como aquellos que se establecen con agentes estatales de diferentes jerarquías (como profesionales del Programa de VIH/Sida del Ministerio de Salud de la Nación) - pudieron sostenerse con ciertas limitaciones. Incluso se dio la situación en la que «amigos» pasaron a ocupar cargos importantes dentro de la estructura estatal, trayendo consigo nuevas posibilidades. Así, las relaciones que son foco de este análisis se muestran dinámicas: mientras ciertos lazos permanecen o desaparecen; otros se crean, reformulan o replantean, sobre todo atendiendo al sostenimiento de las tareas cotidianas.

› *Las redes de personas con VIH y el financiamiento de proyectos*

Entre aquellos actores que conforman los «contactos y redes de amistad» que colaboraron a la creación y el mantenimiento del Programa Municipal, Matilde y Merlina incluyen también a personas con VIH: pacientes y/o miembros de organizaciones no gubernamentales.

Es importante señalar que una de las particularidades de la epidemia del VIH-Sida a nivel mundial es la relevancia que las personas afectadas tuvieron en la promoción y desarrollo de políticas, exigiendo la provisión de medicamentos antirretrovirales, el acceso a diagnóstico y atención adecuados, etc. Esto puede observarse en una vasta producción de las ciencias sociales (Barbot, 2006; Gregoric, 2017; Pecheny, 2007; Robins, 2006; Sanchez, 2013; Valle, 2015, 2002; Whittaker, 1992). El caso de este Programa Municipal no es la excepción, ya que el mismo fue – y continúa siendo – un espacio de concurrencia para una de las organizaciones de personas con VIH de la provincia de Buenos Aires, y la sede de múltiples proyectos conjuntos con esta organización.

Hacia mediados de la década de 1990, el Banco Mundial, el Fondo Global³⁴⁰, ONUSIDA³⁴¹ y otros organismos financieros y de cooperación internacional aportaron al desarrollo de programas y

340 El Fondo Global es una asociación público-privada mundial dedicada a la recolección y distribución de recursos para prevenir y tratar el VIH y el SIDA, la tuberculosis y la malaria. (https://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=555:mecanismo-coordinador-pais-fondo-global-lucha-contra-sida-tuberculosis-malaria&Itemid=410 consultado el 15/07/2018)

proyectos destinados a abordar la cuestión del VIH-Sida en la Argentina. Uno de los más importantes fue el proyecto LUSIDA³⁴² bajo el cual se desarrollaron numerosos proyectos locales con participación de la «sociedad civil». La crisis económica que afectaba al país, y las políticas neoliberales en curso, proporcionaban en ese momento el escenario ideal para la intervención este tipo de organismos, que funcionaron en asociación con el Estado Nacional. Esto ha sido analizado por autoras como García en Argentina (García, 2017) y Sullivan en Tanzania (Sullivan, 2012) entre otros.

Cabe destacar que los responsables de la gestión estatal de estos proyectos en Argentina (elaboración, establecimiento de prioridades, capacitación, seguimiento y monitoreo) eran parte también de las «redes de amistad» de Merlina y Matilde. Se trata de médicos infectólogos, muchos compañeros de facultad o residencia de Merlina, y otros profesionales con funciones al nivel del Ministerio de Salud de la Nación o la CABA y/o dentro de las propias agencias internacionales. Fue a través de uno de los «amigos» de Merlina, director del servicio de infectología de un importante hospital nacional, que el Programa Municipal fue convocado hacia 1994 para elaborar proyectos que serían financiados por el proyecto-marco LUSIDA. Este «amigo» había sido compañero de Merlina en el Curso Superior de Infectología en el Hospital Muñiz³⁴³ varios años atrás: cuando fue convocado para elaborar el primer proyecto, se contactó con tres CAP cercanos, incluyendo entre ellos al Programa Municipal. En la dirección de estos proyectos a nivel nacional se encontraba otro compañero de Merlina. Así, estas relaciones abrieron la posibilidad de participar en proyectos internacionalmente financiados, lo cual, al mismo tiempo posibilitó el conocimiento de nuevos actores que también se tornarían significativos en las trayectorias de las profesionales y del propio programa. Luego del primer proyecto LUSIDA, continuaron desarrollando otros proyectos con organismos como GTZ³⁴⁴ en 1998 y el PNUD³⁴⁵ en el 2000/2001.

Un requisito fundamental que las agencias de cooperación internacional colocaban para la aprobación de las propuestas locales era la vinculación del Estado con «organizaciones de la sociedad civil». En este contexto, el Programa Municipal comenzó a establecer relaciones con una de las redes de PVIH de la provincia de Buenos Aires, cuyos referentes eran pacientes del programa. Con ellos continuaron desarrollando proyectos por casi una década y fue en ese proceso que se constituyeron relaciones personales de amistad, afecto y cuidado que sostienen hasta la fecha.

342 El Proyecto de Lucha contra el SIDA y Enfermedades de Transmisión Sexual fue co-financiado entre el Banco Mundial y el Ministerio de Salud de la Nación. Funcionó entre 1994 y 2000, sus actividades luego se integraron al Programa Nacional de Sida y ETS. Un balance sobre las actividades comprendidas por este proyecto se encuentra disponible en: <https://www.economia.gob.ar/peconomica/basehome/sida.pdf> (consultado el 15/07/2018)

343 Se trata de un hospital monovalente especializado en enfermedades infecciosas. Tuvo un rol central en el desarrollo de las primeras respuestas médicas al VIH-Sida en la Argentina y en la formación de profesionales. Continúa siendo un hospital de referencia para el tratamiento de enfermedades infecciosas y para la residencia en infectología.

344 Grupo de cooperación técnico argentino-alemán - Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ o GIZ).

345 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Las profesionales recuperan el valor de estos proyectos conjuntos porque los mismos dotaron al programa de prestigio dentro del municipio, les permitieron expandir su territorio de influencia hacia otras instituciones (como escuelas y diferentes espacios culturales), y también acceder a procesos de formación profesional. Matilde señala durante su entrevista:

«(...) nosotros éramos contraparte [como parte] del Estado, ellos nos daban capacitación técnica, insumos, nos apoyaban desde todos esos lugares y nosotros éramos los que teníamos el laburo. Pero la condición era que nosotros nos asociáramos como contraparte con la sociedad civil, y ahí fue cuando hacemos estos lazos con algunos de nuestros pacientes que eran de la [organización de PVIH] (...) y nos empezaron a capacitar en gestión de proyectos sociales y la verdad que me encantó, dije 'qué bueno que está esto' y daba como otro vuelo y era estar en territorio, con la gente, armando otras cosas, era muy piola.» (Entrevista Matilde 23/11/2016)

En numerosas conversaciones Matilde me dijo que el trabajo con organizaciones de PVIH le «abrió la cabeza» y le permitió «repensar el trabajo» dentro del programa. Esos «lazos» con referentes de la «sociedad civil», llevaron a les profesionales a desarrollar nuevas modalidades de atención. Merlina lo recuerda con emoción:

«Aprendí mucho de mis pacientes. Me enseñaron a valorar derechos humanos. Me enseñaron a trabajar en equipo, a veces a no ser, a no tener el modelo médico hegemónico y eso nos enseñó mucho a nuestro equipo. A trabajar con los psicólogos, la trabajadora social, la enfermera, son fundamentales.» (Entrevista Merlina 24/10/2016).

Los «lazos» generados con las organizaciones de PVIH implicaron una reapropiación de los requerimientos que las agencias internacionales colocaron para el financiamiento de proyectos. En ese proceso les profesionales construyeron nuevas relaciones que con el tiempo se integrarían a aquello que llaman «redes de amistad y contactos». Estas nuevas relaciones transformaron las prácticas cotidianas, incluido el trabajo en equipo con otros profesionales, y les llevaron a reconsiderar las necesidades de sus pacientes, redefiniendo sus prioridades y orientaciones en la atención.

Aquí empiezan a vislumbrarse algunas indicaciones de aquello que las propias profesionales valoran en relación a su modo de accionar: «no tener modelo médico hegemónico», como ha analizado María Pozzio (Pozzio, 2011) implica aquí una relación que separa a les profesionales del biologicismo – uno de los rasgos que Menéndez atribuye a este modelo – para ubicarles en el «compromiso» que requiere la atención a la salud en el seno del Estado.

› ***El proceso de atención: «Te seguís manejando por redes de amistad, que es más efectivo y manoseás menos al paciente»***

En el curso de la tarea cotidiana, las «redes de amistad» son un elemento también valorizado, ya que – junto con otros mecanismos fundados en la autoridad de la que Merlina dispone dentro del municipio – permiten al programa sostener su forma particular de atención.

He señalado que los integrantes del Programa Municipal realizan tareas de gestión de gobierno de la epidemia (como la apertura de centros de testeo rápido en otros CAP, actividades de capacitación, gestión y provisión local de insumos como reactivos de laboratorio y preservativos); así como tareas asistenciales propias de un servicio de salud (atención médica, psicológica y orientación de demandas sociales). Es decir, cumplen funciones como programa gubernamental y como servicio de salud. Este doble rol de asistencia-gestión está íntimamente relacionado con los orígenes del programa y el hecho de que, por un lado, haya sido creado por un funcionario municipal – como programa sanitario – pero cuyo «germen», como señala Oscar, haya estado vinculado a la asistencia. Es también este doble carácter el que les permite tener contacto cotidiano y fluido con las personas que demandan atención y al mismo tiempo con funcionarios y agentes estatales de diferentes niveles burocráticos (municipales, regionales, provinciales y nacionales).

Sin embargo, aunque ambos coexisten en un mismo espacio, los circuitos de atención estipulados por el Programa Municipal son diferentes a los del CAP. La atención general del CAP funciona por medio de la solicitud de turnos programados en la administración³⁴⁶, cuenta con servicio social, área psicológica y farmacia propias. Existen requisitos que se solicitan para el acceso a servicios como el laboratorio y el área de radiología: que el domicilio de residencia (constatable en el Documento Nacional de Identidad) sea dentro del área del municipio y que la persona demuestre no tener ninguna cobertura de obra social (constatable a partir de la presentación de un documento que certifique que no tiene aportes a obras sociales)³⁴⁷.

346 Existen algunos profesionales que realizan atención por demanda espontánea, en días y horarios estipulados en la cartelera que se encuentra al entrar al centro de salud.

347 Como señala García (2017:67): “El sistema de salud argentino está compuesto por tres subsistemas. El de seguridad social ofrece las obras sociales, da cobertura a los trabajadores en relación de dependencia y es financiado con contribuciones de los trabajadores, los empleadores y el estado municipal, provincial y nacional. El subsistema privado está compuesto por las empresas y otros servicios de medicina prepaga y da cobertura de salud a aquellas personas a través del pago voluntario. El subsistema público provee cobertura universal y se financia con recursos nacionales, provinciales o municipales asignados a los ministerios o secretarías de salud de cada jurisdicción.”

En las antípodas, el Programa Municipal realiza atención por «demanda espontánea», es decir, sin turnos programados. Esto incluye la asistencia médica, psicológica y el asesoramiento social, dispensa de medicación y distribución de recursos preventivos como preservativos y folletería. Esta práctica está sustentada en la idea que Merlina expresa en su entrevista diciendo:

«Sé que muchos de mis pacientes venían de lugares muy pobres, de lugares muy alejados (...) entonces el día que conseguían su moneda para viajar, ese día podían venir» (Entrevista Merlina 24/10/2016).

La única condición formal que el programa coloca a las personas que acuden allí es que no posean obra social al momento de recibir la medicación antirretroviral, requisito que es estipulado por el Ministerio de Salud de la Nación.

Adicionalmente, les profesionales que integran el programa realizan acciones cotidianas que permiten a «sus pacientes» evitar algunos de los requisitos que el CAP coloca para la atención y que son considerados por este equipo como restrictivos. Así, a lo largo del trabajo de campo observé cómo las PVIH que se atienden en el programa acceden: a realizarse «placas» (radiológicas) a pesar de estar incorporados a la cobertura de salud del programa Incluir Salud³⁴⁸; a recursos municipales como la vacunación antigripal, la leche en polvo y suplementos alimentarios y medicamentos, a pesar de no poseer residencia constatable en el municipio; y a turnos con otros profesionales gestionados directamente por el Programa Municipal.

Lograr que «sus pacientes» sean eximidos de estos requisitos, implica para les profesionales permanentes conflictos con los criterios y modalidades de atención del municipio y en particular del CAP, y negociaciones constantes con todo tipo de actores (directores de programas, directores del centro de salud, administrativos, responsables de servicios de atención, etc.). Durante los días en el programa, es frecuente que les profesionales echen mano de sus relaciones personales con trabajadores, funcionarios y profesionales de otros efectores de salud, municipios e instancias gubernamentales de todo tipo, para sostener el acceso a ciertos recursos, a la atención o a la derivación de sus pacientes. Así lo observé en múltiples ocasiones, cuando un paciente llegaba al programa con alguna necesidad: vacunarse, recibir el tratamiento para sífilis, dar con un medicamento o una derivación a otro profesional. Matilde siempre me explicó que lo mejor para no exponer a las personas a un posible «maltrato, discriminación o estigmatización» es derivarlos con personas que conocieran personalmente,

348 Incluir Salud es un programa de la Agencia Nacional de Discapacidad que permite el acceso a los servicios de salud a los titulares de las Pensiones No Contributivas (PNC).

que supieran que brindaban una atención adecuada. Las posibilidades de derivación incluyen también a Narcóticos Anónimos y organizaciones de PVIH.

Este tipo de decisiones son valoradas positivamente por Matilde, señalando la importancia de resolver ante todo los problemas de salud y las demandas de los pacientes, evitando incurrir en procedimientos burocrático-administrativos que puedan demorar ese proceso. En la entrevista lo expresa en los siguientes términos:

«Te seguís manejando por redes de amistad, que es más efectivo y manoseás menos al paciente, y lo hacés ir menos, y donde lo van a atender realmente lo van a atender, y no le van a hacer mayor historia» (Entrevista Matilde 23/11/2016).

Esto implica una acción concreta, que en palabras de Matilde se expresa como «levantar el teléfono y llamar» a quienes pueden «dar respuestas» inmediatas, saltando las burocracias y permitiendo en esa acción acortar los tiempos de espera y garantizar atención adecuada para las personas involucradas.

Para poder obtener esas respuestas inmediatas, algunas veces se apela a la autoridad del programa y su larga trayectoria en el municipio o a la autoridad de Merlina como médica infectóloga municipal «desde hace más de 30 años». Esta legitimidad se sostiene en las mismas relaciones personales que dieron forma al programa a través de la historia; es inseparable de la «red de amistad» que los profesionales establecieron a comienzos de la epidemia y también de los «contactos» que generaron con autoridades y funcionarios municipales.

También se acude a relaciones de amistad o de afinidad profesional con profesionales de otros efectores de salud (municipales, provinciales o nacionales) o del propio CAP, a quienes suelen contactar en casos que requieren derivaciones o interconsultas.

Otra posibilidad se da con aquellos «conocidos» o «compañeros» a quienes Merlina brinda atención cuando le solicitan «ayuda» o le piden un «favor». En múltiples ocasiones observé cómo las tareas cotidianas de Merlina incluyen el brindar atención o conseguir medicamentos para enfermeras, administrativos, autoridades y funcionarios locales. Esto es valorado positivamente por Camila, a través de comentarios como «a Merlina la quieren todos, porque ella siempre atiende a todo el mundo», o señalando que ciertas personas del CAPS «tienen buena onda» con el programa gracias a la atención que Merlina les brinda. Es habitual que trabajadores administrativos, enfermeras y autoridades municipales acudan al programa a solicitar medicamentos, atención, o incluso llamen por teléfono para realizar consultas médicas. Ante estas situaciones Merlina generalmente brinda respuestas, aun cuando esto le

genere molestias o le parezca una pérdida de tiempo³⁴⁹. Por otra parte, quienes reciben esa atención usualmente devuelven el gesto de un modo u otro: a veces con regalos como carteras o perfumes, u ofreciendo resolver por ella alguna gestión administrativa. En alguna oportunidad también escuché decir «cualquier cosa en lo que te pueda ayudar me avisás» a modo de agradecimiento. Los principios que regulan estas relaciones son contruidos por mis interlocutores, y atravesados por cálculos morales que ellos efectúan para evaluar las formas apropiadas e inapropiadas de realizar favores y devolverlos (Quirós, 2014).

Una de las posibilidades es que estos contrafavores puedan eventualmente ser canalizados por el programa como atención preferencial para los pacientes con VIH. Pero aunque persiguen objetivos concretos, estas acciones no pueden analizarse desde una dimensión sólo instrumental o utilitaria sino que las mismas son indisociables de sentimientos y valores que sus protagonistas expresan, como el compañerismo y el afecto, cuestión que se hizo presente en el comentario de una enfermera, que luego de que Merlina la atendiera (y cuando ella no estaba presente) me dijo: «ella es muy buena compañera». Podríamos preguntarnos si las acciones que aquí hemos llamado «favores» pueden ser analizadas como *dones*, que se encuentran insertos en las bases morales que constituyen la ética de los agentes; y que se ofrecen, consecuentemente, sin garantías de recibir algo a cambio (Comas-d'Argemir, 2017). De esta manera, los «favores» parecieran estar revestidos por cierto sentido de obligatoriedad (Mauss, 2007) anclado en bases *morales* (no contractuales o jurídicas) (Comas-d'Argemir, 2017).

Estas relaciones, en todas sus variantes, actúan como un puente entre el programa y el CAP y constituyen un componente significativo de los circuitos de atención de las PVIH. En la cotidianeidad los «lazos» y los «favores» sostienen al programa en «buenas relaciones» con quienes lo rodean, cuestión que resulta fundamental para la autonomía relativa que detenta frente a viejas y nuevas autoridades y estructuras institucionales. Es significativo recordar en este sentido que se trata de un programa que se encuentra al mismo tiempo *dentro* (comparte el espacio físico del mismo y brinda atención como otros servicios) y *fuera* (desarrolla circuitos propios de atención, gestiona recursos municipales/provinciales/nacionales) del CAP.

Asimismo, podríamos pensar el desarrollo de estos circuitos, fundamentados bajo la premisa de brindar atención buena y oportuna a sus pacientes, en términos de un *trabajo político* (Gaztañaga, 2008) que,

349 Observé una ocasión en la que Merlina se negó a realizar un «favor». Se trató de un evento en el cual una compañera, también médica, le solicitó reiterados certificados para justificar ausencias prolongadas en su puesto de trabajo. Las primeras veces los realizó, pero cuando la solicitud se reiteró, Merlina la señaló como un exceso, catalogándola como «desubicada». Aún en este caso, expuso la situación frente al equipo de trabajo del programa antes de tomar la decisión de no realizar el certificado correspondiente.

através de la permanente articulación del mundo de las relaciones personales con el tejido institucional, produce las modalidades particulares de atención del programa, y configura - al mismo tiempo - las políticas municipales de respuesta al VIH. Nos encontramos en este punto con un ejercicio de politización del accionar propio por parte de estos agentes estatales, que - como señala Fassin (Fassin, 2015) - redefinen los términos de aquello que es considerado como atención adecuada, o el cumplimiento correcto de sus tareas, y en ese proceso *crean* nuevas modalidades de atención que exceden las orientaciones de las políticas públicas.-

› ***Palabras finales «[nosotros] somos la cara del estado»***

He señalado, apoyándome en una perspectiva etnográfica, las formas en que las relaciones personales modelan la respuesta al VIH en la localidad bajo estudio, y cómo mis interlocutores otorgan sentido a las mismas (Balbi & Boivin, 2008). También he analizado el modo en que los actores producen las políticas locales articulando el mundo de las relaciones personales con el entramado institucional (Gaztañaga, 2008) y la manera en que esto nos permite acceder a una mejor comprensión de la densidad del Estado (Fassin, 2015).

A modo de cierre, considero pertinente añadir que el modo en que les profesionales de este programa valoran y hacen uso de sus «redes de amistad y contactos» deja entrever algunas pistas acerca de cómo ellos mismos conciben al Estado. Al referirse a la elaboración y ejecución de proyectos financiados por entidades de cooperación internacional, Matilde señala que el programa es «contraparte», es decir, representante del Estado, frente organizaciones no gubernamentales y/o agencias de cooperación internacional, mientras que durante la misma entrevista dice: «[nosotros] **somos la cara** del Estado, y creemos que tenemos que atender bien y brindar un buen servicio» (Entrevista Matilde 23/11/2016, negritas nuestras). Así, «somos el Estado» o «la cara del Estado» son expresiones que nos presentan la imagen de un Estado conformado por agentes activos. Lo que se resalta como importante es el «buen servicio» y detrás de ello un conjunto de valores que, enlazándose con las adscripciones políticas, las historias personales y las trayectorias profesionales, dotan de sentido y ponen en valor la práctica cotidiana. Estos sentidos se fundan en concepciones sobre la salud pública y el ejercicio profesional, como la noción de que el acceso a la salud es un «derecho humano» que debe ser garantizado.

Bajo este paraguas de historias, relaciones y adscripciones, una «buena atención» se traduce en las prácticas cotidianas como tener «compromiso», trabajar «a pulmón» o «por amor al arte», sin importar

la remuneración monetaria, que siempre resulta baja en comparación. Le profesional «comprometido» (Pozzio, 2011) aquí se valoriza a sí mismo por la entrega desinteresada, no medible por el intercambio monetario y en la defensa “militante” de aquello que constituye política y jurídicamente un derecho universal. Asimismo, los «buenos profesionales» redefinen y amplían los límites de su rol en tanto agentes estatales, sorteando las dificultades que se presentan (escasez de recursos, trabas burocrático-administrativas, etc.) y esforzándose para garantizar el acceso – y con él el *derecho* a la salud - a través de distintos «recursos» incluidas las «redes de amistad y los contactos».

› *Referencias bibliográficas*

- Abrams, P. (1977). Notas sobre la dificultad de estudiar al estado. *Virajes*, Año 2(No 2).
- Asad, T. (2008). ¿Dónde están los márgenes del estado? *Cuadernos de Antropología Social*, (27), 53-62. Recuperado a partir de http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/asad_talal.pdf
- Balbi, F. A., & Boivin, M. (2008). La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno. *Cuadernos de antropología social*, 7-17. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.738n1054>
- Barbot, J. (2006). How to build an «active» patient? The work of AIDS associations in France. *Social Science and Medicine*, 62(3), 538-551. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.06.025>
- Canelo, B. (2008). Dirigentes de migrantes andinos , empleados y funcionarios públicos ante “ el Estado ”. Una mirada desde abajo para comprender procesos políticos locales (Ciudad de Buenos Aires , Argentina) a, 175-193.
- Comas-d'Argemir, D. (2017). El don y la reciprocidad tienen género: Las bases morales de los cuidados. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 22(2), 17-32.
- Couto, B. (2018). *Producción y ocupación en el conurbano bonaerense: radiografía de un territorio heterogéneo*. Observatorio del Conurbano Bonaerense UNGS. Recuperado a partir de <http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?p=8494>
- Crojethovic, M. (2012). El aspecto informal de las organizaciones públicas: instrumento de dominación y estrategia para el cambio. *Cuadernos del CENDES*, 29(79), 1-19. <https://doi.org/1130-2887>
- Fassin, D. (2015). *At the Heart of the State: The Moral World of Institutions* (First Engl). London: Pluto Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- García, M. G. (2017). De políticas globales e itinerarios de atención: etnografía de la prevención de la transmisión perinatal del VIH en un hospital público de Buenos Aires. *Revista colombiana de antropología*, 53, 63-84.
- García, M. G., Recoder, M. L., & Margulies, S. (2017). Espacio, tiempo y poder en la atención hospitalaria de la salud y la enfermedad: Aportes de una etnografía de un centro obstétrico. *Salud Colectiva*, 13(3), 391. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1150>
- Gaztañaga, J. (2008). ¿ Qué es el trabajo político ? Notas etnográficas acerca de militantes y profesionales de la política. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), 133-153.

- Gregoric, J. J. (2017). *ACTIVISMO DE PERSONAS AFECTADAS POR EL VIH*. Universidad de Buenos Aires.
- Gupta A. (2015). Fronteras borrosas el discurso de la corrupción , la cultura de la política y el Estado imaginado. En P. Abrams, A. Gupta, & T. Mitchell (Eds.), *Antropología del Estado* (pp. 71-143). México: Fondo de cultura Económica.
- Margulies, S. (2010). La adherencia a los tratamientos : un desafío para la atención del VIH / sida . Una lectura desde la antropología, 63-69.
- Margulies, S. (2014). *La atención del VIH-SIDA. Un estudio de antropología de la Medicina*. (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Recuperado a partir de http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/La_atencion_medica_vhi-sida.pdf
- Marqués Sánchez, P., Farrerons Noguera, L., Arias Ramos, N., & Quiroga Sánchez, E. (2012). Las relaciones informales: Un valor añadido en la gestión de personas. *Enfermería Global*, 11(2), 310-323. <https://doi.org/10.4321/S1695-61412012000200020>
- Mauss, M. (2007). Intoduccion: Sobre el don y, en particular, sobre la obligación de devolver los regalos. *Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, 67-79.
- Mitchell, T. (2015). Sociedad Economía y el efecto del estado. En P. Abrams, A. Gupta, & T. Mitchell (Eds.), *Antropología del Estado* (pp. 17-18). México: Fondo de cultura Económica.
- Pecheny, M. (2007). POLÍTICA Y DERECHOS SEXUALES EN LA ARGENTINA RECIENTE, 1-15.
- Pozzio, M. (2011). *Madres , mujeres y amantes: usos y sentidos de género en la gestión cotidiana de políticas de salud*. Editorial Antropofagia.
- Quirós, J. (2014). *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. (2011.ª ed.). Buenos Aires: Antropofagia.
- Robins, S. (2006). From «Rights» to «Ritual»: AIDS Activism in South Africa. *American Anthropologist*, 108(2), 312-323. <https://doi.org/10.1525/aa.2006.108.2.312>
- Rovere, M. (1999). Redes en salud, 113.
- Sanchez, M. (2013). Políticas de salud y sociedad civil: El caso del VIH-sida., 0-20.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la «formulación» de las políticas públicas. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, 10(10), 21-49. <https://doi.org/10.7440/antipoda10.2010.03>
- Spinelli, H. (2017). Gestión: Prácticas, mitos e ideologías. *Salud Colectiva*, 13(4), 577-597. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1283>

- Sullivan, N. (2012). Enacting Spaces of Inequality : Placing Global / State Governance Within a Tanzanian Hospital. <https://doi.org/10.1177/1206331211426057>
- Valle, C. G. do. (2015). Biosocial Activism, Identities and Citizenship: Making up «people living with HIV and AIDS» in Brazil. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 12(2), 27-70. <https://doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p027>
- Valle, C. G. Do. (2002). Identidades, doença e organização social: um estudo das «Pessoas Vivendo com HIV e AIDS». *Horizontes Antropológicos*, 8, 179-210. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832002000100010>
- Whittaker, M. (1992). Living with HIV: Resistance by Positive People, 6(4), 385-390.

De pueblos a parajes: análisis comparativo de dos modos de gestión de lo público en dos aglomeraciones pequeñas del interior de la provincia de Buenos Aires.

AMADO, Ana/ UBA – anadelcielo@gmail.com

FACCIO, Yanina / IDAES-UNSAM-CONICET – yfaccio@gmail.com

Grupo de Trabajo 24: La política como instancia de la producción de la vida social

» *Palabras clave: gestión municipal - moralidades - aglomeraciones pequeñas*

» **Resumen**

Este trabajo se centra en dos pequeñas aglomeraciones rurales (partido de Balmaceda, provincia de Buenos Aires) golpeadas por el proceso de "desertificación" (Sili 2007) demográfica que afectó -en relación con la tecnificación del agro- al territorio pampeano, sobre todo a partir de los sesenta. Sobre este trasfondo, observamos en ellas, hacia fines de la primera década de los 2000, la "emergencia de una vida pública" (Albaladejo 2006) cristalizada en la afirmación de una "identidad rural" y en el emplazamiento de espacios diversos vinculados con "lo público" (delegaciones, clubes, centros de salud, comisarías, plazas, etc.). Este proceso se vinculó, en ambos casos, con la presencia de lineamientos municipales orientados a fomentar el "arraigo" y, especialmente, al fortalecimiento de la figura del "delegado municipal" como articulador entre el municipio y la población.

Las acciones políticas del mencionado período (2008-2015) contrastan, empero, con las que se vienen desarrollando en los últimos años a partir de un cambio en la gestión municipal; estas, basadas en el bajo contingente poblacional de las dos aglomeraciones en cuestión, han disminuido, en ellas, tanto la presencia estatal como el margen de acción otorgado a los delegados municipales. Más allá de estas diferencias, veremos cómo, en todos los casos, las acciones (o no acciones) de estos actores durante su gestión son leídas, tanto por ellos mismos como por los "vecinos" de las localidades en cuestión, en clave personal y moral.

» **Introducción**

Aquí nos centramos en un actor que, desde que comenzamos nuestras investigaciones de campo en el partido de Balmaceda,³⁵⁰ viene haciendo aparición en los encuentros y conversaciones con distintos interlocutores: el “delegado” o la “delegada municipal”. A pesar de que nuestras áreas de estudio específicas se vinculan con procesos de patrimonialización y de visibilización identitaria, por un lado, y con educación en contextos rurales, por otro,³⁵¹ la observación de las relaciones entretejidas entre estos “representantes políticos”, sus “vecinos”³⁵² y la intendencia municipal ha arrojado luz sobre otros procesos sociales –ligados, por ejemplo, al patrimonio o a la educación– que abordamos en nuestras investigaciones. Es que, como se lo viene reconociendo en Argentina desde hace varias décadas, “la política” no se constituye como una esfera separada de la vida social, sino que se manifiesta e incluso “se hace” en ámbitos en los que quien tuviera una perspectiva “moderna y democrática” (Quirós 2011:637) no esperaría encontrarla.

Este trabajo se divide en cuatro apartados en los que exploramos distintos aspectos ligados a la figura de los delegados y delegadas municipales. En el primero de ellos, para una mejor contextualización, damos algunos detalles acerca de la situación de Dionisio Recabarren y La Lucía – las dos aglomeraciones aquí tratadas – y de sus avatares, a causa de su escala demográfica, en materia de representación política. En el segundo, nos enfocamos en la trayectoria de Eva (69 años) y Claudia (52 años), que, entre 2008 y 2015 fueron las primeras delegadas municipales mujeres de dichas localidades; aquí nos preguntamos específicamente cuáles fueron las condiciones que posibilitaron la consolidación de su liderazgo político en una región generalmente identificada como de fuerte raigambre patriarcal. En el tercer apartado, por su parte, exploramos, brevemente cuáles fueron las principales acciones que estas delegadas llevaron adelante –en las que, ambas, se vieron a sí mismas como una suerte de “emprendedoras morales” (Becker 2008; Noel 2012)– y, finalmente, en el cuarto, esbozamos una breve comparación entre sus gestiones y la de las actuales delegaciones,

350 A lo largo de este trabajo, con el objetivo de resguardar la intimidad de nuestros interlocutores, usamos pseudónimos tanto para referirnos a sus nombres como a las localidades en las que habitan.

351 Ana Amado (UBA) se encuentra realizando una investigación acerca de la aplicación concreta, en la localidad de La Lucía (Balmaceda), del proyecto educativo de una escuela de alternancia rural de tipo CEPT (Centro Educativo para la Producción Total); Yanina Faccio (IDAES-UNSAM/CONICET), por su parte, viene desarrollando su tesis doctoral acerca de procesos de revitalización identitaria en aglomeraciones pequeñas de dicho partido, entre las que se cuentan Dionisio Recabarren y La Lucía, entre otras.

352 A partir de aquí, usamos entrecomillado y cursiva para hacer referencia a las locuciones y expresiones de nuestros interlocutores en el campo.

iniciadas en 2016. En todos estos casos, veremos que tanto las personas que se desempeñan en dichos cargos como las acciones (o las “no acciones”) que en ese marco “oficial” llevan a cabo son juzgadas tanto por ellos mismos como por otros actores bajo una luz “moral” (Balbi 2017) y personal.

» ***El despoblamiento y los avatares de la representación política a nivel local.***

El partido de Balmaceda se encuentra ubicado 220 km al oeste de la ciudad de Buenos Aires, en el “corazón de la Pampa Húmeda”. Para el 2010, albergaba a un total de 41.336 habitantes (INDEC 2010) de los cuales apenas 8.114 residían fuera de la homónima ciudad cabecera bajo la forma de “población rural dispersa” o de pequeñas aglomeraciones. Por su parte, La Lucía (60 habitantes en su casco urbano)³⁵³ y Dionisio Recabarren (160 habitantes en su casco urbano), ubicadas respectivamente a 15 y a 18 km de distancia de la ciudad de Balmaceda, surgieron, a fines del siglo XIX y principios del XX sobre las vías del Ferrocarril Oeste (actual línea Sarmiento) y, hasta al menos la década del '40, experimentaron un crecimiento “vertiginoso” en relación con las actividades agrícolas y tamberas; según los testimonios orales, en las primeras décadas del siglo XX llegaron a tener más de 2.500 habitantes, una vida social activa y una considerable variedad de infraestructuras y servicios, tanto estatales como privados. A partir de la segunda mitad del siglo XX, sin embargo, su población comenzó a decrecer a causa de los procesos de tecnificación y, luego, de “sojización” del agro argentino (Chazarreta y Rosatti 2016), que implicaron, entre otras cosas, una menor demanda de mano de obra en el campo. Esta situación tuvo un correlato no solo a nivel demográfico e infraestructural sino también de representación política; en efecto, a lo largo de las décadas, las modalidades de gestión de estas localidades han estado sujetas a mudanzas vinculadas con la concepción que los gobernantes municipales de turno han tenido acerca de la importancia de los “pueblos rurales” y, con ello, del presupuesto y la representatividad política y ciudadana asignados a ellos.

353 Para los índices demográficos de La Lucía y Dionisio Recabarren, usamos datos provistos por personal municipal, puesto que suelen ser más acertados –por lo menos para aglomeraciones de estas escalas– que los del INDEC.

Históricamente, la figura administrativa más común en este tipo de localidad ha sido la de “delegado municipal”. Se trata este de un cargo no electivo –en tanto es el intendente del partido el que designa a la persona destinada a cubrirlo– cuya función principal es la de servir de enlace entre los habitantes de la pequeña aglomeración y del municipio. En este marco, las tareas que llevan a cabo los delegados municipales son de una enorme variedad, y abarcan desde repartir el correo y los impuestos hasta gestionar situaciones de desastres naturales (como inundaciones o tornados) y de conflictos sociales, pasando por hacer “favores” de distinto tipo e importancia–que pueden ser ayudar a quien no tiene una sierra a cortar leña o gestionarle a un padre de familia un “plan”, “beca” o empleo municipal –. Dado que los delegados municipales son las personas que más estrecho contacto tienen con la población de los “cuarteles rurales”,³⁵⁴ sobre ellos descansa, además, la realización de campaña en las épocas de elecciones; su importancia en estos momentos es tal que, cuando gana el partido al que han apoyado, hemos escuchado que se expresan como si la gente los hubiera votado a ellos mismos y no al intendente (que es, estrictamente, a quien se vota). Verónica, la ex-delegada de Recabarren, se expresaba, por ejemplo, del siguiente modo: “Y por eso sigo ganando las elecciones, porque la gente sigue respetando esas cosas que hicimos durante mi gestión”.

Hasta los años `70, la presencia de un delegado municipal en cada cuartel parece haber sido una constante, a punto tal que había edificios especialmente destinados a tales fines. Aparentemente desde esa década, sin embargo, las modalidades de representación política se volvieron más variables y la mencionada función se deslindó en tres jerarquías, “delegado”, “subdelegado” y “coordinador”, de acuerdo con el peso demográfico de cada aglomeración en cuestión; estas categorías tenían – y tienen – implicaciones tanto sobre el salario del representante municipal como sobre los recursos de los que dispone para llevar a cabo sus tareas.

Esta gradación no fue, empero, el único cambio que pudimos registrar; entre mediados de los `90 y el 2001, la municipalidad llegó incluso a desfinanciar a las delegaciones, de modo tal que ni en Recabarren ni en La Lucía hubo, por varios años, representantes políticos *stricto sensu*; apenas una persona, residente en la localidad cabecera, que se encargaba de distribuir impuestos y correspondencia de manera semanal.

354 El territorio del partido de Balmaceda se subdivide en distintos “cuarteles rurales”, cada uno de los cuales consta de un “casco urbano”, de “parajes rurales” y, finalmente, de “población rural dispersa”. La Limpia y Dionisio Recabarren son los nombres tanto de dos cuarteles como de sus cascos urbanos.

En la cronología nativa, pudimos detectar, sin embargo, un punto de inflexión en el año 2008, ligado a la elección de un intendente específico, Alfredo Santiago,³⁵⁵ quien, desde los momentos de la campaña, se propuso “*trabajar de los pueblos al municipio, y no del municipio a los pueblos*”. En ese período pre-electoral, “Alfredo” eligió a Eva (69 años) y a Verónica (52) para formar parte de su gestión en calidad de futuras delegadas de La Lucía y Recabarren. Una vez ganadas las elecciones, ambas localidades – ubicadas en un *locus* geográfica y políticamente marginal – recibieron, por intermedio de estas mujeres, una presencia estatal que, hasta entonces, hacía años que no recibían.³⁵⁶ El reconocimiento de esta situación por parte de los pobladores fue tal que cuando en 2016 hubo un cambio de gestión municipal – y, concomitantemente, de delegados –, un grupo de pobladores de La Lucía, por ejemplo, juntó firmas – aunque sin éxito – para que Eva volviera a ocupar su rol. A continuación, deslindaremos algunas de las condiciones que posibilitaron la emergencia, la consolidación y el reconocimiento de estos liderazgos femeninos.

» ***Delegadas y mujeres***

Si les preguntáramos a Eva y a Verónica si antes de su gestión “habían estado en política”, ninguna de las dos respondería con un rotundo “sí”, y agregarían que su carrera en esa área empezó y terminó en su gestión como delegadas. Sin embargo, al conversar sobre sus biografías, su entorno familiar y sus trabajos previos, se volvería patente que la política siempre había estado, de algún modo, presente más allá de los cargos en sí mismos. Eva, quien se reconoce como “*del PJ desde la panza*”, nos contaba que, con su marido, solían ir

355 Alfredo Santiago fue un sindicalista y luego político que desarrolló parte de su carrera en Balmaceda; entre otras cosas, fue presidente de la Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires, director del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) y dos veces intendente de Balmaceda por el Frente para la Victoria.

356 Para el 2008, cuando Alfredo Santiago ganó las elecciones, estas localidades tenían instituciones de representación política, aunque mucho más débiles de las que las procedieron. En el caso de La Lucía, el municipio había conformado una “*junta vecinal*” de residentes, quienes se encargaban de un conjunto de tareas mínimas (entre ellas, por ejemplo, guardar la llave de la sala de Atención Primaria de la Salud para abrirla cuando llegaba el médico desde Balmaceda). En Recabarren, a raíz de una seria inundación en 2001 –que dejó al pueblo “aislado” por seis meses–, el intendente de ese entonces le pidió a Pedro, quien había sido –entre otras cosas– fundador de la cooperativa eléctrica del pueblo, que se hiciera cargo del rol de “subdelegado”. La presencia de Pedro fue fundamental para hacer frente a la dura situación social y ambiental que trajo la inundación, y para empezar a hacer llegar ciertas instituciones al pueblo, tales como la escuela secundaria para adultos (para ese entonces, muchos de los adultos recabarrenses no había terminado la secundaria ni, incluso, la primaria). Es importante destacar, sin embargo, que la llegada de este servidor público fue una estrategia por parte del municipio para hacer frente a una situación adversa y no así una política expresamente propuesta desde los inicios de su gobierno.

semanalmente en moto *“hasta en invierno, todos emponchados”* a la unidad básica de Balmaceda. Verónica, por su parte, mencionó, al pasar y fuera de una situación de entrevista, que su marido había sido *“puntero”* de otra gestión gubernamental de Balmaceda (ciudad donde ambos habían residido hasta principios de los `90). Ninguna de las dos, sin embargo, tenía trato cercano con *“Alfredo”*, el intendente, y su elección como delegadas respondió, en parte, a la labor que habían desarrollado, en sus pueblos, en tareas *“comunitarias”*.

En efecto, si bien Eva y Verónica no nacieron ni crecieron en La Lucía y Recabarren, desde que se mudaron allí hace más de treinta años vienen desarrollando una variedad de roles concebidos por ellas como *“no políticos”*. Eva formó parte de las distintas *“comisiones vecinales”* que se organizaron para promover la fundación, en La Lucía, de una escuela alternancia rural y la reactivación del viejo club *“La Victoria”* –espacio de reunión aún en funcionamiento en la actualidad–. Así las cosas, cuando *“Alfredo”* comenzó a buscar a un residente en dicha localidad para que hiciera campaña con él para futuro delegado municipal, en la Unidad Básica de Balmaceda le recomendaron que conversara con ella y con su marido porque tenían experiencia en participación y porque, además, eran *“militantes”*.

Para el 2007, Verónica, por su parte, había colaborado en la conformación de un *“ropero comunitario”* durante la inundación que, entre 2001 y 2002, dejó a Recabarren aislada por seis meses; desde hacía años integraba, además, la cooperadora de la escuela local –a la que concurrían algunos de sus hijos en edad escolar–, contexto en el cual conoció personalmente a Alfredo Santiago:

Yo estaba en la cooperadora de la escuela en esa época; me acuerdo de que estaba supervisando una obra en el techo de la escuela. Ese día que conocí a Alfredo, que estaba en Recabarren, me vio justo de casualidad, peleándola con los albañiles, me había tenido que poner firme porque estaban haciendo cualquier cosa. Y ahí Alfredo me vio, y me ofreció postularme para delegada, me dijo que me había visto con pasta para el cargo.

Más allá de estas tareas *“comunitarias”* y *“desinteresadas”*, Eva y Verónica tuvieron, además, emprendimientos laborales que las llevaron a vincularse con y a hacerse *“conocidas”* entre sus vecinos. Eva, por ejemplo, llevó adelante un almacén y *“despacho de bebidas”* en su casa –que a principios de siglo había tenido la misma función–, transformada en punto de reunión, sobre todo los domingos, cuando funcionaba como restaurante. Verónica, por su

parte, hacía terminaciones de prendas para una fábrica de ropa en Balmaceda y, con el tiempo, llegó a expandirse: *“puse una camioneta para llevar y traer la mercadería, y le daba trabajo a la gente del pueblo”*.

En definitiva, esta era la posición –bastante favorable– de ambas mujeres al momento de ser designadas para cubrir un cargo público: se habían desempeñado laboralmente en roles que las hacían “conocidas” a pesar de no ser ellas mismas “autóctonas” (Noel 2014), habían participado de distintas agrupaciones “comunitarias” y habían tenido vínculos más o menos cercanos con el orden de “la política” (cristalizadas en la “*militancia*” o en el marido “*puntero*”). Una vez asumidos sus cargos, sin embargo, los conflictos con algunos de sus vecinos y vecinas comenzaron a aflorar, y algunos de los elementos a los que se recurría para impugnarlas era el hecho de ser “*de afuera*” y/o de ser “*mujeres*”. A continuación, detallamos específicamente el caso de Verónica, en el cual dichas adjudicaciones emergieron más claramente.

La ex delegada recuerda, por ejemplo, una situación por la que pasó cuando emprendió la refacción de la plazoleta de la localidad:

Estábamos ahí trabajando en la plaza y necesitábamos enchufar una esmoladora; la cuestión es que fui y abrí la capilla para enchufarla en el toma de ahí. En eso, veo que viene Luisa [vecina que se ocupa de ese espacio] y que se pone a gritarme en frente de los obreros que estaban trabajando. Vino a los gritos diciendo que quién me creía que era yo, que qué hacía abriendo la capilla, *que yo venía de afuera y que quién me pensaba que era ahí*.

En este caso, Luisa, una vecina “*nacida y criada*”, mujer del anterior coordinador e históricamente encargada del cuidado de la capilla, sintió “*invadida*” su área de incumbencia y movilizó la acusación de “*ser de afuera*” para cuestionar a Verónica, siendo que nunca antes, cuando apenas eran “*vecinas*”, lo había hecho. Vemos aquí cómo, una vez que cambió la posición de poder de Verónica, las fronteras se reconfiguraron y un rasgo –el hecho de no ser “*originaria*” de Recabarren– que antes no era utilizado para señalar sus acciones, emergió para justificar el no acatamiento de su nuevo *locus* de poder, es decir, para deslegitimarla.

Algo de índole similar ocurrió con el hecho de ser “*mujer*”. En los primeros tiempos de su gestión, Verónica tuvo que lidiar con una inundación, durante la cual convocó a una reunión de emergencia con los habitantes del cuartel de Recabarren y con autoridades municipales; en dicho encuentro, pasó por una situación que, para ella, “*hoy sería violencia de género*”:

La primera inundación hago una reunión con toda la gente que tenía que ver con vialidad, con Obras Públicas, con gente del gobierno, porque la situación era bastante complicada y no había respuestas. Entonces convoco a una reunión con todos los campesinos y la gente del pueblo y, bueno, ahí surge la diferencia. O sea, la mayoría estaban preocupados a ver qué se podía hacer para mejorar la situación, y un grupo dijo “lo que pasa es que si tuviéramos un delegado municipal hombre, varón, las cosas serían distintas”.

Si bien, según Verónica, su condición femenina no era algo que –al igual que el hecho de ser “*de afuera*”–, se señalara con frecuencia, ante situaciones de inconformidad respecto de su rol, ese era uno de los primeros repertorios movilizados para producir algún tipo de impugnación sobre su capacidad de gestión. En línea con esto, puede mencionarse otra situación en la que Pedro, el delegado anterior, con el que había habido situaciones de tensión y rivalidad, sugirió que “*no sé si ella hubiera conseguido todas estas cosas (para el pueblo) si no hubiera sido mujer*”. Como puede verse aquí –y como tendremos ocasión de seguir viéndolo en lo que resta de este apartado–, “son valores morales de la intimidad los que juzgan la moralidad de los vínculos políticos” (Frederic 2004: 22-23), en este caso, una moralidad asociada a una posición de género: ser mujer –y por lo tanto débil– la volvía incapaz de gestionar bien situaciones de emergencia, y ser mujer –y por lo tanto seductora– la volvía capaz de gestionar ciertos recursos del Municipio que un hombre no hubiera podido conseguir.

Ante estas dificultades, el factor que, tanto para Verónica como para Eva, les daba “*respaldo*” era la presencia de “*Alfredo*”, el intendente de Balmaceda; con “*presencia*” no se refieren solo al hecho de que este estuviera dispuesto a brindarles los medios materiales y formales necesarios para sus proyectos, sino también a la simple y efectiva asistencia a las reuniones que ellas hacían con sus vecinos; así, si Eva y Verónica no contaban, por lo menos al principio, con un “capital político” fuerte en sus localidades –expresado en las descalificaciones por ser foráneas o mujeres–, el hecho de que “*Alfredo*” – hombre, balmacedense e intendente– hiciera visible su apoyo les confería un “aura” de legitimidad.

Ahora bien, en el caso de la delegada de Recabarren, el hecho de ser mujer – y ya veremos qué tipo específico de mujer – fue, en verdad, un “arma de doble filo”, en tanto también contribuyó a traerle el apoyo de sus vecinos. En relación con esto, para Verónica, una de las situaciones más “*desafiantes*” de su gestión fue su ingreso –y, con ella, el del Estado por

primera vez en décadas–, al paraje rural de Barranca Grande, ubicado a 4 km. del casco urbano de Recabarren; en esa zona residían –y actualmente residen– algunos ancianos de origen mapuche que, a pesar de la insistencia de sus familias, no habían querido irse de sus “*ranchitos*”, ubicados “campo adentro”. Desde el comienzo de su gestión, Verónica intentó llegar a esa población para proveerles asistencia social y sanitaria; las primeras veces que intentó hacerlo, sin embargo, encontró una fuerte resistencia: la atendían, con desconfianza, desde la puerta, preguntando “¿Y usted quién es?”. Ante esta situación, ella decidió pedirle a su marido – que es “nacido y criado” en la zona – que la acompañara; esta situación, en la que, nuevamente, debió acudir a un hombre con “capital de autoctonía” (Noel 2014) para darle “respaldo” surtió un mejor efecto. No obstante, las barreras con “*los viejitos de Barranca Grande*” terminaron de levantarse cuando Verónica quedó embarazada de su octava hija:

En la mayoría de las casas [de La Barranca Grande] se abrieron cuando vieron que estaba embarazada; les encantaba que fuera a trabajar... Bueno, y cuando nació mi hija, todos le decían “la Pachita”. Claro, porque nació en agosto con todo el tema de la Pachamama y le pusieron “la Pachita” y cuando llegaba, agarrate, porque lo primero que hacían era sacarme a la chica. Y también me sirvió para entrar más profundamente a todas las necesidades de ellos, siempre.

Y cuando nació, ir y decirme, a ver, para que la nena no tenga problema de estómago vamos a hacer esto; y yo hacía todo. Para cuando la nena empezó a caminar... ellos tienen para todos rituales. Para caminar, había una abuela, doña Ada que para mí fue lo más en Barranca Grande, ella me dijo “le vamos a pasar la pluma de gallina por la plantita del pie y ella va a aprender a caminar sin ningún problema”. Y mi hija salió caminando, nunca tuvo problemas para caminar. Y después, para que no tuviera problemas de estómago le cocieron un arroz a las brasas, sobre las brasas, y le hicieron comer ese arroz tostado, caliente. Y cosas así, muchas cosas así, increíbles.

Como vemos aquí, el hecho de que Verónica se presentara como “madre” –es decir, que dejara ver un tipo específico de “feminidad”, parte, además, de su vida privada– le permitió generar un vínculo, antes personal que “político”, con los ancianos *mapuche*; esto sumado a, como podemos ver aquí, su apertura cultural –que implicó realizar un conjunto de prácticas para ella nuevas sobre su pequeña hija– hizo posible que dichos pobladores se abrieran, a su vez, a los representantes de la salud estatales con los que en muchas ocasiones se acercaba a la zona.

Algunos de los elementos aquí mencionados reaparecieron, por su parte, en un diálogo casual con Ernesto (64 años), un “campesino” de Recabarren que se dedica a la cría de cerdos; cuando este año le preguntamos por la situación política en la zona, nos respondió lo siguiente:

Y... Roberto (el delegado de ahora), qué querés que te diga (...) le falta pasta para delegado, le falta trato con la gente. Verónica fue buena delegada ella; si vieras la historia que tiene. Ella tiene como ocho hijos; algunos nacieron ya cuando vivía acá. Y si vieras qué buenos chicos que son sus hijos, qué trabajadores y qué estudiosos son.

En estas palabras emergen algunos elementos que, a los ojos de muchos de sus vecinos, hacían de Verónica una persona “*con pasta para delegada*”. Por un lado, está el hecho de ser madre de una familia numerosa – y, además, una “buena madre”, lo cual se evidencia, para nuestro interlocutor, en la calidad moral de sus hijos, esos chicos “*estudiosos*” y “*trabajadores*” – ; por otro, está la pericia en el “*trato con la gente*”, que es lo que, para Ernesto, le falta al delegado actual. En todo caso, lo que interesa destacar aquí es que, al contarnos por qué prefería la delegación anterior a la presente, Ernesto no hizo referencia a los logros concretos de la gestión de Verónica o de la de Roberto (el delegado actual en cuestión) sino a su **calidad moral** como personas: la primera, una buena madre y el segundo, alguien carente de “don de gentes”.

Para cerrar este apartado, quisiéramos señalar que los casos aquí expuestos permitirían, en trabajo futuros, complejizar la común identificación entre ámbito rural y patriarcal, entendido como un espacio en el cual lo femenino sería incompatible con lo político; aquí, por el contrario, sin dejar de adscribir a ciertos estereotipos de género –y, en parte, en virtud de ellos–, las mujeres han llegado a tener, en el ámbito público, un poder considerable y superior, como veremos, al de los delegados varones que las procedieron, vedando, a nuestro juicio, cualquier interpretación lineal acerca de lo femenino en aquellas zonas categorizadas como “rurales”.³⁵⁷

357 En relación con esto, resulta iluminador el trabajo de Felliti (1999) acerca del Movimiento de Mujeres en Lucha, en el cual, en pos de recuperar la invisibilizada historia de larga data de las luchas políticas emprendidas por mujeres “rurales”, incorpora algunas herramientas conceptuales tendientes a complejizar las miradas sobre las relaciones de género y el rol femenino en el campo. Es que las “mujeres en lucha” han llevado a cabo acciones con implicancias políticas radicales rara vez reconocidas por la teoría feminista, valiéndose –en cierta medida como en el caso de Verónica– de “lo femenino tradicional” como consigna. Por otra parte, para echar luz sobre el sistema de relaciones de género en el espacio rural, podemos retomar los conceptos de “masculinidad hegemónica” y “feminidad enfatizada” recuperados por Stolen (2004), quien da cuenta de manera definitivamente no lineal acerca de las posibilidades de

» ***Gestión, urbanización y civilización***

Cuando Eva asumió su puesto de delegada, una de sus primeras acciones fue pedir en La Plata el plano y catastro de La Lucía, tras lo cual, sorprendida, descubrió que la localidad constaba, en verdad, de

¡58 manzanas delimitadas! Y en una, había una inscripción que decía “plaza”. A esa manzana la había donado Esteban Figone, que fue el primer habitante de La Lucía. Lo que pasa es que ahí no había forma ni ninguna infraestructura de plaza: lo único que había era soja plantada. Entonces, me puse a investigar, a ver quién era el productor. Resulta que era un tipo que plantaba soja ahí y, a cambio, le donaba veinte pesos mensuales a la cooperadora de la escuela.

A partir de esta primera constatación, Eva comenzó un proceso que consistió en devolverle la “*forma de pueblo*” al pueblo y que empezó por el reclamo de esa manzana que originalmente había estado destinada a plaza pero que nunca había llegado a erigirse como tal. La fundación de esta última fue acompañada por el desmonte, la reapertura e identificación de las calles de la localidad, que pasaron a tener nombres –elegidos por consulta popular– por primera vez en su historia (hoy quien camina por La Lucía puede leer los nombres de “*Eva Perón*”, “*Madre Teresa de Calcuta*”, “*Alfredo Palacios*” y “*Carlos Gardel*” en las señales). Por otra parte, si bien al principio Eva atendía a sus vecinos en el living de su casa, pronto decidió pedirle a “*Alfredo*” que la ayudara a tramitar el permiso para instalar una delegación física en la estación de tren local, en la que para ese entonces ya no trabajaba ningún empleado del ferrocarril. Así, las obras comenzaron y las antiguas instalaciones del complejo ferroviario pasaron a albergar no solo la delegación, sino también un consultorio odontológico (el primero en la historia del pueblo), una sala de atención primaria de la salud, una comisaría y viviendas tanto para la policía (hacía décadas que La Lucía no tenía presencia policial) como para los empleados de vialidad.

Por otra parte, Eva comenzó también a controlar ciertas prácticas que, hasta entonces, eran corrientes en el casco urbano; prohibió, por ejemplo, la circulación de animales en las

toma de decisión, de legitimidad y de poder entre personas de distintos sexos.

calles, las fumigaciones en las inmediaciones del pueblo y el paso de “mosquitos” (es decir, de camiones con “brazos” para la aspersión de pesticidas en el campo) por las zonas habitadas. La presencia policial y de la propia Eva “sobre el terreno” –un terreno en el que, hasta entonces, no habían estado presentes estos tipos de autoridad municipal– aseguraba que las mencionadas disposiciones se cumplieran.

En relación con estas acciones “urbanizadoras” y “urbanísticas”, muchos balmacedenses –sobre todo mujeres– vieron en Eva a una “pionera” (Baeza 2009, Noel 2012) que refundó La Lucía: *“es increíble lo que Eva hizo en La Lucía”* es, en efecto, un sintagma que viene acompañando nuestro trabajo de campo desde hace tiempo. Eva, por su parte, también se ve a sí misma como tal en tanto, desde su perspectiva, *“antes, en La Lucía no había nada”*; este “nada” previo implica un contraste con la posterior presencia institucional y estatal en el cuartel –materializada tanto a nivel de infraestructura urbana como de servicios– y con la aparición de “reglas de convivencia” porque, para Eva, *“en La Lucía, antes, cada uno hacía lo que quería, cada uno vivía en su ley”*.

En Recabarren, por su parte, las acciones de Verónica se encaminaron en una dirección similar; durante su gestión también se re-fundó la plaza, se construyó un edificio para albergar la delegación municipal –puesto que en los ‘70 dicha edificación se había demolido y, desde entonces, nunca se había vuelto a construir– y se abrieron calles y caminos:

Era *empezar a formar el pueblo*. El pueblo no tenía las calles abiertas. Era todo campo. Caminito de vaca le decía. Era que la gente venía y te decía ‘mire que pinté la casa’. Y vos venías y empezabas a mirar y ver que en el pueblo había casas con los frentes pintados, con una vereda hecha... (Verónica, 52 años, ex delegada)

Reaparece aquí la idea de “refundación”, que, en el caso de Verónica, vino además acompañada por un esfuerzo en generar una consciencia de lo público y de la ciudadanía tanto entre adultos como entre jóvenes:

Con la gente del pueblo, (tratamos) que la gente del pueblo sintiera que era su lugar, que tuviera sentido de pertenencia. Que sintiera: *“es de ustedes el pueblo”*. Por ejemplo, hacer ese mural (se refiere a un mural en la estación que representa una imagen de la época de la fundación de Recabarren), la estación (...) El día que terminamos el mural les dije *“es de ustedes, empiecen a cuidar”*.

Para ellos (los jóvenes) el municipio era tabú, el municipio era algo político, algo que no era para la gente. Entonces, lo que empecé a hacer fue llevarlos a Balmaceda, a conocer el municipio, para mostrar que era de todos, que era el lugar del pueblo.

Estos intentos de mostrarles a los recabarrenses - y sobre todo a los más jóvenes - que eran tan “ciudadanos” de Balmaceda como quienes vivían en la ciudad cabecera fue acompañado por distintas iniciativas en el plano educativo. En este período se inauguró, por ejemplo, una primaria para adultos, se abrieron los últimos tres años de la secundaria (puesto que, hasta entonces, los pocos jóvenes que seguían estudiando debían viajar a otra localidad para completar dicha etapa) y se “*consiguieron*” cursos de formación profesional en distintas disciplinas, tales como electricidad o alfarería. Por otra parte, tanto aquí como en La Lucía se tomaron medidas tendientes a promover la salud pública:

Pasó a estar el médico toda la semana, pasaron a venir todas las semanas el odontólogo, el pediatra, la psicóloga, la gente... Con BRALCEC hice un convenio y todos los años llevaba en la ambulancia a todas las mujeres para hacerse el control, para hacerse el control, la prevención de cáncer. Empecé a llevar, de a poco, y con mucha paciencia porque los hombres no son muy asiduos a eso, los empecé a llevar a hacerse el control del cáncer de próstata. La vacunación casa por casa porque había gente que, más allá de los chicos que estaban en la escuela, no se acercaban. (Verónica)

Trajimos la odontóloga dos veces por semana, el médico más; y la cosa era ir casa por casa antes de que vinieran avisándole a la gente, para que se acercara. Iba, por ejemplo, al CEPT [escuela de alternancia rural] y me traía a todos los chicos para los atendieran (Eva)

En definitiva, desde su puesto de delegadas, estas mujeres consiguieron una mayor llegada del Estado tanto en cuanto a espacios de representación política –de ahí, por ejemplo, la importancia de construir edificios para las delegaciones municipales donde la gente podía, simplemente, tocar la puerta– como de servicios ligados a la educación y a la salud, es decir, al plano del “cuidado”, una práctica tradicionalmente asociada a lo femenino (asociación que, por ejemplo, repetía Ernesto al juzgar a Verónica como buena delegada a partir de su rol de madre).

Al promover este tipo de cambios, ambas mujeres tendieron a verse como “pioneras” y como “emprendedoras morales” (Becker 2008, Noel 2012) capaces de, con el apoyo de “Alfredo” y del municipio, traer la “civilización” a espacios vistos por ellas, en retrospectiva,

como “*abandonados*” y “*sin ley*” pública (como decía Verónica, “*Recabarren era el pueblo más inculto y más abandonado de Balmaceda*” o, como lo hacía Eva, “*en La Lucía, antes, cada uno hacía lo que quería, cada uno vivía en su ley*”).

La emergencia de una “vida pública” (Albadalejo 2006) en territorios pampeanos marcados por procesos “desertificación social” (Sili 2007) fue detectada, en la primera década del siglo XXI, por varios autores, ya vinculada a la aparición de proyectos productivos de pequeña escala (Albadalejo 2006; Guibert y Sili 2011; Sili 1999, 2007), ya a la “afirmación” de una identidad rural expresada en la creación de símbolos identitarios locales (Ratier: 2003, 2009) tales como fiestas típicas, monumentos, banderas, etc. Los casos de La Lucía y Recabarren forman parte de esta tendencia generalizada, y la aproximación etnográfica sobre ellos nos ha permitido ver de qué modo esta emergencia de la “vida pública” estuvo ligada, al menos en parte, a un proyecto político y, también, “moral” y “civilizatorio”.

» ***Antes y ahora***

Hasta aquí, hemos visto que fueron varios los elementos que aseguraron el liderazgo de estas dos mujeres delegadas –las primeras en la historia de sus pueblos y del partido– durante los años de su gestión. En primer lugar, se destaca el apoyo de sus **vecinos**, conseguido, entre otras cosas, en base a su trayectoria laboral previa, a su reputación personal (como “madre”, por ejemplo, en el caso de Verónica) o a su capacidad de diálogo. En segundo lugar, está el **municipio**, siempre identificado en los discursos de ambas con la persona del **intendente** en sí, “*Alfredo*”, que fue un actor fundamental en tanto les dio “*respaldo*”, entendido como respaldo económico –para hacer mejoras en infraestructuras o servicios– y, también, como respaldo “presencial”, puesto que “*cuando lo llamaba, siempre estaba ahí*”. En este sentido, sin el capital económico y político que les “contagiaba” la cercanía de dicho actor, la posibilidad de construir un liderazgo sólido hubiera sido menor para ambas.

Por otra parte, en el apartado introductorio veíamos que la trayectoria de representación política en este tipo de localidad era más bien errática y sujeta a mudanzas. En la actualidad, sumando un eslabón a estos itinerarios irregulares, la situación ha vuelto a cambiar; el gobierno que asumió el control del municipio en 2016 decidió, en virtud de la baja

población de La Lucía y Recabarren, restarles presupuesto a ambas. En definitiva, los “*pueblos*” –cuya “*forma de pueblo*” se acababa de fortalecer hacía poco tiempo– devinieron, al menos ante los ojos de la municipalidad, “*parajes*”, lo cual ha traído varias consecuencias, entre ellas, la disminución de la importancia de sus representantes políticos, que han descendido a “coordinador” en La Lucía y a “subdelegado” en Recabarren. E

El hecho de haber devenido “*parajes*” ha privado a estas poblaciones, además, de un beneficio otorgado por la nueva intendencia que, desde hacía años, venía siendo reclamado por la población rural: el de elegir por sufragio a sus representantes políticos. El año pasado, el gobierno de Balmaceda hizo, en efecto, un llamado a elecciones para decidir si los delegados designados por el intendente en 2016 se quedaban o si eran reemplazados por otros postulantes; La Lucía y Recabarren quedaron excluidas de este beneficio por ser consideradas como “*parajes*” a causa de su bajo nivel poblacional. En relación con esto, si bien “*pueblo*” y “*paraje*” son categorías estrictamente definidas por el derecho (y el hecho de que una localidad pase de una a otra implica un procedimiento legal que en Balmaceda no ha ocurrido), en la práctica dicha distinción es movilizadora en cada gestión municipal de manera específica, de modo tal que una aglomeración puede ser considerada como “*pueblo*” –emprendiéndose acciones más ligadas al “*arraigo rural*” y cultural– o como “*paraje*” –caso en el que, en base a la poca representatividad poblacional, son menos los recursos y la representatividad ciudadana asignados a sus habitantes–.

Situaciones como estas han redundado en el descontento de buena parte de la población. Por ejemplo, con respecto a Roberto, el actual subdelegado de Recabarren, varios de nuestros interlocutores han comentado que “*no tiene pasta de delegado*” y, cuando les preguntamos por qué, dicen, por ejemplo, que “*no hace lo que promete*” o que “*es muy delirante: dice que va a hacer algo y no lo hace*”.³⁵⁸ Uno de los modos recurrentes en los que se expresa esta situación es a partir del señalamiento de una desmejora urbanística, a saber, el hecho de que las calles se están llenando otra vez de “*monte*” –aquel monte que Eva y Verónica

358 Una cuestión interesante para desarrollar en un trabajo más extendido sería detallar y analizar quiénes se muestran discordantes con respecto a los nuevos delegados y quiénes no lo hacen, y en qué contextos muestran dichos acuerdos o desacuerdos; hasta ahora, hemos podido encontrar que quienes tienen empleos independientes del municipio suelen ser más abiertos a la hora de mostrar su disconformidad, mientras que quienes se desempeñan en el marco de lo público tienden a hacerlo más veladamente o a no hacerlo. En relación con esto, sería conveniente emprender un análisis atendiendo a todos los reparos que las ciencias sociales en nuestro país vienen haciendo acerca del concepto del “clientelismo” entendido como una simple transacción económica o de “compra de votos” para atender más bien a los vínculos sociales y morales detrás de estas prácticas.

habían desmontado para abrir calles–: *“Mirá este espacio entre las casas: es un monte, se llena de ratones. Roberto me dijo que lo iba a cortar pero pasan las semanas y nunca lo hace”* (Luis, 70 años, residente de Recabarren).

Por otra parte, en mis conversaciones personales con Roberto, pude saber que, a diferencia de Verónica –quien había tenido la posibilidad de emplear a varias personas para ayudarla–, él ya no cuenta, a causa del recorte presupuestario, con esta posibilidad y *“no llega”* a realizar solo todas las tareas que implica su posición –que son, como lo mencionamos al inicio, de amplio espectro–. Cuando le preguntaba a Roberto por su vínculo con el municipio, su relato no podía distar más del de su predecesora: *“Hoy estamos a la deriva. Hoy estamos muy solos. Muy solos. Y van y te palmean la espalda, y yo tengo 60 años, no me las sé todas, me río pero no me tomes de estúpido”*.

En el caso de La Lucía, el actual “coordinador”, Manuel, no solo se desempeña como tal allí sino también en dos cuarteles más –Severino Hernández y Constitución–; dado que las tres regiones contaban con bajos índices demográficos, se decidió aglutinarlas bajo una misma delegación para recortar gastos. En la actualidad, Manuel, que es originario de Severino Hernández (localidad de tamaño y población similar a La Lucía) reside en Balmaceda, de modo tal que la presencia constante de un representante en La Lucía ha llegado a su fin. Esto ha sido señalado por varios de los residentes de la aglomeración, que se quejan de que *“nunca está porque está lo más tranquilo en Balmaceda”*. Por su parte, en mis conversaciones con el coordinador en sí, me comentaba que, para poder gestionar esos tres espacios por sí solo, le resultaba más conveniente hacerlo estando cerca de la municipalidad central. En relación con esto, Manuel se ve a sí mismo como un *“gestor”* encargado de vehiculizar los reclamos de los vecinos a las instituciones correspondientes –por ejemplo, llamar a vialidad si un vecino se comunica telefónicamente con él para informarle de un problema en un camino–; sin embargo, su participación en los asuntos cotidianos –los pedidos “simples”: saber que se quemó una luminaria pública, ayudar a alguien a cortar leña o proveerle medicamentos a una familia con un niño enfermo en la mitad de la noche– ya no es posible, porque, entre otras cosas, no puede estar en tres lugares a la vez. Esta ausencia es leída por los residentes en clave de “interés” (Balbi 2017) –a él le conviene ese trabajo y vive *“lo más contento”* en la ciudad cabecera–, mientras que, para él, es entendida en clave “moral” (*ibid*) puesto que le permite, a su juicio, hacer mejor su trabajo.

En relación con las adjudicaciones a acciones de terceros como “morales” o “interesadas”, es claro que el enfoque etnográfico –al buscar recuperar el punto de vista de cada actor– nos brinda la posibilidad de no sesgar nuestra mirada clasificando a algunas personas como más “morales” y a otras como más “interesadas”. Por el contrario, es precisamente poniendo el foco en los comportamientos y en las razones de cada actor que se vuelve claro que “interés” y “moral” pueden ser, desde su propia perspectiva, una unidad difícil de separar.

» ***Palabras finales***

En este trabajo nos propusimos explorar un rol político que no había constituido, en un primer momento, un punto focal de nuestras investigaciones. Al recabar información acerca de la función de “delegado” hemos podido comprender más profundamente la gestación de ciertos procesos visibles en nuestras áreas de estudio, tales como la emergencia de una “vida pública” en una zona marcada por el despoblamiento. Por otro lado, la atención a la trayectoria y a los modos de conformación de los liderazgos de estos delegados y delegadas nos ha permitido empezar a desarticular ciertas categorías; el rol de las mujeres delegadas, por ejemplo, podría llevarnos, en futuros trabajos, a abordar con más detalle las relaciones entre género y “política” en un área generalmente concebida como de naturaleza patriarcal de manera lineal. Por otra parte, la observación de la injerencia del orden municipal a través de los delegados nos permite ver que estos pueblos “rurales” no están aislados de sus entornos urbanos, sino más bien todo lo contrario, en tanto su suerte depende, en gran medida, de la importancia dada a ellos por instancias municipales localizadas en la ciudad cabecera. Finalmente, vemos que “política” y “moral” se configuran como instancias cercanas e indisociables, en tanto la generación de liderazgos políticos se juega, en gran medida, a partir de la valoración personal y moral de los representantes en su vida privada; por otra parte, la posibilidad etnográfica de captar los puntos de vista de distintos actores nos ha permitido observar que los actos adjudicados como “morales” o “interesados” desde el sentido común pueden estar, al “verlos de cerca”, más solapados de lo que podría, desde una mirada sesgada, llegarse a pensar.

» *Referencias bibliográficas*

- Albadalejo, Christophe (2006). “De la Pampa agraria a la Pampa rural: la deconstrucción de las ‘localidades’ y la invención del ‘desarrollo rural local’”, *Párrafos Geográficos*, Año 5, N° 1, pp.27-53.
- Balbi, Fernando Alberto (2017). “Moral e interés. Una perspectiva antropológica”. *Publicar*, año XIV, N.XXIII, pp.9-3.0
- Becker, Howard (2008). *Outsiders*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chazarreta, Adriana y Rosati, Germán (2016). “Los cambios en la estructura social agraria argentina”, en Kessler, Gabriel (comp.): *La sociedad argentina hoy*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, pp. 86-107.
- Damín, Nicolás (2015). *Sociología, historia y memoria de los pueblos ferroviarios*. La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- Felliti, Karina (1999): “Hacia una historia del Movimiento Mujeres. Lucha, género, sexualidad y política”. *Razón y Revolución*, n°5.
- Frederic, Sabrina (2004). *Buenos vecinos, malos políticos: moralidad y política en el Gran Buenos Aires*, Buenos Aires: Prometeo.
- Guber, Rosana y Soprano, Germán (2003). “Tramos perdidos. Patronazgo y clientelismo político desde la antropología social argentina de los años sesenta”, *Relaciones de la sociedad argentina de antropología*, n. XXVIII, pp.221-226.
- Guibert, Martine y Sili, Marcelo (2011). “L'Argentine: expansion agricole et dévitalisation rurale”, en Yves JEAN, Martine GUIBERT (comps.): *Dynamiques des espaces ruraux dans le monde*. Armand Colin, pp. 338-351.
- Gras, Carla y Hernández, Valeria (2013). *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*. Buenos Aires, Biblos.
- Liernur, Jorge Francisco, y Aliata, Fernando (2004). “Arquitectura ferroviaria”, en *Diccionario de arquitectura en la Argentina. Estilos, obras, biografías, instituciones, ciudades*. Buenos Aires, Clarín Arquitectura, pp. 76-87.
- Lefebvre, Henri (1991). *The production of space*. Oxford, Blackwell.
- Noel, Gabriel (2012). “Historias de Pioneros. Configuración y Surgimiento de un Repertorio Histórico- Identitario en la Costa Atlántica Bonaerense”, *Atek Na*, N° 2, pp.165-205.
- (2014). “La Autoctonía como Garantía Moral de la Política: Retóricas de la Legitimidad en una Ciudad Intermedia de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)”, *Papeles de Trabajo*, v.8, n° 13, pp. 54 - 76
- Quirós, Julieta (2011). “El clientelismo como incógnita. Antropólogos, sociólogos y politólogos”, *Desarrollo Económico*, Vol.50, N.200, p.631-641.
- (2017). “Política y sectores populares. La investigación social ante una relación siempre vidriosa”, *Ciencia hoy*, v. 27, n. 157, pp.52-56.
- Quirós, Julieta y Vommaro, Gabriel (2011). “‘Usted vino por su propia decisión’: repensar el clientelismo en clave etnográfica”, *Desacatos*, n. 36, pp. 65-84.
- Ratier, Hugo (2003). “Estrategias regresivas en la Pampa globalizada y las fronteras entre lo rural y lo urbano”, *Runa*, N° 24, pp. 233-255.
- (2009). *Poblados bonaerenses. Vida y milagros*. Buenos Aires, La Colmena.
- Sili, Marcelo (1999). “La fragmentation socio-territoriale. Une nouvelle logique de fonctionnement pour le monde rural. Le cas de la Pampa Argentine”, *Espace géographique*, v.28, n°4, pp.289-299.

- (2007). “Les espaces vides de la modernisation rurale. Dépeuplement et marginalisation des espaces ruraux en Argentine”, en Van Celst, F. (comp.): *Habiter et vivre dans les campagnes de faible densité*. Clermont Ferrand: Ceramac.
- Stolen, Anne Kristi (2004). *La decencia de la desigualdad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Vapñarsky, César y Gorojovsky, Néstor. (1990). *El Crecimiento Urbano en la Argentina*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

La construcción social de un liderazgo en un partido agrario opositor

HARTWIG, Hana Daniela / FHyCS -UNAM – hdh.1994@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT24: *La política como instancia de la producción de la vida social: proceso y valor*

» *Palabras clave:* Liderazgo – Partido agrario- Misiones.

» **Resumen**

Este trabajo analiza a través de un estudio de caso y desde una perspectiva antropológica procesual, la construcción social de un liderazgo, tomando como objeto la trayectoria política de un dirigente, quien por 12 años se desempeñó como diputado por la provincia de Misiones.

En los últimos años, los estudios locales han prestado especial atención a la agrupación político-partidaria que desde el 2003 hasta la actualidad, ha sabido mantener su hegemonía; el “Frente Renovador para la Concordia Social”. Ante este proceso de construcción hegemónica, surge en el año 2009 el Partido Agrario y Social (PAyS) como una fuerza política opositora, que se caracteriza por contar con una amplia adhesión entre los sectores rurales y las zonas más vulnerables de la Provincia de Misiones. Su principal dirigente y conductor, es el diputado mandato cumplido Héctor ‘Cacho’ Bárbaro, quien a través de una práctica política asamblearia y de movilización de grupos en el espacio público como forma de construcción de demandas, ha sabido construir sus bases político-partidarias.

A lo largo de estas páginas se analizará el ejercicio de la representación política que caracteriza al PAyS, el proceso a través del cual se lleva a cabo el reconocimiento político y de legitimación de su principal dirigente y conductor, considerando que su práctica presenta algunos rasgos significativos que lo distingue con respecto a otros espacios políticos.

Introducción

El siguiente trabajo corresponde a un primer acercamiento a la trayectoria política del dirigente del PAyS: “CB” (a partir de ahora), quien por 12 años se desempeñó como diputado en la Cámara de Representantes de la provincia de Misiones y a partir de esta labor logró posicionar al partido que dirige como tercera fuerza provincial. Tal hecho merece ser destacado, teniendo en cuenta que dicho partido ha sido oficializado en 2009 y desde entonces, es posible afirmar, ha tenido un crecimiento exponencial tanto en términos de afiliados como en el caudal de votantes.

Los interrogantes que guían mis indagaciones se orientan a conocer, por un lado, cuáles son los factores que permiten legitimar el liderazgo del principal dirigente y conductor del PAYS y, por otro, cómo es calificado/ caracterizado por parte de algunos de sus más cercanos colaboradores partidarios.

Como es posible advertir, me centraré en la trayectoria del Diputado mandato cumplido (en adelante MC), y particularmente, analizaré aspectos relacionados al ejercicio de su

representación política (siguiendo a Bourdieu, 1982) en el período formativo del partido, cuya estructura le permitió continuar desarrollándose ‘profesionalmente’ en el ámbito de la política formal. Si bien, aquí me propuse problematizar sobre la construcción de un liderazgo político, el enfoque adoptado en esta investigación *“permite entender la política como construcción realizada por personas históricas y socialmente situadas en sus cotidianidades”* (Rosato y Balbi, 2003: 9).

Para recuperar las perspectivas de los actores, recorro a seis entrevistas semi estructuradas producidas durante mis actividades de campo que se han venido desarrollando en una investigación en curso a los fines de acceder a la titulación de grado, entre los meses de mayo y septiembre del año 2015 (período en el que el dirigente estaba cumpliendo su tercer mandato como legislador, siendo el segundo como diputado por el Partido Agrario y Social).

De maestro rural a dirigente agrario

En la provincia de Misiones, desde el año 2003 el Frente Renovador de la Concordia Social³⁵⁹, inició un proceso de construcción de hegemonía que, hasta el presente, *“lleva cuatro períodos consecutivos de gobierno, controla los 75 municipios y aglutina más de dos tercios de los legisladores”* (Jaume et al., 2017: 5). Tras la ruptura del bipartidismo en la provincia, el campo político ha sufrido una reestructuración y es en esta coyuntura que surge en el año 2009 el Partido Agrario y Social, que se asume como opositor al oficialismo en la Provincia.

Pero, cabe mencionar que ésta no ha sido la primera experiencia de conformación de un partido ‘agrario’. Tal como lo describen Urquiza, Martín y Wellbach (2012: 1) en la provincia de Misiones hasta la fecha se han registrado tres partidos políticos que asumieron *“la representación de los intereses del sector agrario como base de sus plataformas políticas”* y que han tenido participación en pugnas electorales. El primero tiene lugar en la década de 1960, con la aparición del Partido Agrario Misionero (PAM), que en las elecciones de 1965 obtiene dos bancas en el Poder Legislativo. El 13 de abril de 1975, se constituye el Partido Auténtico (PA) una organización peronista que se hallaba relacionada con Montoneros y obtiene dos bancas legislativas. Los candidatos ‘agrarios’ que alcanzaron bancas legislativas de ambos partidos vieron interrumpidos sus mandatos por gobiernos dictatoriales, por ello en relación con estos primeros antecedentes, el PAYS constituye una experiencia relativamente exitosa en cuanto partido opositor y representante de las demandas de los sectores agrarios, y particularmente tabacaleros.

A diferencia de las experiencias previas, como se señaló, el caso en estudio presenta la particularidad de contar con amplias bases electorales provenientes del sector tabacalero. En la Provincia, el complejo agroindustrial tabacalero ha tenido una expansión notoria desde los años '70 (cf. Diez, 2009), concentrándose en las localidades que se desarrollaron en la región noroeste a lo largo de la costa del río Uruguay. La actividad se desarrolla en torno a la explotación de unidades productivas minifundistas, con distintas formas de tenencia de la tierra, con una importante demanda de mano de obra familiar y a la actualidad reúne a aproximadamente más de 12.000 productores registrados.

359 De ahora en más, nos referiremos a ella con las siglas “FR” (Frente Renovador).

Para comprender más sobre este *dirigente*³⁶⁰ agrario, describiremos brevemente su trayectoria de vida y las condiciones que posibilitaron su carrera política de maestro rural devenido en dirigente agrario.

Hijo de un padre agricultor, CB se formó como docente y ejerció durante 16 años en zonas rurales en el interior de Misiones, en zonas caracterizadas por ser fuertemente empobrecidas. Su experiencia como maestro rural, lo convirtió en un observador directo de las dificultades socio- económicas que atravesaban las familias agricultoras de la región. El involucramiento en la vida de los pobladores de la colonia, lo llevo a generar un interés personal por el proceso de plantación de tabaco. En uno de mis encuentros con el dirigente, me comentaba lo siguiente:

“(...) En la colonia me hice conocido por la gente de la chacra por ser maestro de sus chicos. Tiempo después de llegar, me compré una chacra... bastante chica y comencé a plantar tabaco. Comencé a plantar porque de lo único que todos hablaban a mi alrededor era sobre “plantar tabaco”... y quería “sentirme parte”... que se yo. Entonces no me quedó otra que aprender a plantar.” (Entrevista a CB, 2015)

A partir de esta experiencia, es que se fue interiorizando cada vez más de las problemáticas que atañen al sector, y de la dinámica de funcionamiento del sistema de explotación en la que se insertan los productores. Comenzó a acompañar los cortes de ruta realizados en reclamo por el precio del tabaco, el pago del ‘retorno’³⁶¹, etc. En sus palabras:

“en realidad uno conoce la problemática de la gente estando en la escuela, es decir, ahí, o sea es como el espejo no? vos veías que los chicos en invierno venían descalzos, tenían que a veces hacer fuego dos horas para que ellos se calienten, ¡venían en invierno! descalzo es una cosa terrible, pero bueno. Entonces la problemática de la zona del Alto Uruguay era muy... era mucho más difícil de lo que es ahora, no tenían acceso a las rutas, no tenían nada...” (Entrevista a CB, realizada en 2012)

Durante los siguientes años, participó en la actividad política de la zona haciendo campañas para partidos de la oposición (Partido Intransigente, luego en el Frente Grande). En el 2003, fue convocado por el FR para postularse como candidato a intendente de Colonia Aurora, donde cumplía su rol de docente. Sin embargo, no es hasta el año 2005, cuando le ofrecen la posibilidad de formar parte de la lista de candidatos a Diputados Provinciales que logra acceder por primera vez a un cargo en el poder legislativo. Un año después de ocupar su banca y a causa de marcadas diferencias políticas con el “Conductor” del FR, él junto a otros militantes deciden dejar de acompañar al oficialismo.

Mientras formó parte del partido de gobierno, según lo explica nuestro dirigente, pocas posibilidades tuvo de impulsar algunas iniciativas dado el marcado personalismo y autoritarismo del conductor de dicho espacio³⁶². Las diferencias se profundizaron al punto de

360 Recupero las expresiones ‘nativas’, destacándolas en itálicas.

361 El ‘retorno’, consiste en la transferencia por partidas de recursos provenientes del Fondo Especial de Tabaco (creado por Ley 19.800/72). El FET se integra con el 7% del precio total de la venta al público de cada paquete de cigarrillos, del total de dicha recaudación el 80% debe ser distribuido entre las provincias productoras (partidas que llegan en concepto de ‘retorno’ o ‘caja verde’ y que luego es transferido al productor) y el 20% restante es destinado a Programas Operativos Anuales que son aprobados por el Ministerio de Agroindustria de la Nación y ejecutados por las entidades representativas de los productores.

que, junto a otros dos legisladores compañeros de bloque, participaron activamente en el transcurso del año 2006 en el llamado Frente Unidos por la Dignidad (FUD) coalición liderada por el ex obispo Felipe Piña, conformada para participar del proceso de reforma constitucional impulsada por el entonces gobernador de la provincia, quien pretendía establecer el mecanismo institucional que lo habilite a la reelección. Esta participación en el FUD, fue una acción directa que determinó su alejamiento del FR.

Desde el lugar de oposición, su actividad parlamentaria se intensificó y adquirió otra dinámica. En el transcurso del 2008, acompañó las principales movilizaciones del sector tabacalero en reclamo de cambios en las regulaciones del precio del producto, y una mayor transparencia en el manejo de los recursos provenientes del Fondo Especial de Tabaco. En palabras de su ex asesor político, fue durante este período donde el Diputado MC, se afianza en su función de legislador y adquiere una mayor visibilidad, en lo que respecta a su figura como dirigente agrario.

“...y bueno ahí empieza la pelea, de alguna manera, con el Cacho reivindicativo en el caso del tabaco... que ya venía peleando... no es que el no peleó antes... sino que había tomado algo, como otro grado... desde otra posición, ahora desde oposición... y ahí empieza a hacer todo este camino de, de investigar más, de pedir... pedidos de informes... toda esta cosa tan... tan dinámica que ahora lo tenemos así incorporada, en ese momento recién empezaba...” (Entrevista a ex asesor, 2015)

En vista a la culminación de su mandato como legislador, decide buscar la forma de continuar su trabajo como político profesional (en términos weberianos), por lo que se embarca en la empresa de organizar un partido que asuma la representación de dichos sectores:

“...la conformación como partido político eso... es propiedad de Cacho... no es que conformamos un partido, no... no fue una acción conjunta... el apareció un día, vino y me pregunto ‘como se hace un partido? ¿vos sabes cómo se hace un partido?’... ‘sí, se cómo se hace un partido’... ‘bueno y cómo podemos hacer?’...” (Entrevista a su ex asesor, 2015)

Entendiendo a un partido, como una *“organización permanente que debe producir la representación de la continuidad de clase”* y de sus intereses (Bourdieu, 1982: 3). La conformación del PAYS, fue el medio que le permitió a CB, seguir trabajando de la manera en que lo venía haciendo, desplegando una forma de hacer política basada en el desarrollo de un vínculo personal con los sectores que representa; siendo el *‘portavoz’* de los intereses de un grupo que lo reconoce como tal y que no encontraba representación en otros espacios políticos. Respecto a esto –cuestión que será abordada con mayor detalle más adelante– mi interlocutor señala:

“...la relación de Cacho con la gente envuelve todo en una cuestión de índole emocional... o sea la gente lo quiere a Cacho... lo quiere a Cacho como es, como lo escucha. Reconoce su entrega, su disposición, su militancia... su sencillez, su cuestión... lo sienten como uno propio...” (entrevista a su ex asesor, 2015)

Sobre ‘el crecimiento’ de un espacio político de baja institucionalidad.

Desde el 2009, el partido mantuvo un crecimiento constante a través de una *militancia* continua y del despliegue de mecanismos de construcción de demandas basados en movilizaciones, marchas y cortes de ruta; además han logrado sumar a sus filas a dirigentes y

referentes de diversos sectores urbanos de la población- lo que le permitió ampliar su base electoral- con diversas adscripciones ideológicas.

Los resultados obtenidos durante años electorales constatan lo dicho con anterioridad: en el 2013, el PAYS logró conquistar dos bancas, renovando el mandato de CB; en las elecciones generales de 2015, ha constituido poco más de 100 sublemas municipales, logrando representación en todas las jurisdicciones departamentales; sin embargo, en lo que respecta a cargos legislativos solo se lograron los votos suficientes para colocar a un nuevo diputado ampliando el bloque parlamentario a tres legisladores. En las elecciones legislativas del 2017, CB concluyó el mandato, e ingresaron tres nuevos diputados.

Hacia el 2017, logró consolidarse como partido de Distrito ofreciendo al electorado candidatos al Congreso Nacional. El Diputado MC encabezó la lista de Senadores y, pese a no haber alcanzado bancas a nivel nacional, el PAYS ratificó su posición como tercera fuerza a nivel provincial, contando en el presente con cuatro diputados en ejercicio.

En palabras de su ex asesor, el partido es como una *sociedad política*, todo lo que respecta a la “*decisión política- el desarrollo político; ‘el con quien vamos, hasta donde vamos, que hacemos, con quien vamos, que decimos, que recursos, como hacemos’...*” responden a interrogantes que se solucionan en y a partir de la discusión y el debate entre su círculo más cercano de colaboradores. Quienes integran este espacio no presentan una filiación política única, si no que poseen bases ideológicas de diversas adscripciones, en referencia a esto, uno de mis informantes me expresaba que “*el equipo se une por el afecto y por compartir una visión de la política de lado del servicio hacia la comunidad, hacia al ciudadano... hacia los más necesitados*” (entrevista al abogado del partido)³⁶³.

A pesar de la emergencia de nuevos dirigentes y de su expansión a sectores más urbanos, como partido no han logrado generar un *cuadro de profesionales* de la política que les permita desvincularse de la idea de ser, en palabras de mi informante “*un partido provincial cuya asociación está muy aferrada y muy vinculada a un liderazgo casi excluyente*” por parte del principal dirigente. Esta referencia da cuenta del peso de las redes de relaciones personalizadas que, desde el punto de vista de los actores, generó un “*acostumbramiento a su persona*”, que dificulta que otros referentes se hagan cargo de las problemáticas o de las actividades típicas del “trabajo político” argumentando que *la gente quiere que esté él*.

La asociación exclusiva del PAYS con la figura del dirigente, constituye una preocupación para los colaboradores partidarios, quienes temen que dicha vinculación simbolice un *techo* en lo que refiere al crecimiento del espacio político. El siguiente fragmento refleja lo mencionado:

“*...hoy a esas personas le cuesta entender que Cacho hoy, no tiene el mismo tiempo que tenía antes, y hay una cuestión afectiva que él creo en su momento, y así ganó la primera diputación y así siguió creciendo dentro del espacio político... pero a mí me preocupa un poco que nuestro crecimiento tenga un techo... porque la gente por ahí no le ve a él tan a lado como antes... y por ahí... me da miedo que la gente no entienda que el espacio creció y que hay otro referente político que puede hacer lo que Cacho hacía antes...*” (entrevista al abogado del partido, 2015).

Entendiendo que el ejercicio de la ‘representación política’, según Bourdieu, supone una relación bidimensional de reconocimiento mutuo entre el representante y sus

363 Mi informante colabora con el partido desde su rol de abogado, aproximadamente desde el 2011. En el 2017 integró en primer lugar la lista de diputados provinciales.

representados, me interesa abordar a continuación algunos aspectos que pueden revelar cuál es la concepción de política y de ‘representación’ que orienta la práctica de este dirigente.

El “estar con la gente” una forma de hacer política

Durante las entrevistas, cuando los informantes me comentaban sobre la práctica política del diputado MC, aparecía con regularidad la expresión “*estar con la gente*”, lo que de alguna manera les permitía sintetizar y describir su forma de hacer política. Por este motivo, creo oportuno tomar dicha expresión como una categoría nativa para referenciar el ejercicio del “*trabajo político*” realizado por el dirigente, porque permite caracterizar una práctica que, según mis informantes, lo distingue de otros legisladores.

En esta investigación, tomo de referencia la noción de “*trabajo político*” desarrollada por Gaztañaga, quien propone una visión procesual del mismo que indague en cómo se construye socialmente dicha labor teniendo en cuenta los valores, creencias y normas que motivan las prácticas políticas (Gaztañaga, 2008).

A partir de lo mencionado, considero que la especificidad de la forma de hacer política empleada por el dirigente adquiere relevancia cuando se lo ubica en el contexto de los sectores a los que representa. Las colonias y picadas, hogar de los pequeños productores, se caracterizan por ser zonas fuertemente empobrecidas, con muy poco o nada de infraestructura y urbanización. El acceso a los servicios básicos, como ser la luz y el agua, la señal de celular; los problemas de titularización de tierras, la falta de documentos de identidad, la inexistencia de centros de salud y escolarización cercanos, entre otros; son algunas de las dificultades que enfrentan las familias agrarias que encuentran representación en el diputado MC, y por extensión en el PAYS.

El ejercicio de la práctica política del dirigente está constantemente atribuida a la defensa de los más necesitados y de los sectores más marginados de la provincia. Los informantes lo caracterizan como una persona que “*conoce la problemática de la gente*” y que buscó representar a los que están “*allá abajo*”, porque el también “*viene de abajo*”. Su trabajo como docente rural, el conocimiento adquirido en su rol de pequeño productor, sumado al respeto y afecto que siente por *los que menos tienen*, constituyen para sus colaboradores, el principal motivo que lo impulsó a involucrarse en la actividad política, con el propósito de “*luchar por el que más necesita*”; haciendo énfasis en que los *políticos típicos* dedican su tiempo y esfuerzo a la Capital de Misiones, y “*la gente del interior se queda allá abajo*”.

El valor de una *militancia* comprometida y continua, sumado al vínculo afectivo que se debe construir con la gente, son dos aspectos que suelen ser destacados por CB. En el contexto electoral, ha sido frecuente escucharlo decir que el voto del PAYS, es un “*voto afectivo*”, que solo puede lograrse a partir del trato cotidiano y de la construcción de ‘relaciones de proximidad’ desde el dirigente para con sus seguidores³⁶⁴.

364 En nuestro caso podemos observar un movimiento inverso respecto a las estrategias de construcción de ‘proximidad’ analizadas por Pantaleón (2005). En su etnografía sobre la construcción “social” del Desarrollo Social en el marco de un escenario de transformación institucional en la provincia de Salta, se destaca el “juego del elogio y el agradecimiento” el cual es visto como “parte constitutiva del acto de pedir” por parte de aquellas personas que son beneficiarias de las políticas desarrolladas por el organismo, y como modalidades de aproximación entre demandantes y oferentes.

A partir de estas orientaciones y concepciones el dirigente logró un contacto muy particular con la gente, el que es potenciado también a partir de la construcción de una red de difusoras radiales de alcance provincial; medio de comunicación que ha sido una herramienta fundamental para su actividad política. Algunos de los militantes expresan que es *“él único que llega acá, o el único que nos visita... o el único que tiene su teléfono abierto cuando tenemos un problema”*. A través de estas emisoras, que se encargan de transmitir durante todo el año las conquistas obtenidas por el PAyS y sus referentes, CB ha mantenido al aire un programa radial (denominado ‘Feliz domingo’, que conduce todos los domingos en horario matutino). En dichos programas pone a disposición su número personal para que los interesados se comuniquen directamente con él. Con respecto a esta actividad, su ex secretaria (responsable de la atención del despacho en la Cámara de Diputados) me comentaba:

“Entonces Cacho va a la radio... él da su número de teléfono... cosa que otro diputado jamás lo va a hacer... él desde que entró a diputado tiene su mismo número de teléfono... y todas las radios a los que va... tiene el mismo número y da el mismo número... y cada mensaje que llega... de todo el mundo, de todo tipo de problemas... el jamás dejó de contestar un mensaje... en la oficina traía el teléfono y sacábamos todo tipo de preguntas... averiguábamos y trabajábamos, todo por tema de tierras... problemas de documentación, de pensión... de jubilación, de luz, de agua...” (Entrevista a ex secretaria administrativa, 2012)

El desarrollo de una relación de carácter personalista con sus electores, se podría decir que constituye el eje principal de la categoría nativa *“estar con la gente”*, su ex secretaria lo describía como una persona que *“disfruta mucho de eso, desde compartir un guiso con una familia en la chacra... hasta de dar una mano en la plantación de tabaco”*, es el tiempo compartido lo que le permite al dirigente generar una sensación de cercanía con sus electores, el *“ir, estar, acercarse”* son los verbos utilizados para describir su interés por involucrarse en el cotidiano de las familias que encuentran una representación en él y lo ven como un político que está dispuesto a ayudar.

Otro aspecto interesante de su práctica es que al parecer no solo produce un efecto de proximidad con los sectores que representa, sino que también, genera un *efecto contagio* en quienes deciden acompañar su trabajo político. En las entrevistas, una informante me comentaba:

“Nunca me llamó la atención la política... para nada... o sea yo estaba en otra cosa... era vida de estudiante... pero como lo conocí a Cacho... y vi esas ganas y esas fuerzas que tenía él... para trabajar... tan... como que... contagioso... (...) me puse en el papel de militante, sin darme cuenta que estaba militando y lo hacía... porque a mí me gustaba... o sea me empezó a gustar en ese momento... porque yo veía mucha militancia... y se veía las militancias dentro de la renovación³⁶⁵... pero vos te dabas cuenta de que esa gente no estaba militando porque estaba defendiendo un proyecto realmente... estaba trabajando porque le estaban pagando.” (entrevista a su ex secretaria, 2015).

365 La informante realiza una comparación con el FR.

Este ‘efecto’ es señalado con recurrencia, como algo inherente a su persona, cuya principal causa se halla vinculada a su forma de hacer política, de “no hacer oídos sordos” a las problemáticas de los más necesitados. Genera en sus colaboradores un deseo de “luchar” visibilizado en los siguientes fragmentos:

“...él que lo conoce a Cacho... que trabaja con Cacho se aferra tanto a la causa... y a su forma de trabajo que es difícil no simpatizar con él... o no querer apoyarle...(...) Es como que Cacho se pone al nivel de los demás, no se pone en papel de jefe o de superior... él es como los demás, entonces no es que él dice... ustedes trabajen y yo me quedo, al contrario... él trabaja más quizás y eso es lo que genera ganas de acompañarle. Cacho trabaja a la par... es como que él va caminando así y la gente se va sumando...” (entrevista a su ex secretaria, 2012).

A su vez, en lo que respecta a su labor como legislador y político profesional los informantes lo califican con el adjetivo de “sencillo”, su secretario me comentaba:

“en el trato con la gente...su manera de expresarse, de hablar, de llevarse con la gente... es muy diferente. Yo he visto a otros diputados yendo a una casa, entregando ollas, entregando una cocina... una cama... con saco y corbata... mientras que a él le ves con ‘chapéu’³⁶⁶ en la cabeza, con unas alpargatas, con una remera toda rota y vos lo miras y pensás: es una persona del campo y el tipo es un diputado provincial. Y ya con éste es el tercer mandato que fue reelecto, o sea... si se postuló tres veces y la gente lo votó por algo será.” (Entrevista a su actual secretario, 2015).

Como se vio con anterioridad, los informantes construyen una visión del dirigente como un político atípico, es decir ‘auténtico’ en palabra de una de mis interlocutoras. Algunos factores, relacionados a una forma de identificación con una identidad agraria, de presentación de su persona (parafraseando al célebre Erving Goffman, 1993³⁶⁷), de las estrategias de proximidad desplegadas, de la importancia atribuida a las actividades de gestión sumado a la actividad propiamente parlamentaria, son algunas de las condiciones sociales que sustentan el liderazgo que aquí analizamos.

Al preguntarle a uno de los informantes sobre la persistencia del partido y la inseparable relación con el dirigente, me respondió lo siguiente:

“la esencia del partido está en Cacho, es difícil... va a ser muy difícil que hayan otros políticos... como él... va a ser muy difícil, ojala no sea así... ojala hayan otros cachos”. (Entrevista a su ex secretaria, 2012).

“Un diputado que trabaja”

366 En idioma portugués, significa sombrero.

367 “La presentación de la persona en la vida cotidiana” Buenos Aires: Amorrortu 1993.

“Un diputado que trabaja” fue el slogan de campaña utilizado por el PAyS en el 2015. Se podría afirmar que dicha expresión tiene relación directa con su concepción sobre el ‘trabajo político’.

En referencia a su actividad legislativa, CB me comentaba que previo a su actividad como político profesional, su percepción del trabajo de un legislador era la que tiene el *común de la gente*, que en la legislatura los políticos *no hacen nada*. Sin embargo, una vez electo, esta percepción cambio:

“...o sea a partir de que uno es diputado y uno sufre en carne propia lo que es el laburo acá, uno siente que en realidad uno tiene dos posibilidades: uno es hacer lo que hacen muchos diputados de venir acá a calentar la silla cobrando el sueldo y adaptarse y guardar la plata y bueno invertir en otra cosa, y después estamos, en el caso mío, que creemos que la política realmente debe ser una herramienta para ayudar a la gente no? y que nuestro cargo de legislador nos da la posibilidad de hacerlo porque tenemos por ahí de una u otra forma la posibilidad de gestionar, de armar proyectos, de escuchar a la gente, traer las inquietudes.” (entrevista realizada a CB, 2012)

Los asuntos que demandan mayor atención en su labor legislativa tienen que ver con los temas relacionados con las problemáticas del agro, padecidas en el interior de la Provincia. Sin embargo, el dirigente me comentaba que *“es muy difícil desde la oposición que te aprueben los proyectos”*, y que dentro de su gestión tiene muchas leyes presentadas, aprobadas pero que no tienen sanción. Respecto a la elaboración de estas, me decía que, si su trabajo político estuviese dedicado de manera exclusiva a la elaboración de leyes, debería dedicarle muchísimo más horas, sin embargo, su concepción de política está vinculada al ‘estar con la gente’ y por lo tanto considera que el foco de su gestión no debería ser exclusiva de la generación de leyes, al respecto comentaba:

“entiendo que muchas veces es más importante estar con la gente, resolver los problemas personales que tienen algunos... o sociales, o sea de su comunidad que a veces es mucho, también es importante o sea no es que estoy dedicado exclusivamente a... al tema de la elaboración de leyes, es más... en el caso mío no tenemos un equipo armado para elaborar leyes, o sea todas las leyes que elaboramos acá son a partir justamente... en el clima de las necesidades de la gente, entonces a partir del diálogo que vos tenés con la gente, de la relación con ellos es cuando a vos te van surgiendo ideas para armar distintos proyectos, o sea, de ley o de comunicación.”(entrevista realizada a CB, 2012).

El trabajo realizado en su oficina responde a esta dinámica, en el cual el dirigente asume como eje de su gestión, el seguimiento y la solución de reclamos particulares. Su ex secretaria me comentaba que:

“Él iba a hacer los reclamos... por ejemplo, con lo del precio del tabaco... no es que él solo iba a ver ese sector... él se iba a ver, pero en su auto, no iba solo a dar la cara en esa reunión o donde estaba la gente... si no que el traía el reclamo a Posadas, él iba, el venia... hablaba con toda esa gente... y se iba a ver al dirigente que tenía que ver y asumía el reclamo cara a cara... frente a frente, no estaba saliendo en los medios... a ver... típico de un político hacer un reclamo ante un medio... y chau. No, él iba a donde tenía que dirigirse, si tenía que ir al ministerio iba al ministerio... si tenía que ir no se... con el dirigente de APTM³⁶⁸ iba a pelear... no se... no quedaba ahí y entonces la gente vio eso y valoro eso... y por eso el partido creció tanto porque se vio el trabajo... y... él arreglo muchas cosas así...”

Además, siguiendo esta misma línea, mi informante me comentaba que, en el trabajo de oficina, a CB le importaba mucho que la gente en el interior obtenga una respuesta cuando le mandaban un mensaje, por lo tanto, su trabajo como secretaria consistía en responder las inquietudes de la gente:

“... le mandaban un mensaje para averiguar por pensiones que se yo... y desde la oficina era llamar a esas personas y avisarles como estaba su pensión, como estaba su trámite... y bueno... (...) hay que llevarle también el ritmo a Cacho... porque Cacho es una persona que está todo el tiempo activa, todo el tiempo haciendo cosas y que por ahí te tira frases y vos tenés que adivinar qué es lo que quiere... o sea... y uno se acostumbra a trabajar con él... es lindo... esta bueno porque vos estas trabajando a full todo el tiempo...” (entrevista realizada a su ex secretaria, 2015).

Es importante resaltar que, la concepción que tiene el dirigente sobre el hacer política, constituye un aspecto central de su actividad legislativa, ya que el ‘estar con la gente’ es la principal herramienta de acceso a las problemáticas de sus votantes, y por tanto la principal fuente de ideas para el armado de proyectos. Podría afirmar que en lo que respecta a su trabajo político, CB priorizó su militancia en el interior de la colonia, ya que es a través de gestiones de distinta índole, que puede dar respuesta a las “*necesidades de la gente*”.

Consideraciones Finales

A lo largo de esta investigación, pude apreciar que el ejercicio de la representación política (Bourdieu, 1982) desarrollada por el dirigente agrario presenta rasgos atípicos en relación con otros políticos profesionales. Lo particular de su práctica política, adquiere relevancia cuando se lo ubica en el contexto de los sectores agrarios que representa, caracterizados por una extrema pobreza; dicha representación se asienta en la construcción de relaciones de proximidad, que se reflejan en actividades compartidas con sus seguidores (comer un guiso, tomar un mate, etc.).

El valor de una militancia comprometida y continua, sumado al vínculo afectivo que se debe construir con la gente, son aspectos de vital importancia para entender la concepción de

368 APTM, es una asociación productora de tabacaleros de Misiones.

política del dirigente, quien considera que la misma debe ser utilizada como una herramienta para ayudar a los que menos tienen.

Esta dinámica de trabajo genera en sus colaboradores partidarios ‘*un efecto contagio*’, que los motiva en primera instancia, a militar en el PAYS y, por consiguiente, a imitar o reproducir las prácticas políticas de su líder.

En base a lo mencionado hasta el momento, se podría afirmar que el dirigente genera tanto en sus seguidores, como en sus colaboradores partidarios, un deseo de unírseles. Por lo tanto, el liderazgo construido por este podría encuadrar dentro de un liderazgo carismático.

Hasta este momento, no deseaba hacer mención de la categoría sociológica de carisma (Weber, 2007), por considerarla una categoría que mal utilizada, podría inhibir la aparición de interrogantes. Balbi (2007) advierte de los riesgos de usar categorías totalizadoras, sostiene que una vez descubierta la correlación entre un hecho determinado- como sería el liderazgo que nos atañe- y una o varias de las características asociadas a categorías de este tipo, se corre el riesgo de omitir la explicación histórica de los sucesos.

Por otro lado, Geertz (1983: 147) considera que “el concepto de carisma adolece de una indefinición de referentes: ¿indica un fenómeno cultural o psicológico?”.

Respondiendo a esta pregunta y teniendo en cuenta las particulares condiciones históricas que permitieron que nuestro dirigente desarrolle su carrera política, podría afirmar que, el liderazgo de CB, se encuadra dentro de un liderazgo carismático porque se construye socialmente a partir del ejercicio de la ‘representación’ política, que transmite en quien lo conoce, el interés de involucrarse en las problemáticas de los más necesitados. Algunos de estos factores, relacionados a una forma de identificación con los sectores agrarios, al despliegue de estrategias de proximidad, a la importancia atribuida a las actividades de gestión sumado a la actividad propiamente parlamentaria, son algunas de las condiciones sociales que sustentan el liderazgo analizado.

La discusión en torno a si el liderazgo de CB se corresponde o no con las características propias de un liderazgo carismático, deja mucho que desear en esta investigación, sin embargo, podría ser una propuesta a desarrollar en el futuro.

➤ *Referencias bibliográficas*

Libros

- GOFFMAN, Erving. 1993. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- URQUIZA Y., MARTIN M.E., WELLBACH E. 2012. “Del PAM al PAYS: la invención de la representación del sector Agrario misionero en el Poder Legislativo de Misiones 1965- 2009”. Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- PANTALEON, Jorge. 2005. *Entre la carta y el formulario: política y técnica en el desarrollo social*. Buenos Aires: Antropofagia.
- WEBER Max. 2007. “La Política como profesión”. Madrid, España. Biblioteca nueva, S. L.

Capítulos de libros o partes de libros

- BOIVIN, M. HEREDIA, B. Y ROSATO, Ana. 2009. Introducción: El “hacer” política: cotidianidad y delimitación del dominio político. En: Política, instituciones y gobierno: abordajes y perspectivas antropológicas sobre el hacer política. Buenos Aires. Editorial Antropofagia.
- GEERTZ, C. (1994) “Centros, reyes y carisma: una reflexión sobre el simbolismo del poder”. En Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas. Paidós. Bs. As. Pp. 147-171.
- JAUME, F. (compilador). 2018. “Introducción” de Jaume, F. Gutierrez, C. Y Giménez, M. en: Luchas por la hegemonía: Historia y etnografías en la Provincia de Misiones, Argentina. Editorial universitaria, Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Pp. 13-58.
- ROSATO, Ana y BALBI, Fernando. 2003. “Introducción”. En: Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde la antropología social. Buenos Aires: Antropofagia. pp. 11-27.

Artículo en revista

- BALBI, Fernando A. 2007. “La Dudosa magia del carisma. Explicaciones totalizadoras y perspectiva etnográfica en los estudios sobre el peronismo”. En: *Avá Revista de Antropología*, N° 11. Posadas: PPAS- UNaM, pp. 11-38.
- BOURDIEU, Pierre. 1982. La representación política. Elementos para una teoría del campo político. En en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, No. 36-37, pp. 3-24.
- GAZTAÑAGA, Julieta. 2008. El trabajo político como articulador del espacio y el tiempo de la política: etnografiando las relaciones entre la política como militancia y como profesión. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

Tesis académica

- DIEZ, Carolina. 2009. O fumo nao paga nosso sofrimento, Pequeños productores y agroindustria: Una etnografía en Colonia Aurora, Misiones. Tesis de grado. FhyCS, Universidad Nacional de Misiones.
- EBENAU, Laura. 2014. ‘Cuando la Cámara estuvo dividida’: una etnografía sobre la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones. Aportes para una Antropología de la política y del conflicto en instituciones estatales. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Misiones Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- TAVARÉZ, Betiana. 2015. ‘Nuestro referente, nuestro dirigente, nuestro amigo’: una etnografía sobre liderazgos y carreras políticas en la Agrupación ‘Jóvenes Militantes’, Posadas, Misiones. Tesis de grado. FhyCS, Universidad Nacional de Misiones.

Algunas observaciones sobre el ‘institucionalismo’ de los radicales y ex-radicales

BALBI, Fernando Alberto / FFyL-UBA / CONICET - fabalbi@yahoo.com.ar

Grupo de Trabajo: 24- La política como instancia de la producción de la vida social: proceso y valor

Palabras clave: Concepciones de política - Instituciones - Unión Cívica Radical

› *Resumen*

En las sociedades estatales, la política supone necesariamente la producción, operación y articulación de relaciones personales e institucionales. En este contexto, las instituciones (tanto las consideradas como ‘políticas’ como cualesquiera otras) son siempre recursos y objetos del hacer política. Esto no significa, sin embargo, que lo sean siempre de la misma manera: por el contrario, las formas en que los actores se representan a las instituciones son —como ellos mismos— siempre socialmente situadas (o, dicho de otra forma, están constituidas históricamente), de donde se sigue que las maneras en que distintos grupos y/o categorías de actores operan sobre y mediante ellas presentan la misma característica. En esta ponencia examinaré lo que denomino el ‘institucionalismo’ de los miembros de la Unión Cívica Radical y de quienes han pertenecido a ella en el pasado y forman hoy parte de partidos desprendidos de su seno: una forma específica de concebir y valorar a las instituciones que es parte integral de sus modos de hacer política y que supone hacer de ellas el objeto privilegiado de la política y, a la vez, tratarlas como su recurso por excelencia. Mostraré, además, que un componente central de dicho institucionalismo refiere a las ‘instituciones de la República’ y que ello implica tanto que sean consideradas como dotadas de un valor axiomático como una tendencia a manipularlas al punto de llegar a afectarlas seriamente.

1- Una de mis líneas de trabajo desde hace veinte años se centra en el análisis de formas socialmente situadas de hacer política y apunta desarrollar herramientas heurísticas adecuadas para dar cuenta de cómo las mismas son socialmente producidas y reproducidas. Mis materiales se han centrado en las formas de hacer política de quienes se consideran (y son

considerados) como peronistas y, más recientemente, en las de los radicales y ex-radicales. Mi trabajo al respecto ha adoptado una perspectiva temporal amplia, partiendo de la consideración de las formas de hacer política actuales para remontarse a sus orígenes históricos y examinar algunos puntos de inflexión de su producción social ubicados a lo largo de trayecto que media entre ambos extremos. Al mismo tiempo, mi foco analítico han sido las orientaciones cognitivas y morales de las prácticas políticas y mi principal preocupación teórica se ha centrado en la elaboración de instrumentos analíticos para abordarlas. En dicho marco, algunos años atrás, mi interés por las formas en que los peronistas conciben a sus partidos y el lugar que estos ocupan en sus prácticas políticas me condujo a esbozar una comparación con los radicales y ex-radicales, ejercicio que me colocó frente a frente con el tema que me ocupa en esta ocasión, que es el de las maneras en que las prácticas políticas de éstos se orientan en relación con las instituciones republicanas. En esta ponencia argumentaré que las relaciones de los radicales y ex-radicales con las instituciones de la república se entienden mejor (y, particularmente, de una forma capaz de dar cuenta de su naturaleza aparentemente contradictoria o paradójica) si se las considera en el marco, más amplio, de ciertas orientaciones cognitivas y morales de sus prácticas políticas en relación con las instituciones en general, las cuales tienen en su centro a una forma específica de concebir las relaciones entre la república y el propio partido político. Para sostener este argumento, recorreré brevemente algunos hitos de la formación de dichas orientaciones. Pero antes debo referirme brevemente a mis principales recursos analíticos: los conceptos de ‘concepciones nativas de política’ y ‘pragmatismos cognitiva y moralmente informados’.³⁶⁹

2- A fin de analizar formas socialmente situadas de hacer política sin cargar con los problemas que suelen ir asociados a conceptos como los de ‘cultura política’ o de ‘tradición política’, apelo a la noción de ‘concepciones nativas de política’,³⁷⁰ donde el vocablo ‘nativas’ opera como un significante vacío que sirve apenas para recordar que nos encontramos en el plano analítico de las perspectivas nativas de actores concretos, socialmente situados. Las concepciones nativas de política son formas socialmente situadas de entender la política y de hacerla cuyo foco son las maneras en que los actores entienden los qué, para qué, cómo y porqué del hacer política. Se trata de entramados dinámicos de ‘modos de conocer’ la política (esto es, de formas activas de desarrollar conocimientos sobre ella en el curso de las prácticas), conocimientos al respecto provisoria y temporalmente establecidos, y formas específicas de actuar en política, cuyas mutuas relaciones son constitutivas de su producción y reproducción. Los tres elementos —que sólo cabe distinguir plenamente a fines analíticos—

369 Por tratarse de una ponencia, evitaré internarme en discusiones teórico-metodológicos e historiográficas; asimismo, reduciré a un mínimo las referencias bibliográficas y optare por citar mis trabajos previos más que las fuentes en que se basan (excepto, claro está, cuando necesite introducir citas textuales).

370 Ver: Balbi (en prensa, 2014).

forman un entramado que siempre es más o menos dinámico, donde las prácticas se fundan en conocimientos que las orientan y constriñen, y, a su vez, pueden reconfirmarlos, complejizarlos, matizarlos o ponerlos en tela de juicio.

Puesto que son entramados dinámicos de prácticas y conocimientos (y no, precisamente, conocimientos dados, aislados de la práctica) y porque gran parte de estos tienden a permanecer en un estado implícito, operando de manera prerreflexiva, las concepciones nativas de política no tienen un carácter sistemático ni están dotadas de una coherencia lógica. Por ello, las concepciones de política de cualquier sector político habilitan una multiplicidad de prácticas heterogéneas que, aunque a los ojos de un observador aparezcan como mutuamente contradictorias, deben ser entendidas como resultados de la aplicación de los mismos principios de producción en distintos contextos de acción.

Por último, cuando hablo de las concepciones radicales de política me estoy refiriendo a una ‘familia’ de formas históricamente interrelacionadas de entender y de desarrollar la actividad política que son específicamente ‘radicales’ tan sólo, en tanto y en cuanto se trata de productos históricos del accionar de los hombres y mujeres que han participado y/o participan de la vida política del radicalismo. El uso del plural obedece a que las formas de entender la política y de desarrollarla asociadas a cualquier sector no pueden ser sino un conjunto, siempre fluido y de límites imprecisos y cambiantes, de entrelazamientos de conocimientos y prácticas que derivan unos de los otros pues se han desarrollado en el curso de procesos sociales interrelacionados. Aquí, la metáfora de la familia viene a señalar que se trata de concepciones emparentadas históricamente, lo que debe ser considerado a la vez como un dato relevante, informativo y como un problema a investigar. En el caso que aquí me ocupa, veremos que las concepciones radicales de política se emparentan con las de los distintos sectores conservadores de fines del siglo XIX y comienzos del XX y que las de los ex-radicales se desarrollan a partir de aquellas en lo que va del siglo actual.

3- Como he mostrado en mis trabajos previos, tanto el entendimiento de los actores respecto del hacer política —cómo perciben y entienden inmediatamente los asuntos que tienen entre manos— como sus conceptualizaciones y reflexiones al respecto están informados por axiologías socialmente específicas que deben ser entendidas como un aspecto de la cognición misma. Así, cualquier corriente política relativamente duradera tiende inevitablemente a desarrollar una forma específica de pragmatismo (o, según el caso, por varias de ellas) que ha de ser entendido como un aspecto de sus concepciones de política. Las formas características en que distintos conjuntos de actores socialmente situados se plantean sus fines y tratan de concretarlos pueden ser entendidas como distintos ‘pragmatismos cognitiva y moralmente informados’, esto es, como modalidades socialmente específicas de establecer metas y procurar concretarlas que responden a determinadas orientaciones

cognitivas y morales.³⁷¹ Toda actividad social —la política no es ninguna excepción a este respecto— supone la puesta en práctica de pragmatismos socialmente situados: así, pues, tratar a los que entran en juego en la actividad política como partes integrales de ciertas concepciones nativas de política permite evitar su reificación al poner en el foco del análisis a las formas en que las orientaciones cognitivas y axiológicas de las prácticas políticas han sido (y siguen siendo) desarrolladas como partes de entramados dinámicos de prácticas y conocimientos centrados en el quehacer político.

4- Cabe una aclaración respecto de la intención de estos conceptos. No aspiro a emplearlos para dar cuenta directamente de las prácticas ni, siquiera, de los modos en que ciertos actores conciben la política mediante el simple expediente de clasificar a unas y otros como ‘radicales’, ‘peronistas’, etc. Esto es, no aspiro en modo alguno a producir explicaciones clasificatorias, usando los conceptos como casilleros en que encajar los hechos (como suele hacerse, por ejemplo, con el de ‘populismo’). Al contrario, los conceptos de concepciones nativas de política y pragmatismos cognitiva y moralmente informados están pensados para servir heurísticamente al objetivo de dar cuenta de una parte —y sólo una parte— de los factores que están en la base de las prácticas y los conocimientos a analizar. Como bien sabía Max Weber, cualquier hecho que analicemos es de una complejidad tal que no hay punto de vista capaz de abarcarla. en este sentido, solamente podemos aspirar a examinar una parte de los factores que dan cuenta de lo que sea que estemos analizando. Con más razón, pues, no podemos aspirar a que ninguno de nuestros conceptos articule todos los aspectos de un fenómeno social. De esta suerte, más que pensar en nuestros conceptos como artilugios clasificatorios, deberíamos hacerlo en cuanto recursos heurísticos capaces de focalizar nuestra atención y organizar nuestro análisis de una dimensión (o varias interrelacionadas) de los fenómenos que abordamos. Así, los conceptos que propongo se asemejan a los conceptos ‘típico-ideales’ weberianos en el sentido de que desarrollan analíticamente apenas uno o varios aspectos de los fenómenos, aunque se diferencian de aquellos en la medida en que no apuntan a tratar la realidad como una ‘desviación’ respecto del ‘tipo’ abstracto sino a abordarla, según instruía Karl Marx, como el resultado de “un proceso de síntesis” (Marx, 1987: 51) que, partiendo de ella, la reconstruye analíticamente luego de establecer sus diferentes determinaciones o momentos abstractos: “Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso” (Marx, 1987: 51).

Entonces, las concepciones radicales de política y el pragmatismo socialmente situado que se les asocia no vienen a representar el modo en que los radicales en general entienden la política y la hacen ni tampoco el modo en que algunos de ellos lo hacen. Más modestamente, se trata de construcciones heurísticas con las que intento aprehender aquellos aspectos de sus

371 Ver: Balbi (en prensa, 2017, 2014).

concepciones y prácticas que cabe considerar como emergentes de la larga historia política del radicalismo. Pero los hechos donde esas concepciones son desplegadas y reproducidas necesariamente las desbordan porque los radicales no hacen política en un vacío social y porque ellos mismos, siendo actores socialmente situados, no son ‘radicales’ en abstracto (esto es, que ellos son también: dirigentes partidarios de uno u otro nivel, militantes, etc.; funcionarios electivos o políticos, empleados públicos que obtuvieron sus cargos por ser militantes, etc.; dirigentes o militantes universitarios, dirigentes o miembros de asociaciones de magistrados, etc.; abogados, periodistas, médicos, ingenieros, sindicalistas, trabajadores manuales de uno u otro rubro, etc.; varones, mujeres, etc.; porteños, cordobeses, salteños, etc.) y, por ende, son portadores de otras orientaciones cognitivas y morales que corresponden a los diversos ámbitos en que se han movido a lo largo de sus propias trayectorias. Así, para dar cuenta de sus prácticas y de sus modos particulares de entender la política deberíamos atender a las formas específicas en que se combinan, en cada caso, sus concepciones ‘radicales’ de política y otra serie de factores, una parte de los cuales acaso quepa abordar como otras concepciones nativas de política (las de los integrantes de la Cámara de Diputados, por ejemplo) o como otras concepciones no referidas a la política sino a otros tipos de actividad (como, por ejemplo, las de los dirigentes y militantes universitarios sobre la educación pública y la universidad o las de los funcionarios judiciales sobre el Poder Judicial y la justicia).

Así, al hablar en lo que sigue de las concepciones radicales (o ex-radicales) de política estaré haciendo referencia a ciertas orientaciones cognitivas y morales que creo muy extendidas —variaciones mediante— entre los radicales (o ex-radicales) y que son el producto de su propia historia política pero que en modo alguno explican por sí mismas sus actividades políticas concretas.

5- Por otra parte, no voy a ocuparme de las concepciones de política de los radicales y ex-radicales en toda su extensión sino apenas de un puñado de orientaciones cognitivas y morales y de tipos de prácticas recurrentes que están estrechamente interrelacionadas y se encuentran en su núcleo. Me interesa volver aquí sobre el tema, que he abordado anteriormente, de lo que llamo su ‘republicanismo’ (Balbi, en prensa): la mutua implicación entre, por un lado, la forma en que los radicales y ex-radicales suelen representarse su accionar y la existencia misma de su *partido*³⁷² como inextricablemente ligados a la tarea de *defender, preservar y perfeccionar las instituciones de la República* y, por el otro, la frecuencia con que esas acciones apuntan a establecer un control sobre dichas instituciones y a usarlas a fines políticos incluso si ello implica pasar por alto sus formalidades y hasta atentar directamente contra ellas.

372 Me valgo de las itálicas para denotar las palabras y expresiones de uso común entre los actores.

Permítanme caracterizar brevemente al republicanismo de radicales y ex-radicales enunciando cinco rasgos que lo caracterizan. Primero, las *instituciones republicanas* aparecen a la vez como el objeto eminente, axiológico, del hacer política y como su conjunto de recursos prácticos clave. Segundo, el propio *partido* es concebido de manera inseparable como el único orientado realmente a hacer lo necesario por el bien de esas *instituciones* y como el conjunto de recursos imprescindibles para asumir esa tarea. Tercero, cualquier maniobra política a la que pueda atribuírsele un objetivo *institucional* y/o que sea desarrollada por el *partido* o en nombre de éste, aparece a los ojos de los actores como dotada de un principio de legitimación en términos morales independientemente de cuáles sean sus características. Cuarto, puesto que este hacer política se funda en un entendimiento prerreflexivo y que el conocimiento —como es siempre el caso— no conforma un sistema coherente, tanto las prácticas que están efectivamente orientadas a preservar y perfeccionar las *instituciones republicanas* como aquellas que atentan contra estas pueden ser concebidas y públicamente expresadas en los mismos términos moralizantes y entrelazarse sin que, por lo general, aparezcan en principio como contradictorias a los ojos de los propios actores. Finalmente, como contracara de la relación privilegiada que se supone existente entre el *partido* y las *instituciones de la República*, la descalificación de los adversarios políticos —sean de otros sectores políticos o del propio— en términos moralizantes se torna en una tendencia totalmente naturalizada y en un recurso político privilegiado. Así las cosas, los radicales y ex-radicales están siempre predispuestos a desplegar un lenguaje ‘republicano’ en función de objetivos políticos cambiantes y que, si se los observa desde un punto de vista objetivador, aparecen incluso como opuestos.

Si bien parece posible —y hoy en día resulta particularmente tentador— afirmar que el republicanismo de los radicales y ex-radicales no es más que una retórica eficaz mediante la cual ellos justifican acciones y cursos de acción políticos cuyo principio de producción es una disposición pragmática a realizar determinados intereses, no creo que este sea un camino productivo analíticamente. Por el contrario, al hablar de su ‘republicanismo’ quiero expresar que la preocupación moralizante de los radicales y ex-radicales por las *instituciones republicanas* y sus prácticas institucionalmente discutibles y/o perjudiciales se implican mutuamente. En efecto, aunque el pensamiento burgués insista en distinguirlas y contraponerlas, en el curso de la vida social la acción moralmente fundada y la orientada a fines no se separan y —de hecho— ni siquiera se distinguen claramente una de la otra a los ojos de sus protagonistas. Lo que efectivamente sucede es que la moral es constitutiva de los intereses de los actores porque, como ya señalé, forma parte de los recursos cognitivos con que ellos habitan el mundo: es en este sentido que las orientaciones morales siempre entran como elementos constitutivos de la acción.³⁷³ En este caso, las prácticas políticas desarrolladas

373 He desarrollado extensamente esta cuestión en mis trabajos previos. Véanse: Balbi (2017, 2016, 2007).

por los radicales y ex-radicales que suponen manipular o violar órdenes institucionales son el resultado del despliegue de una serie de orientaciones cognitivas y morales que se desarrollaron poco a poco en los casi ciento cuarenta años transcurridos desde la Revolución del Parque y configuran un pragmatismo sumamente específico. Veamos esto brevemente.³⁷⁴

6- La prehistoria del republicanismo de los radicales se encuentra en el período del llamado ‘unicato’. Los partidos conservadores no diferían entre sí substancialmente en el plano ideológico y sus disputas tendían a girar en torno del problema de la exclusión sistemática del acceso al gobierno a que se veía sometida la oposición. En estas condiciones, la lucha política adquiría un tono moralizante: la oposición al gobierno del PAN se asentaba sobre el diagnóstico de que tanto este como la sociedad se encontraban en un estado de ‘*degeneración*’ o ‘*corrupción*’ y de que era necesario proceder a su ‘*regeneración*’.

La UCR nació como un partido de ese orden conservador y sus primeros dirigentes radicales fueron hombres asociados a sectores de la oligarquía terrateniente que se veían excluidos de las posiciones políticas a que aspiraban como resultado de acuerdos dirigenciales que se traducían en el efectivo reparto de los cargos a través de elecciones fraudulentas. Por esa razón, la representación de su propia actividad política como una empresa moral se les apareció naturalmente como la razón de ser de su oposición al gobierno del Partido Autonomista Nacional y su enfrentamiento con los restantes partidos conservadores.

La Unión Cívica primero y, poco después, la UCR, adoptaron una estrategia revolucionaria que implicaba aceptar la ruptura de la institucionalidad vigente en la medida en que se la entendía como orientada a su propia defensa. Este modo de intervención política hunde sus raíces en una tradición —denotada por un uso ponderativo del vocablo ‘*revolución*’— que se remonta a los años posteriores al establecimiento de la Constitución Nacional en 1953, donde el uso de la fuerza era considerado como un deber cívico frente al despotismo.

Desde un primer momento, pues, el hacer política de los radicales tuvo un tono moralizante centrado en los *valores cívicos* e incorporó la idea de que era legítimo interrumpir el orden constitucional en la medida en que fuera al sólo fin de *regenerarlo*. Sin embargo, estas ideas y la estrategia revolucionaria que se basaba en ellas estuvieron desde un comienzo en tensión con la aspiración de los dirigentes radicales a llegar a posiciones de gobierno. Así, la insistencia de diversos sectores radicales en cuanto a la necesidad de sumarse al juego electoral y el relativo fracaso de todas las intenciones armadas redundaron —contra lo que registra habitualmente la memoria histórica de los radicales contemporáneos— en la

374 Puesto que ya he presentado este análisis anteriormente (Balbi, en prensa), me limitaré a recapitularlo sintéticamente. Omito aquí las fuentes en que me baso, que pueden ser consultadas en el texto mencionado excepto cuando introduzco una cita textual o apelo a algún texto que se encuentra mencionado allí.

participación electoral de la UCR en la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires entre 1892 y 1898; y, en ese marco, las buenas performances logradas hacia la mitad de la década dieron lugar a una marcada moderación de sus críticas a los gobiernos conservadores y a un completo abandono de las referencias a la revolución, que solamente recobrarían su centralidad con la caída del voto radical porteño y la pérdida del control de Yrigoyen sobre el partido bonaerense. La tensión que expresan estas idas y vuelta sería, precisamente, lo que habría de moldear las primeras versiones de lo que he denominado el ‘republicanismo’ de los radicales redefiniendo paulatinamente las primeras concepciones de política del radicalismo.

Bajo el liderazgo de Yrigoyen, el radicalismo de fines del siglo XIX y comienzos del XX desarrolló sus disposiciones cívicas y regeneracionistas en un sentido muy distintivo. En primer término, enterrando el recuerdo de su historia pasada de acuerdos con autonomistas y mitristas, la UCR pasó a presentarse como la única fuerza política que podía impugnar moralmente al régimen. Segundo, los temas ya establecidos del respeto por la Constitución, la limpieza de los comicios y la naturaleza moral del accionar radical fueron reformulados en términos que revelan la influencia del krausismo, dando lugar a la idea de que la UCR no era un *partido* sino un *movimiento* que encarnaba la *Causa* del combate contra el *Régimen* y se identificaba con la *Nación* misma, de la cual sería la *encarnación*. Tercero, la contracara de esta representación de la UCR era la descalificación de los restantes *partidos* en tanto representantes de intereses sectoriales que se encaramaban en el poder a través de prácticas *corruptas*. En este sentido, el Manifiesto Revolucionario del 4 de febrero de 1905 afirma que los “partidos políticos son meras agrupaciones transitorias, sin consistencia en la opinión, sin principios ni propósitos de gobierno” cuyo “anhelo común es la posesión de los puestos públicos” y que carecen de las “condiciones esenciales para el bien público” (en: Bortnik, 1989: 76). En cuarto lugar, de modo acorde a la descalificación general de los restantes partidos y del juego electoral, así como a esa concepción de la representación como focalizada sobre sí misma que, muy adecuadamente, Natalio Botana y Ezequiel Gallo (2007) han descripto como ‘monista’, la UCR adoptó la estrategia de la *abstención revolucionaria* con que transitó la primera década del siglo. Por último, bien puede decirse que el radicalismo no tenía más programa que la *Causa* misma, en el sentido de que el partido carecía de orientaciones explícitas y sostenidas de manera orgánica en cuanto a la economía y otros campos de gobierno.

Siendo tan distintivo, sin embargo, el movimientismo yrigoyenista no dejaba de ser una variante de una manera de entender a la Nación, las instituciones republicanas y la actividad política que era común a los principales partidos conservadores de la época, tal como puede apreciarse en el largo proceso que condujo a la reforma electoral. En especial, el sector reformista del conservadurismo entendía que su pensamiento expresaba el alma de la nación y, en consecuencia, confiaba en salir airoso del desafío que suponía la apertura del

sistema electoral. En este mismo sentido, Botana y Gallo (2007: 164) observan que se produjo “un combate por apropiarse del sentido del regeneracionismo” entre el sector reformista de los conservadores, que aspiraba a producir la regeneración desde el gobierno por la vía legislativa, y la UCR, que pretendía forzarla desde la oposición mediante el despliegue de la *intransigencia* y del recurso a la *revolución* y, luego, concretarla mediante el sufragio universal. En todo esto es posible apreciar la existencia de un entrelazamiento de las concepciones de política de los sectores reformistas del conservadorismo y del radicalismo que resulta del hecho de que unas y otras eran variantes de las mismas orientaciones generales predominantes hacia 1890, cuando, con la Revolución del Parque había nacido la UCR y comenzado a delinearse el reformismo al interior del PAN.

Los años inmediatamente posteriores a la reforma electoral fueron los de un renacer de las tensiones ya mencionadas entre la representación moralizante de la UCR como *encarnación de la Nación* y la vocación electoral de una parte de su dirigencia, las que decantaron en favor de la segunda opción una vez que el triunfo radical en las elecciones desarrolladas en Santa Fe en 1912 (las primeras que fueron regidas por la nueva ley), dejó en claro que el partido podría salir victorioso en elecciones limpias. Así, en medio de fuertes presiones, Yrigoyen dejó de lado su reticencia y, al cabo, llegó a la presidencia de la Nación en 1916.

De todos modos, el gobierno de Yrigoyen tendió a estructurarse en función de la concepción de la UCR como *encarnación de la Nación* misma, tal como lo indica la concreción de diecinueve intervenciones a provincias (varias de ellas gobernadas por la UCR) entre 1916 y 1922, todas fundadas en una nueva versión de la ya mencionada concepción monista según la cual el Poder Ejecutivo, encarnado por Yrigoyen, corporizaba a la soberanía entendida como ejercida de manera indivisible dentro de la unidad nacional y no como fragmentada en múltiples soberanías provinciales. Una vez más, ahora desde el gobierno, los radicales se mostraban dispuestos a interrumpir el orden institucional en defensa de las propias *instituciones*.

Sin embargo, el hecho de ser gobierno tendría consecuencias: la concepción de la UCR como un *movimiento* entra en una lenta decadencia y se consolida paulatinamente su representación como un *partido político*, ya no en un sentido peyorativo sino en el de un actor legítimo entre otros en el marco del orden institucional. Con la UCR en el gobierno y naturalmente orientada a tratar de mantenerlo por la vía electoral, el partido adquirió crecientemente un enorme valor práctico que se sumó al valor moral de que ya estaba dotado a los ojos de los radicales. Así, la valoración axiomática previa de la UCR como *movimiento* mutó progresivamente hacia su valoración, igualmente axiomática, en tanto el único partido que realmente estaría comprometido en la *defensa de las instituciones de la República*. Es en este punto —donde esas valoraciones morales y prácticas se funden las unas en las otras— que

el ‘movimientismo’ yrigoyenista comienza a ceder, derivando en el sentido del ‘republicanismo’ que ya he caracterizado.

Puede decirse que este ya estaba plenamente consolidado como elemento central de las concepciones radicales de política cuando se produjo la caída del segundo gobierno de Yrigoyen en 1930. En efecto, los sectores *antipersonalistas* y *alvearistas* consideraron que el alzamiento golpista había sido necesario para *defender a las instituciones* que la *corrupción*, el *personalismo*, el *autoritarismo* y la *ineficacia* del gobierno amenazaban y asumieron que, en tanto *radicales*, debían acompañar el proceso de reconstrucción para garantizar su éxito y se tornaron —no sin tensiones y disputas— en partidos del régimen. De esta forma, esos sectores del radicalismo daban inicio a una tendencia que se repetiría durante todo el siglo pasado a apoyar los golpes de estado y las democracias restringidas en nombre de la *defensa de las instituciones republicanas*, reinventando la vieja predisposición a aceptar el uso de la fuerza al desplazarlo desde la propia UCR hacia las Fuerzas Armadas. A la vez, esos sectores iniciaban la estrategia consistente en participar del juego electoral en condiciones de democracia restringida, misma que con el tiempo daría lugar a tres presidencias radicales (las de Roberto Marcelino Ortiz, que sería elegido como cabeza de la fórmula de la Concordancia en las fraudulentas elecciones de 1937, Arturo Frondizi y Arturo Umberto Illia).

En todo este proceso, lo que quedaría descartado de las concepciones de política de los radicales sería la *abstención*: en efecto, la estrategia consistente en apartarse del juego electoral no ha sido retomada hasta el presente porque la fuerte consolidación de la concepción del *radicalismo* como un *partido político* tendió a excluirla. Como cabría esperar en este contexto, la reformulación del valor axiomático atribuido a la UCR en el sentido de su representación como un *partido político* insoslayablemente orientado hacia la *defensa* de las *instituciones de la República*, condujo a que en las concepciones radicales de política se valoraran *per se* también a los partidos en abstracto y al sistema de partidos en general. Aquí, nuevamente, las valoraciones morales y prácticas no pueden ser entendidas separadamente: no en vano, a la par de esa nueva valoración de los partidos y del sistema de partidos, los radicales también conservaron una marcada predisposición a deslegitimar a sus adversarios políticos cada vez que estos se muestran reiteradamente más exitosos que ellos en la arena electoral; y tampoco es casual que, como ya he dicho, hayan participado una y otra vez en rupturas del orden institucional y regímenes políticos irregulares.

7. Puede decirse que todas las piezas del actual republicanismo de los radicales y ex-radicales se encontraban ya en su lugar allí por la Década Infame. Pero es importante entender que no se trata de que se haya congelado entonces una suerte de ‘cultura política’ o ‘tradición’ dotada de la capacidad de reproducirse. Al contrario, sólo un análisis detallado (que escapa a estas páginas) puede permitirnos explicar las causas por las que el republicanismo

contemporáneo parece ser idéntico al de aquella época. Apenas puedo referirme aquí, de una manera muy breve, a otra serie de momentos que, según el caso, no hicieron más que reproducirlo o introdujeron variaciones sobre los mismos temas que luego serían revertidas y no dejarían huellas a largo plazo.³⁷⁵

Para empezar, la irrupción de Perón y el desplazamiento de la UCR a la condición de segunda fuerza electoral no tuvieron otro efecto que el de promover reafirmaciones —acaso aún más enfáticas— de la identificación de la UCR con la defensa de las *instituciones republicanas* que el peronismo supuestamente ponía en peligro: incapaz, durante la década del primer peronismo, de presentar programas que atrajeran a un porcentaje del electorado que les permitiera llegar al gobierno, los radicales se refugiaron naturalmente en una especie de ‘nuevo regeneracionismo’ que era el resultado de la puesta en juego de su republicanismo en términos adecuados a un nuevo contexto. Naturalmente, el radicalismo apoyó el golpe de Estado de septiembre de 1955 (después de que algunos de sus dirigentes desempeñaran un rol protagónico en la intentona de junio) y se integró al juego político basado en la proscripción de Perón y del peronismo. En los años subsiguientes, esto le permitió a distintos sectores radicales llegar al gobierno, bien que con una muy pobre legitimidad de origen y una clara debilidad de cara a las Fuerzas Armadas: en esas condiciones, uno u otro sector radical golpeó a las puertas de los cuarteles para pedir la deposición de los presidentes radicales Frondizi y Illia, y los partidos radicales se incorporaron una y otra vez a los juegos políticos resultantes de los golpes de Estado. Más tarde, en un pequeño giro decididamente republicano, Ricardo Balbín avanzó en un acercamiento a su antiguo rival como parte de la búsqueda de una salida democrática que, como sabemos, tuvo una vida corta y luctuosa. Luego, aunque la UCR no promovió ni aplaudió institucionalmente el golpe contra el gobierno de María Estela Martínez de Perón, muchos de sus dirigentes sí lo hicieron y sólo el minoritario sector alfonsinista de la conducción partidaria rehusó la invitación a reunirse con el dictador Jorge Rafael Videla poco tiempo después de su asalto al gobierno. Hay que agregar que el radicalismo fue el sector político-partidario que más funcionarios aportó a las dictaduras que se sucedieron entre 1956 y 1983.

El triunfo del Raúl Alfonsín —aliado con la Línea Córdoba y enfrentado a prácticamente toda la plana mayor de la UCR— en las elecciones internas por la conducción partidaria de 1983 condujo a su candidatura presidencial. El posterior triunfo de la fórmula que integró con Víctor Martínez se produjo de la mano de la denuncia del llamado ‘*pacto militar-sindical*’ y de la apelación a la Constitución Nacional como línea rectora de su eventual gobierno: vale la pena observar que, independientemente de si era o no cierto que los sindicalistas peronistas

³⁷⁵ En esta sección desarrollo apenas una exploración preliminar de los hechos que abordo. Solamente el primer párrafo se basa en la consulta de fuentes historiográficas (Balbi, en prensa), mientras que el resto de la sección recapitula procesos políticos desarrollados durante mi vida adulta que habré de explorar adecuadamente en trabajos ulteriores.

habían hecho un acuerdo con los militares, la campaña de Alfonsín tuvo un tono fuertemente moralizante y ‘neo-regeneracionista’, enfatizando la recuperación de valores cívicos como única forma de reconstruir una democracia contra la cual sus rivales supuestamente seguían atentando (recuérdese cómo Alfonsín recitaba el preámbulo de la Constitución Nacional en cada uno de sus actos de campaña). Las preocupaciones republicanistas por sostener el sistema democrático ante la todavía fresca amenaza miliar también deben ser entendidas como uno de los factores vinculados con el retroceso de la política militar y de DDHH de su gobierno y como parte de los que condujeron a que, en medio de grandes presiones de los poderes fácticos y del peronismo, Alfonsín adelantara la trasmisión del mando a Carlos Menem en 1989.

La década menemista exhibe a un radicalismo fuertemente afectado por el proceso hiperinflacionario ocurrido en el último tramo de su gobierno, que no sólo había reducido dramáticamente su potencial electoral sino que había fortalecido al ala derecha del partido, favorable a las políticas neoliberales que el propio Alfonsín se había visto empujado a iniciar durante su gobierno. En efecto, la UCR se inclinó mayoritariamente hacia ese terreno ideológico, quedando sus tendencias más ‘socialdemócratas’ reducidas a una capacidad mínima de intervenir sobre la definición del perfil programático del partido. En estas condiciones, la UCR jugó el rol de una oposición bastante amigable y el republicanismo fue, a la vez, el fundamento de sus planteos críticos, el de sus concesiones al gobierno de Menem, y el de la estrategia desarrollada por Alfonsín —que, aún debilitado, seguía siendo figura más influyente del partido— para propiciar un mejoramiento de las posibilidades electorales de la UCR y una ampliación de su participación en espacios de poder institucional (el ‘Pacto de Olivos’, con las demandas de Alfonsín en cuanto la incorporación de un tercer senador por las minorías provinciales y de la creación del Consejo de la Magistratura son ejemplos en este sentido). Por otra parte, el avance del par temático ‘transparencia/corrupción’ (impulsado desde organismos internacionales y abonado localmente por un conjunto de ONGs, los medios y la sucesión de escándalos en que se vio envuelto el gobierno) llevó a la UCR a sesgar cada vez más el despliegue de su republicanismo en esa dirección. Así, se configuró un juego político de alguna manera similar al de la década de 1890: ante la falta de diferencias ideológicas de fondo, la representación de su propia actividad política como una empresa moral apareció cada vez más a los ojos de los radicales como la razón de ser de su oposición al gobierno de Menem y de su aspiración a erigirse como una alternativa de gobierno.

La crisis del 2001 y el estallido del gobierno de Fernando De la Rúa supusieron no sólo la virtual extinción del atractivo electoral de la UCR a nivel nacional sino su fragmentación. Surgen entonces los partidos formados por ex-radicales como Elisa Carrió, Ricardo López Murphy y Margarita Stolbizer. En dicho contexto, la UCR ‘residual’ quedó aún más firmemente bajo el control de sectores neoliberales, al tiempo que en el peronismo se desarrollaba

paulatinamente el predominio kirchnerista, en un proceso que fue desplazando poco a poco a los sectores más o menos abiertamente neoliberales del peronismo hacia la construcción de alianzas o de alternativas partidarias propias. Y, finalmente, en el mismo período se conformó y consolidó el PRO en tanto expresión de la derecha neoliberal ‘pura’, incorporando en su seno a cuadros y dirigentes provenientes del peronismo y del radicalismo pero sin ser una escisión de ninguno de dichos sectores. En definitiva, la UCR, ya debilitada, quedó envuelta en una competencia por expresar la alternativa neoliberal, en disputa con diversas estructuras partidarias de origen radical, peronista e independiente. Una vez más, la ausencia de diferencias ideológicas de fondo propició que los radicales basaran lo fundamental de su acción política en el registro moralizante que les resulta tan natural, con el agravante de que esta vez sus competidores (especialmente los ex-radicales y el PRO, partido que tiene fuertes raíces en el mundo de las ONGs dedicadas al tema de la ‘transparencia’ del accionar estatal y al control ‘ciudadano’ sobre la política) se movían en registros más o menos similares.

Cabe observar que el registro republicanista fue durante la década kirchnerista y sigue siendo hoy un punto común a los radicales y ex-radicales no sólo porque las concepciones de política de estos son un derivado de las de aquellos sino porque sus posiciones en el escenario político han coincidido hasta el momento en lo tocante a la incapacidad para establecerse como una opción electoral fuerte en medio de la competencia generalizada entre sectores de tinte neoliberal. En los casos de los ex-radicales que sobrevivieron a la criba que supuso esa competencia (López Murphy, se sabe, quedó en el camino), Stolbizer no consiguió ir más allá de un armado en la provincia de Buenos Aires, mientras que Carrió fue capaz de armar un entramado de alianzas que tomó la forma de un partido nacional pero que no tiene una presencia territorial fuerte en ningún lugar y sólo prospera electoralmente en la CABA cuando ella logra instalarse como candidata. De esta forma, radicales y ex-radicales han debido jugar, cada uno a su manera, el juego de las alianzas, resignando hasta el momento la pretensión de encabezar fórmulas presidenciales.

Otro punto a destacar es la fuerza renovada que cobraron los ímpetus de unos y otros a la hora de propiciar interrupciones del orden institucional. En efecto, la manera en que durante la década kirchnerista numerosos políticos de filiación y/u origen radical anunciaron la inminencia de la caída de un gobierno elegido por el voto popular —y hasta postularon su necesidad—equivale en la práctica a haberla promovido activamente. Luego, ya con su partido como socio minoritario del gobierno de Cambiemos, los más altos dirigentes radicales, funcionarios del gobierno nacional de esa extracción y legisladores nacionales y gobernadores del partido han avalado públicamente cursos de acción emprendidos por el Poder Ejecutivo que claramente son violatorios de formalidades institucionales de no poca

importancia (sería agotador enumerarlos),³⁷⁶ al tiempo que no pocos de ellos se posicionaban en la interna radical manifestando entre bambalinas su preocupación al respecto, e incluso su rechazo, y dejando que esto trascendiera a través de declaraciones hechas a medios de prensa *off the record*. Por su parte, Carrió, también socia de Cambiemos, combina el apoyo a la mayor parte de las medidas con una serie de críticas hechas a través de los medios con las que intenta tanto diferenciarse del PRO y el radicalismo como imponer al Poder Ejecutivo su propia —y nunca confesa— agenda. Stolbizer, finalmente, acompaña discretamente la mayor parte de las políticas del gobierno al tiempo que, como Carrió y los radicales, intenta ocupar un lugar protagónico en el combate contra la *corrupción K*, que no es sino una forma de atacar políticamente a la principal fuerza de oposición donde se despliegan tanto las variantes radicales y ex-radicales del republicanismo como otras modalidades que se han desarrollado más o menos independientemente a partir del mundo de las ONGs (nacionales e internacionales) y son parte de las concepciones de política del PRO. Por otro lado, al no ser parte de Cambiemos, Stolbizer intenta diferenciarse presentando denuncias por supuestos hechos de corrupción del actual gobierno, cosa que también hace Carrió de una manera muy selectiva en función de los objetivos que informan su agenda.

Creo que lo dicho hasta aquí basta para mostrar que los años transcurridos desde la recuperación de la democracia no han modificado en lo fundamental las líneas generales del republicanismo de los radicales. Los cambios que se han desarrollado no alcanzaron a consolidarse, como es el caso del énfasis en la formalidad institucional introducido por Alfonsín, quien probablemente jamás hubiera aprobado las declaraciones destituyentes de sus correligionarios durante el último tramo del kirchnerismo ni el bastardeo institucional generalizado de los gobiernos de Cambiemos o del gobernador Morales, los cuales marcan una reafirmación de la predisposición radical a meter mano en las *instituciones* republicanas en nombre de su *defensa*. A la larga, lo más novedoso que ha ocurrido es el desarrollo de nuevas variantes (que aún no han sido investigadas) de las concepciones radicales de política resultante de la fragmentación de la UCR.

8. He estado hablando hasta aquí del ‘republicanismo’ y creo que no es una opción desacertada porque hablamos de una manera de entender la política que coloca a la *República* en su centro en el doble sentido de que la trata como su foco y, a la vez, como un conjunto de recursos fundamental. Sin embargo, creo que esta denominación se queda algo corta por varias razones. Primero, porque el foco está colocado sobre la *República* en tanto conjunto de *instituciones*, es decir, se hace énfasis en su dimensión institucional (aunque, desde luego, se lo

376 También los gobiernos provinciales encabezados por la UCR también vienen pasando por encima de procedimientos institucionales de la mayor importancia: el caso del gobierno de Jujuy encabezado por Gerardo Morales es la muestra más acabada a este respecto.

hace apelando a un conjunto de *valores*). Segundo, porque ese foco es inseparable de la manera en que se concibe al propio *partido* en lo que refiere a su razón de ser, la naturaleza de sus acciones y su importancia en términos prácticos. Tercero, porque, más allá de que los actores entiendan que la *República* es el centro de todo el asunto, desde un punto de vista analítico habría que decir que el auténtico foco es la relación entre las *instituciones republicanas* y el *partido*. Y finalmente, porque en la medida en que los radicales y ex-radicales operan en muchos ámbitos institucionales que incluyen tanto una amplia variedad de los que formalmente son estatales como muchos otros que aparecen como no estatales, todo indica que allí se reproduce un patrón similar que combina la valoración de esas instituciones, la tendencia a disponer libremente de ellas a fines políticos y la certeza de que hacerlo es legítimo y apunta, en última instancia, a su propio bienestar.

Se configura, así, un entrelazamiento de orientaciones cognitivas y morales y de prácticas recurrentes que es más amplio y complejo: uno que cabe denominar 'institucionalismo', del cual el 'republicanismo' viene a ser a la vez el molde y la fragua. Cabe, entonces, emplear ambos términos de una manera articulada para abordar la especificidad del hacer política de los radicales y ex-radicales en toda su complejidad.

Sintéticamente, llamo 'institucionalismo' a una orientación general de las prácticas políticas desarrolladas por los radicales y ex-radicales en cualquier ámbito de actuación institucional que combina inextricablemente una representación de las *instituciones* como objeto eminente de la acción política y una preferencia por su control y uso en función de fines políticos inmediatos o mediatos. Es posible, a fines analíticos, distinguir aquí tres componentes interconectados.

El primero es, claro, el que remite al tema de las *instituciones republicanas*. Se trata de la mutua implicación entre, por un lado, la forma en que los radicales suelen representarse su accionar y la existencia misma de su partido como axiomáticamente mente ligados a la tarea de *defender, preservar* y perfeccionar las *instituciones de la República* y, por el otro, la frecuencia con que esas acciones apuntan a establecer un control sobre dichas instituciones y a usarlas a fines políticos incluso si ello implica pasar por alto sus formalidades y hasta atentar directamente contra ellas. Como ya vimos, se trata de su inextricable combinación como una forma de orientación general de las prácticas en relación con el orden institucional *republicano* en toda su extensión.

Por otro lado, el interés de radicales y ex-radicales por las instituciones desborda ampliamente a las que forman parte del sistema de gobierno republicano y de la estructura administrativa del Estado. Un segundo componente de su institucionalismo es, entonces, la combinación, muy similar, entre, por un lado, una celosa preocupación moralizante que los radicales suelen mostrar por las estructuras y formalidades institucionales en cualesquiera ámbitos donde desplieguen su actuación y, por el otro, la concentración de su accionar sobre

el control y uso de dichas instituciones, incluso al precio de ignorar sus formas y de atacarlas directamente. El ejemplo más evidente —e históricamente central— es el de la universidad pública, terreno donde los radicales han sido muy influyentes desde la Reforma Universitaria. Con sus peculiaridades (que hacen a la especificidad de la política universitaria) y su inevitable heterogeneidad (que remite al peso dispar del radicalismo en cada universidad y facultad), el hacer política de los radicales en el ámbito universitario presenta una similitud sorprendente con el que despliegan en las arenas políticas nacional, provinciales y locales: en efecto, *Franja Morada* tiende a ser vista por sus miembros como la única agrupación estudiantil realmente comprometida con la Universidad y la garante última de su institucionalidad incluso si, a ojos de terceros, su desempeño parece desmentirlo con una frecuencia sorprendente; a la vez, en los ámbitos de graduados y profesores, donde raramente existen agrupaciones formalizadas, los sectores que se identifican con la UCR suelen operar acorde a una versión *sotto voce* de los mismos términos institucionalistas y muestran la misma facilidad para quebrantar cuanta norma institucional se les cruce en el camino y manipular hasta extremos seriamente peligrosos las instituciones que afirman *defender*.³⁷⁷ La actuación de los radicales y ex-radicales en ámbitos institucionales como los colegios y asociaciones profesionales, sindicatos, etc., presenta características similares.

Finalmente, el tercer componente del institucionalismo remite a la implicación mutua entre, de una parte, la forma en que los radicales conciben a la UCR como un partido cuya razón de ser es la *defensa* y el mejoramiento de las *instituciones de la República* y, de la otra, su interés acuciante por controlar esa organización y cada uno de sus espacios institucionales, por mínimo que sea, así como la forma aparentemente obsesiva en que operan para definir, controlar y, así manipular sus procedimientos formales (esto es, lo que se conoce habitualmente como el '*internismo*' de los radicales).³⁷⁸ Esto ofrece un marcado contraste, por ejemplo, con los peronistas (Balbi 2014) y, nuevamente, es sumamente similar a lo que

377 Para dar solamente un ejemplo, durante muchos años la Universidad de Buenos Aires, controlada por hombres del radicalismo, se permitió desconocer las normas relativas a la edad de jubilación de los profesores concursados (establecidas en la Ley de Educación Superior) aduciendo que su *autonomía* le permitía omitir su aplicación. A la vez, claro está, la UBA no se privaba de minucias tales como reclamar al Estado nacional los recursos que la misma ley le garantiza. La *autonomía universitaria* venía, en este caso, a ser interpretada de manera tal que justificaba desconocer derechos laborales establecidos por la ley que, naturalmente, tienen un carácter institucional.

378 Son ilustrativos, en este sentido, el hecho de que las principales figuras que se alejaron del radicalismo con la debacle de la Alianza se hayan abocado inmediatamente a crear nuevos partidos políticos (en lugar de, como habitualmente lo hacen los peronistas, procurar 'sellos' disponibles para establecer alianzas que les proporcionaran un respaldo institucional), así como los ingentes dedicados por Carrió y López Murphy a establecer un férreo control personal sobre los mismos, que llevaron a ambos a abandonar los primeros partidos que habían fundado al ser incapaces de monopolizar su conducción (anecdóticamente, López Murphy perdió el control sobre su partido Recrear para el Crecimiento a manos de Esteban Bullrich, quien lo puso luego a disposición del proyecto político de Mauricio Macri al fusionarlo con Compromiso para el Cambio bajo el nuevo nombre de Propuesta Republicana, más conocido como PRO). Es de destacar que, en general, estas escisiones se hicieron en términos de un discurso republicano y enarbolando la pretensión de que el nuevo partido encarnaría la *defensa* de los *principios e instituciones* que el anterior ya no quiere o no puede emprender.

manifiestan y hacen en las arenas políticas extrapartidarias.

Las relaciones entre estos tres componentes del institucionalismo radical son complejas y no estoy en condiciones de analizarlas detalladamente. Históricamente, es claro que el elemento relativo a la *institucionalidad republicana* es el punto de partida y el factor más dinámico de su desarrollo, y que la actitud hacia estas instituciones es el modelo ejemplar en que se fundan las formas en que los radicales se relacionan con otras formas institucionales. A la vez, como vimos, el desarrollo histórico de la manera en que los radicales se representan al *partido* y de su preocupación por controlarlo es indistinguible de la historia de la orientación tanto de sus prácticas como de las de sus ex-correligionarios hacia las *instituciones de la República*. Por otro lado, la vida interna del partido constituye un ámbito de socialización primario para los radicales, mientras que la política universitaria resulta sumamente importante en el mismo sentido, habida cuenta de que un porcentaje importante de sus cuadros dirigenciales medios y altos proviene de Franja Morada. En este sentido, los radicales se socializan en tanto institucionalistas en los ámbitos partidario, universitario y otros donde tienen peso, participando allí de prácticas políticas que, aunque dotadas en cada caso de su especificidad, presentan en mayor o medida rasgos del patrón general que surgió y se re-produce en el contexto de la actividad política en el sentido estrecho del término.³⁷⁹

9- Abordar al republicanismo en el marco, más amplio, del institucionalismo que deriva de él y se articula en torno suyo presenta una serie de ventajas analíticas. En primer lugar, permite evitar el error de abordar la política como si se tratara efectivamente de una esfera o un dominio preestablecido para, en cambio, rastrearla allí donde se despliegue. Porque el republicanismo atañe a las formas en que los radicales y ex-radicales, así como sus partidos, se vinculan con las instituciones de la República y es claro que partidos y República corresponden a lo que solemos considerar *a priori* como el universo propiamente político. Al advertir que a lo largo de la historia del radicalismo esas relaciones redundaron en formas específicas de actuar en otros contextos institucionales que, igualmente *a priori*, no parecen ser parte de ese universo, abrimos una vía para escapar de la reificación de la política en cuanto un dominio, que no es sino una ilusión propia del pensamiento burgués y uno de los principales ‘obstáculos epistemológicos’ —como gustaba de decir Pierre Bourdieu— que nos impiden aprehenderla adecuadamente. Segundo, implica trazar un programa para el abordaje de esas prácticas que son desarrolladas en otros ámbitos institucionales por actores que se autodefinen como ‘*radicales*’ o como miembros de alguno de los sectores políticos desprendidos de la UCR: en efecto, al adoptar la hipótesis de trabajo de que los modos en que

379 No estoy en condiciones de valorar el peso de la política universitaria y de la actuación en otros ámbitos institucionales en los casos de los ex-radicales, que no he investigado y sobre los cuales no hay estudios que aporten elementos de juicio.

esos actores conciban a y traten con las instituciones en cuestión semejarán hasta cierto punto a la disposición republicanista, establecemos un punto de partida para su análisis etnográfico y comparativo. Por último, comporta una gran ventaja para analizar las prácticas estrechamente políticas que he relacionado con el republicanismo. En efecto, decía al comienzo que mi intención es desarrollar recursos heurísticos para el análisis de las prácticas y no para su clasificación erróneamente tenida por explicación. Así, como el concepto de ‘concepciones nativas de política’, el de ‘republicanismo’ no pretende agotar la explicación de las prácticas políticas de los radicales y ex-radicales. Decía antes que esos actores no hacen política en un vacío social, que no son radicales (o ex-radicales) ‘en abstracto’ y que necesariamente son portadores de otras orientaciones cognitivas y morales que corresponden a sus distintos ámbitos de actuación y trayectorias. Pues bien: pensar al republicanismo en el marco más amplio del institucionalismo supone ampliar los alcances de nuestra mirada para atender a las formas en que las orientaciones que designa el primer término se combinan, articulan y determinan mutuamente con otras en la medida en que los actores operan fueran de los ámbitos relativamente estrechos de la política partidaria y de las instituciones del sistema político.

› *Referencias bibliográficas*

- BALBI, Fernando Alberto. En prensa. “El republicanismo de los radicales como valor y como amenaza para la república: una perspectiva antropológica”. *Cuadernos de Antropología Social*, 48.
- BALBI, Fernando Alberto. 2017. “Moral e interés. Una perspectiva antropológica”. *PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, Año XV, No. XXIII: 9-30.
- BALBI, Fernando Alberto. 2016. “A moral como parte integral da produção da vida social. Notas em torno de uma leitura heterodoxa dos escritos de Emile Durkheim.” *Sociologia & Antropologia*, 6(3): 755-778.
- BALBI, Fernando Alberto. 2014. “...quiero andar con mucha libertad. Consideraciones en torno de los lugares de las organizaciones partidarias y de la *conducción* en la praxis política de los peronistas.” En: J. C. Melon y N. Quiroga (comps.). *El peronismo y sus partidos. Tradiciones y prácticas políticas entre 1946 y 1976*. Rosario: ProHistoria. pp. 17-53.
- BALBI, Fernando Alberto. 2007. *De leales, desleales y traidores. Valor moral y concepción de política en el peronismo*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- BORTNIK, Rubén. 1989. *Yrigoyen y el primer movimiento*. Buenos Aires: CEAL.
- BOTANA, Natalio y GALLO, Ezequiel. 2007. *De la República posible a la República verdadera (1880-1910)*. Buenos Aires: Emecé.
- MARX, Karl. 1987. “Introducción general a la crítica de la economía política de 1857”. En: *Introducción general a la crítica de la economía política / 1857*. Cuadernos de Pasado y Presente, 1. México: S. XXI.

Evaluaciones morales, tensiones y adaptaciones en la implementación de la 'Gestión Legislativa Estratégica' en la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones

EBENAU, Laura Andrea /PPAS-FHyCS- UNaM - lauraebenau@gmail.com

Grupo de Trabajo: GT24: La política como instancia de la producción de la vida social: proceso y valor

» *Palabras clave:* Evaluaciones Morales - Gestión institucional - Campo Parlamentario

» **Resumen**

Las transformaciones institucionales que desde el año 2007 se han venido adoptando en el parlamento misionero en vista a la implementación de la llamada 'Gestión Legislativa Estratégica', afectaron particularmente las rutinas de trabajo desarrolladas en el ámbito de las comisiones parlamentarias, generando importantes adaptaciones y no pocas tensiones. Empero, y tras un sostenido esfuerzo que implicó cambios notorios en las prácticas cotidianas –como la adopción de un sistema informático de gestión, numerosas capacitaciones, auditorías y la creación de nuevas secretarías y dependencias–, el éxito de esta política de 'modernización institucional' puede ser medido en función del grado de legitimidad que ha alcanzado entre el plantel de agentes que han sido directamente afectados. De aquí, que me interesa analizar en clave antropológica tanto las prácticas y el proceso de construcción social de una política institucional diseñada según criterios eficientistas, como las evaluaciones morales que la misma ha suscitado entre un conjunto de agentes diversamente posicionados en el campo parlamentario misionero. Teniendo en cuenta la tensión entre 'lo nuevo' y 'lo viejo' presente en las narrativas oficiales, me interrogo sobre cómo opera tal distinción en relación a las evaluaciones morales producidas a los fines de legitimar un modelo gerencial y por extensión a la dirigencia político partidaria que controla la legislatura provincial.

Introducción

La implementación de la llamada 'Gestión Legislativa Estratégica' en la Cámara de Representantes de la provincia de Misiones, desde el año 2007, ha venido produciendo algunos cambios particularmente visibles a nivel de las rutinas de trabajo desarrolladas en el ámbito de las comisiones parlamentarias, y generó importantes adaptaciones y no pocas

tensiones. Entre las innovaciones más relevantes, se cuenta la adopción de un sistema informático de gestión³⁸⁰, numerosas capacitaciones, auditorías y la creación de nuevas secretarías y dependencias.

En el espacio de este trabajo, me interesa describir y analizar en clave antropológica algunas evaluaciones morales que un conjunto de agentes han venido expresando respecto a una serie de cambios relativos a la práctica legislativa y administrativa, y más aún respecto a ‘la gestión’ del actual presidente de la Cámara, cuya política institucional sigue los lineamientos de un modelo gerencial.

Cabe destacar que este proceso institucional se inscribe en un proyecto de más amplio alcance encarado desde el año 2003 por la dirigencia política del Frente Renovador de la Concordia Social (en adelante FR), que desde su posicionamiento como partido de gobierno, ha pretendido ‘refundar’ el estado provincial. En una atmósfera proclive a tendencias de estilo regeneracionistas (Botana, 2006), la narrativa construida en torno a la “nueva política” que los Renovadores pregonaban y pretendían encarnar, prefiguraba un cambio en la orientación moral de las prácticas de los políticos profesionales; en función de una percepción negativa de las viejas estructuras partidarias así como de la clase dirigente viciada de traiciones, corrupción, acentuado personalismo; en fin corrompida moralmente. En tal sentido la transformación institucional de la Cámara de Representantes fue un proceso clave, en tanto el objetivo de ‘jerarquizar’ al Poder Legislativo fue una instancia central para plasmar simbólica y materialmente la “nueva política” que el proyecto renovador “misionerista” había iniciado.

La retórica de la “misioneridad” y el aparato conceptual que la integra, es otra cuestión que consideraré superficialmente en el análisis, y que se revela como nodal a los fines de una contextualización más pormenorizada del repertorio³⁸¹ de legitimidad política que el FR ha logrado operacionalizar con relativo éxito en su proceso de construcción hegemónica.

En función de la estrategia expositiva adoptada, presentaré en primer lugar algunas consideraciones sobre los procesos más generales, para luego centrarme en la descripción y análisis de situaciones y eventos etnográficos donde las evaluaciones morales de los agentes

380 Tras la organización del Digesto Jurídico, el procedimiento parlamentario se encuentra actualizado por la implementación del Sistema de Gestión de Calidad Legislativa, certificado por el IRAM, acreditación obtenida en agosto de 2013.

381 En el sentido desarrollado por Noel (2012).

se revelaron como significativas en tanto *accounts*, esto es evaluaciones respecto de cursos de acción, propios o ajenos pero siempre pasados (Noel, 2012: 9).

La centralidad de la ‘misioneridad’ como categoría moral en el universo conceptual del FR

Aquellos analistas que se preocuparon por explicar algunos de los procesos y transformaciones políticas producidas con la implementación, desarrollo y posterior agotamiento del modelo neoliberal en nuestro país, han llamado la atención sobre el lugar central que ocuparon en la opinión pública los fenómenos de la corrupción y el clientelismo (Pereyra, 2014; Thwaites Rey y López, 2005) y vinculados a éstos, la pertinencia de construir problematizaciones que recuperen la dimensión moral o las moralidades para abordar las distintas formas o configuraciones de la práctica política en la etapa neoliberal de la Argentina. Desde este enfoque, la ‘moralización’ de la política o la construcción de la política como un problema moral –que ha sido evocada por la propia dirigencia política ante la crisis de legitimidad–, no puede ser explicada meramente como un recurso retórico de autolegitimación, sino que exige atender al modo en que las evaluaciones morales afectan/constituyen el comportamiento político y configuran la distribución de poder. Estudios como el de Sabina Frederic (2004) son significativos al respecto, en la medida que indaga sobre la etnomoralidad política en un municipio del conurbano bonaerense y la interacción entre dos componentes centrales de ésta: *“la regulación del crecimiento político o sucesión política, y la definición de alguna comunidad de referencia para los políticos”* (Frederic, 2004: 26), en el contexto de implementación del llamado ‘Proyecto Uriarte’, nombre con que se designó al programa de descentralización del gobierno municipal iniciado en 1991. Como resultado de este análisis, la autora aporta a la comprensión de un proceso donde la moralidad se convirtió en el medio explícito de transformación de las formas de hacer política.

Considerando las transformaciones que afectaron al campo político misionero por espacio de las últimas dos décadas, junto a otros colegas hemos intentado registrar la diversidad de eventos y reconstruir los sentidos y los usos que reviste la categoría ‘misioneridad’, que en el universo conceptual de la renovación se reveló como una noción central de interpelación (cf. Ebenau, 2014; Ebenau y Jaume, 2017). No la interpretamos aquí

tanto como un valor que orienta el comportamiento de actores particulares en sus relaciones e interacciones cotidianas, sino que la fuerza moral que tal categoría reviste y el uso pragmático que de ella se hace –en los más corrientes eventos públicos gubernamentales, como así en los más protocolares rituales oficiales– por parte de dirigentes políticos y funcionarios, consiste en generar una identificación plena de la sociedad (o al menos de amplios sectores de ella) con una ‘comunidad de referencia’ que es insistentemente evocada en las narrativas oficiales e imaginada a través de distintas mediaciones que involucran a la institución escolar en sus distintos niveles.

Asimismo, quien(es) se erigen como la voz autorizada para enunciarla, por el mecanismo de la representación (en el sentido postulado por Bourdieu, 1989), legitiman su proyecto político al producir con relativo éxito una identificación del grupo ‘imaginado’ como ‘los provincianos’, con el llamado ‘proyecto misionerista’ del FR. Las prácticas desplegadas en el marco de tal dispositivo simbólico, particularmente fueron observadas durante las jornadas conmemorativas por del ‘Día del Provinciano Misionero’, que aquí por cuestiones de espacio no serán referidas, pero cuyo análisis fue presentado en otros trabajos (Ebenau y Jaume, 2017, y Ebenau, 2017).

Empero, interesa señalar que al comienzo de nuestras indagaciones partimos del supuesto de que la ‘misioneridad’ es una tradición (re)inventada, que hunde sus orígenes en las acciones desarrolladas por la elite intelectual (nucleados en la Junta de Estudios Históricos de Misiones) que a través de sus producciones en los años 1940, contribuyeron a impulsar y legitimar ante el gobierno nacional la demanda de por la ‘provincialización’ del entonces Territorio Nacional de Misiones (cf. Jaquet, 2005). En ese entonces, como lo describe Jaquet, la ‘predica misionerista’ operó como un importante recurso identitario y moral para establecer los criterios de autoctonía y en función de ello diferenciar al ‘buen misionero’ de aquellos otros *outsiders* (correntinos, paraguayos, brasileros). Recuperamos estos aportes, para pensar sus implicancias y nuevos usos en el actual campo político misionero y en relación al proceso de construcción hegemónica que lleva adelante el FR.

La moral, entendida como un fenómeno del orden de la cognición, constituye “*una parte integral del fenómeno, más amplio, de la producción activa de la vida social*” que permite orientar eficazmente los cursos de acción “*como simultánea e indisolublemente deseables –es decir, buenos en sí mismos– y obligatorios*” (Balbi, 2017: 14). Ésta no solo orienta el

comportamiento sino que los sujetos accionan pragmáticamente tales orientaciones o ‘repertorios morales’ en sus relaciones cotidianas (Balbi, 2011; Noel, 2014 y 2012). Hasta aquí el razonamiento se despliega considerando la dimensión comportamental e interaccional entre actores situados, pero atendiendo a nuestro objeto de estudio pensar la moralidad en relación a procesos institucionales, introduce otro grado de complejidad al asunto. Considero que el recurso de la ‘misioneridad’ ha venido construyéndose con el objetivo de delimitar una comunidad de referencia fundada en el criterio de autoctonía, el cual se esgrime como valor y como garantía moral del proyecto político renovador que pretende representarla³⁸².

Otro uso disponible –y que fue descrito por Noel (2014) en su etnografía sobre una ciudad intermedia de la costa atlántica–, es la impugnación política para el ejercicio de la representación que puede operarse en relación a aquellos actores que carecen de la credencial de autoctonía. A modo de ejemplo, recuerdo cuando en el contexto electoral del 2015 en medios de prensa oficialistas circularon opiniones que cuestionaban la condición de forasteros de algunos candidatos de origen ‘porteño’ que encabezaron las listas a diputados nacionales y provinciales, y del candidato a vice gobernador de un partido provincial opositor al FR. Aquí la retórica de la misioneridad fue activada para deslegitimar las pretensiones de estos políticos de la oposición cuyo compromiso con los misioneros sino era débil, era categóricamente impugnable.

No obstante, si puede afirmarse que desde la perspectiva gubernamental las narrativas adquieren un carácter dóxico, se advierte también que la ‘misioneridad’ aún no ha logrado penetrar como recurso cognitivo en el imaginario colectivo de la sociedad contemporánea, o lo ha hecho con relativo alcance configurando un campo de opinión heterodoxo. Pero, estimamos que como sucede con las tradiciones que inculcan creencias, sistemas de valores o convenciones, su eficacia para producir efectos a nivel emotivo y simbólico no depende necesariamente de que los significados sean unívocos y claramente delimitados (cf. Hobsbawm, 2002 [1983]). Cabe subrayar, que una dificultad o arista que complejiza nuestro emprendimiento analítico se vincula a que la noción de ‘misioneridad’ adquiere relevancia

382 Sigo a Noel (2014), quien postula que el valor de la ‘autoctonía’ permite construir un vínculo a la vez afectivo y moral con el lugar de procedencia o pertenencia, pero además adquiere centralidad y preeminencia como recurso retórico en la arena política local. En el caso analizado por este autor, ciertos repertorios de legitimidad están fundados en la autoctonía que es evocada como ‘garantía moral’ de una práctica y visión política orientada “por un compromiso genuino con la ciudad y su ‘esencia’” (Noel, 2014: 64).

para pensar la agencia de los sujetos a nivel de procesos institucionales de construcción de consensos políticos, más allá de la dimensión comportamental de sujetos envueltos en disputas en torno a procesos indentitarios, aunque éstos estén implicados. En otras palabras, el desafío planteado requiere poder dilucidar cómo opera la ‘misioneridad’ en tanto valor moral y cuáles son los usos prácticos que habilita.

Breve caracterización del campo parlamentario

Conforme a una clasificación ‘nativa’ bipartita de la Cámara, mediante la cual los agentes distinguen el ‘área legislativa’ de la ‘administrativa’, es en la primera donde se concentra un considerable grupo de agentes en calidad de asesores con perfil profesional, quienes al capitalizar saberes y experiencia en cuanto los procedimientos relativos a la “técnica legislativa”, sumado a las estrategias de construcción de proximidad con los legisladores y funcionarios de mayor jerarquía, se hallan mejor posicionados para adquirir y combinar distintos recursos que amplíen sus posibilidades de éxito en la carrera burocrática y/o política.

La Cámara de diputados concentra a 1.331 agentes distribuidos en el Plantel de Cargos de Planta Permanente y Planta Temporal, en las siguientes categorías: “Personal Político con Cargo Electivo”, “Personal Político con Autoridad Funcional”, “Personal con Autoridad Funcional”, “Personal sin Autoridad Funcional”, a las que se agrega la categoría “A Clasificar”.³⁸³ A su vez, el rubro “sin autoridad funcional” de ambas Plantas se subdivide en cuatro agrupamientos distribuidos en: Mantenimiento y Servicios, Técnico- Profesional, Asesores y Administrativos, que en su conjunto reúnen un total de 960 agentes en planta permanente y 307 en la planta temporal.³⁸⁴

No obstante esta distribución, se debe tener en cuenta que las categorías de agentes especificadas en la norma no delimitan verdaderas unidades en el sentido de grupos más o menos integrados, más bien demarcan a grupos relativamente abstractos

383 Dicha información se detalla en las planillas Anexas al Presupuesto de Gastos de la Cámara de Representantes.

384 Estos últimos datos deben ser revisados, y los números ascienden si se considera los 379 contratos que se renuevan en el marco de un convenio vigente entre la HCR y el Instituto de Fomento Agropecuario e Industrial de la Provincia (IFAI), según lo informado por un agente afectado al área de tesorería. No puedo brindar por el momento mayores referencias sobre la circunstancia en que fue firmado y los términos de tal convenio, pero todo indica que el IFAI actúa como ‘una caja’ de recursos que permite sostener y reproducir la red clientelar que se estructura en torno a la distribución cargos públicos.

caracterizados sobre todo por la igualdad en los salarios (Crozier, 1969). La identificación de ciertos agrupamientos al interior del campo aquí analizado, estaría dada a través de relaciones construidas en un espacio de práctica que designa al ámbito de la “militancia” organizada en torno a las llamadas “agrupaciones”³⁸⁵, caracterizadas por formas diferenciales y complementarias de sociabilidad respecto a la que se desarrollan en el ámbito burocrático.

Nótese, que intento seguir aquí una perspectiva relacional y procesual para abordar las dinámicas políticas e institucionales y la complejidad de los procesos sociales implicados en su producción, teniendo en cuenta que la constitución de un poder estatal crea las condiciones para pensarlo desde sus propias categorías y para actuar en él conforme a los *habitus* que inculca (Bourdieu: 1997).

La noción de campo parlamentario –categoría problemática que aquí la empleo provisionalmente y operativamente en términos descriptivos– pone de relieve su especificidad como ámbito burocrático privilegiado de producción normativa, y como espacio de competencia donde se expresan las ‘luchas simbólicas’ por el ejercicio de la representación que tiene a los políticos profesionales y sus partidos como principales contendientes. Como el análisis privilegia los aspectos relativos a la organización social y su dinámica institucional, dejaré de lado esta última cuestión señalada, para destacar que –como puede ser observado en otros contextos de la burocracia estatal–, cotidianamente en este universo se tensionan, combinan y agencian tanto prácticas, recursos, saberes como representaciones que son asociados alternadamente a una actividad técnica cuanto política; la forma en que se establece tal distinción será siempre situada y responderá a las presiones y procesos en los que los agentes se hallen implicados, tal como lo he podido constatar a lo largo del trabajo de campo y mi propia experiencia como agente parlamentaria.

385 Se han mapeado las siguientes agrupaciones ‘renovadoras’: Agrupación Renovadora Legislativa (que reúne al personal del área administrativa), Agrupación Militancia Renovadora, (vinculada a la presidencia de Cámara); Agrupación Autoconvocados de la Cámara de Diputados (constituida a principios del año 2010, en ocasión de suscitarse el llamado ‘conflicto de las escuchas ilegales’ que confrontó a la Comisión Directiva del la Asociación Personal Legislativo con las autoridades de la Cámara de Diputados, cf. Ebenau, 2014), el Movimiento Jóvenes de la Concordia (donde participan agentes adscriptos al área legislativa o parlamentaria), a las que se suma la agrupación Digesto Jurídico, dependiente de la Secretaría homóloga.

La construcción social de la “gestión legislativa estratégica” indefectiblemente ha reconfigurado la institucionalidad, esto es la dinámica institucional, sobre la base de la adopción de nuevos procedimientos y rutinas, mientras que se han agudizado algunas tensiones que fueron particularmente observadas en el ámbito de las comisiones parlamentarias.

“El trabajo en comisión”: idoneidad y profesionalismo, técnica legislativa y práctica política en tensión

Luego de la victoria electoral del 2003, pese a que el FR había ganado la gobernación en la Cámara de Diputados el Partido Justicialista (PJ) mantenía el control del Poder gracias al apoyo de una coalición de bloques unipersonales, que se habían conformado por desprendimiento de otros bloques con representación parlamentaria³⁸⁶. Recién con las elecciones legislativas del año 2005 la Renovación se posiciona como la primera mayoría, pero es en el año 2007 cuando el “Conductor” del partido al concluir su 2º mandato como gobernador, es electo diputado provincial y elegido por el pleno como presidente del Poder (cargo que fue convalidado año tras año hasta la actualidad). A partir de su primera gestión, es que comienzan a implementarse algunas innovaciones y se delinea una estrategia en torno a la llamada “gestión legislativa estratégica”, en consonancia con el proyecto “misionerista, popular y autonómico” que la renovación impulsaba en todos los órdenes del estado provincial. Así, la ‘nueva política’ que se desarrollaría desde la Cámara implicaba la configuración de una nueva política institucional.

Las innovaciones implementadas, se expresan tanto en la dimensión material (con la construcción del ‘Parque Legislativo’ 2010-2011), como en la dimensión organizativa y administrativa (que implicaron la creación de dos nuevas áreas con rango de secretarías parlamentarias como el ‘Centro del Conocimiento Parlamentario’ y el ‘Digesto Jurídico’; y en cuanto al área legislativa se implementa un sistema informático para la tramitación de los

386 En su libro titulado “El arte de gerenciar el poder”, la ex secretaria legislativa describe de tal forma los conflictos suscitados en ese período: *“El gobernador Carlos Rovira, al acceder por la renovación en 2003, gobernó durante dos años con innumerables dificultades políticas, institucionales, económicas y sociales. La mayoría de esas dificultades venían de la mano de esa “vieja política” que conducía el Poder Legislativo”* (Britto, 2015: 28. Destacado mío).

proyectos legislativos³⁸⁷ desde la generación del expediente, su seguimiento en las comisiones parlamentarias, hasta su sanción en el Recinto) y también se expresan en la dimensión simbólica de representaciones (ya que dicha gestión apunta a ‘jerarquizar’ socialmente al Poder Legislativo como institución).

La profesionalización de los agentes se presentó como condición y resultado para ponderar el éxito del modelo institucional implementado en términos eficientistas. Pero en el terreno de las comisiones parlamentarias³⁸⁸, la convivencia entre agentes idóneos ‘con trayectoria’ y aquellos profesionales (en su mayoría formados en el campo del derecho) iba a ser problematizada a partir de las innovaciones a las que tenían que adaptarse y que suponía revisar las formas de entender y de desarrollar la llamada ‘práctica legislativa’ que integra un conjunto de rutinas, procedimientos técnicos y saberes que son adquiridos y aprehendidos a lo largo de un proceso de instrucción y entrenamiento.

De este modo, el ‘trabajo en comisión’ se plantea como una actividad especializada y exclusiva de producción normativa donde se estudian y discuten los proyectos legislativos que una vez debatidos y dictaminados en las sesiones ordinarias se convierten en normas. Es el espacio privilegiado para el ejercicio deliberativo por parte de los legisladores, en el cual se revela el proceso de construcción social implicado no sólo en la producción normativa, sino también en la configuración de una gestión institucional con una marcada orientación tecnocrática.

A fin de ilustrar cómo se producen estos ‘arreglos’, me centro en dos casos –cuyas trayectorias promediaban los 30 años de servicios– que posibilitan recuperar de qué manera

387 Como se mencionó, el proceso de certificación de calidad institucional otorgada por el IRAM, implicó la elaboración de todos los procedimientos escritos, sumando un total de más de 20 documentos entre mandatorios y operativos. Una vez aprobados dichos procedimientos, se inició un programa de capacitaciones a las diversas áreas, y sucesivas auditorías internas y externas. También se implementó la firma digital para diputados y funcionarios de jerarquía en todos los estadios del procedimiento legislativo.

388 El Reglamento de Cámara establece que las comisiones permanentes y especiales son, por definición, un órgano de naturaleza técnica y deliberativa en el cual se lleva a cabo el estudio y tratamiento de los proyectos, que han tomado estado parlamentario. Se distribuyen en trece (13) comisiones permanentes, según los asuntos de su competencia, más seis (6) que revisten el carácter de especiales (referidas a temas y áreas específicas, cuya actividad no es regular como las primeras).

Si bien en este trabajo se ha considerado especialmente a los agentes inscriptos en tres comisiones permanentes, indistintamente dichos ámbitos se caracterizan por contar con un equipo técnico de trabajo integrado jerárquicamente por un Secretario, un Ayudante y Auxiliares. Además de los Asesores Jurídicos especializados en la temática propia de cada comisión, a éste equipo técnico se suma uno de carácter político: el grupo de diputados entre quienes se eligen un Presidente, Vicepresidente y Vocales. Como en su conjunto éstas comisiones dependen jerárquicamente de una Coordinación Jurídica, una Subdirección de comisiones, una Dirección General y en última instancia de la Secretaría Legislativa a cargo del área Parlamentaria, no es poco frecuente que entre éstos equipos se susciten diversas tensiones, discrepancias y evaluaciones en cuanto a la forma correcta del ‘saber hacer’ legislativo.

los agentes se posicionaron ante las exigencias impuestas por la 'Gestión Legislativa Estratégica' y de qué manera sus evaluaciones tanto cuestionan como legitiman la política institucional adoptada, pero también dan cuenta de los 'repertorios' a partir de los cuales se produce tanto la identificación como miembro de la 'familia legislativa'³⁸⁹ y un compromiso moral con la institución.

Entre la técnica legislativa y la práctica política

El trámite ordinario³⁹⁰ se inicia con la presentación del proyecto³⁹¹ por mesa de entrada legislativa, donde se le asigna un número de expediente que sigue un criterio de numeración correlativo.³⁹² Luego, el conjunto de proyectos ingresados pasan a integrar el Boletín de Asuntos Entrados, el cual es puesto a consideración del pleno durante el desarrollo de cada sesión ordinaria para su remisión a la comisión de destino correspondiente.

Cada comisión a criterio de su presidente, y a veces por solicitud expresa de algunos de los legisladores que pueden o no integrar dicha comisión, elabora un Plan de Labor interno en

389 Algunos análisis en torno a la noción de 'familia legislativa' y su relevancia para la producción de prácticas de identificación y pertenencia institucional fueron discutidos en Ebenau (2015).

390 El trámite ordinario pasa a tener el carácter de 'especial' mediante la aprobación por votación del pleno, de una moción denominada de *preferencia*. Conforme al RC en su Art. 87: "Es moción de preferencia toda proposición que tenga por objeto determinar la oportunidad o anticipar el momento en que deba tratarse un asunto, tenga o no dictamen de comisión". A través de éste recurso –ampliamente empleado por los legisladores de la oposición– se solicita expresamente pronto tratamiento de algún proyecto en la comisión respectiva. Otra moción que tiene por objeto el tratamiento con carácter urgente de los asuntos, es la denominada *sobre tablas*. La misma debe ser aprobada por las dos terceras partes de los votos emitidos, y consiste en toda proposición que tenga por objeto considerar en la misma sesión un asunto, tenga o no dictamen de comisión. En este último caso, el proceso decisorio se circunscribe a la asamblea legislativa prescindiendo del trabajo en comisión.

Cabe mencionar que durante la vigencia de las gestiones renovadoras, el recurso de tratamiento *sobre tablas* excepcionalmente puede aplicarse para aprobar proyectos de declaración, privilegiándose la instancia de tratamiento de los proyectos en las comisiones permanentes. Si bien son mecanismos que en cierta medida pueden facilitar el tratamiento de iniciativas de las representaciones minoritarias –las que comúnmente en el trámite ordinario o bien son ignoradas, o son aplazadas en su tratamiento hasta su remisión a archivo–; la obtención del voto favorable de 2/3 del cuerpo parlamentario no resulta un objetivo fácil de conseguir. Por ello los diputados que impulsan dicha medida, previamente al desarrollo de la sesión ordinaria, deben establecer acuerdos y negociaciones para obtener el consenso necesario.

391 Según lo establece el RC, los proyectos se clasifican según su objeto en: Ley, Resolución, Comunicación, Declaración. Y según su origen, en: Peticiones Particulares, del Poder Ejecutivo, del Poder Legislativo.

392 Conforme siga el curso administrativo (no todos los proyectos son considerados y una vez vencido el plazo reglamentario, son enviados a archivo por caducidad) al expediente generado como proyecto se le puede adicionar tanto antecedentes legales como informes complementarios de organismos o de particulares que son considerados al momento de su tratamiento; el o los dictámenes (en mayoría o en minoría si corresponde) que en su conjunto deben ser presentados a la Dirección de Comisiones para su entrega a Mesa de Entradas Parlamentaria. El trámite se concluye cuando la iniciativa es sancionada en sesión ordinaria o extraordinaria y finalmente promulgada por el Ejecutivo.

el cual se determina qué proyectos serán sometidos a tratamiento durante las reuniones ordinarias u extraordinarias. Desde el ingreso de los proyectos a la comisión, el equipo técnico integrado por un Secretario de comisión, un ayudante y los auxiliares (cuyo número es variable pero no suele superar las 5 personas), debe aplicar los criterios especificados en el ‘Manual de técnica legislativa’ y en los ‘instructivos’ que contienen los lineamientos definidos desde la Secretaría Parlamentaria que orientan todo el proceso.

No obstante el manejo procedimental que deben conocer los agentes, el secretario o secretaria a lo largo de su trayectoria va incorporando otros saberes y capitales como recursos altamente valorados, que les habilita revisar y discutir criterios políticos que subyacen en todo el proceso decisorio que allí tiene lugar. En tal proceso, donde es permanente la tensión y adecuación entre criterios de forma (la correcta aplicación de la técnica) con los posicionamientos políticos, los actores tienen por regla –a decir de uno de mis interlocutores– el deber de “preservar el espíritu de la ley” y seguir escrupulosamente los procedimientos del Reglamento de Cámara.

La tramitación ordinaria exige que el equipo técnico responsable del funcionamiento de cada comisión asista y colabore en la tarea propiamente legislativa que desarrollan los diputados durante las reuniones semanales. Al destacar su importancia, un agente categorizado como Ayudante con más de 20 años de servicio expresa orgullosamente que: *“...nosotros que somos el ‘alma’ del poder legislativo... el área parlamentaria que es la esencia, es lo básico, es lo principal del poder legislativo”* (Roque, Ayudante de una comisión permanente, entrevistado el 23-05-12 1º Parte).³⁹³

Si con la gestión renovadora se ha privilegiado el trabajo en las comisiones, evitando de esta forma la tramitación especial o de carácter urgente, para otros agentes esta circunstancia no garantiza un ejercicio deliberativo efectivo ya que al primar un patrón excesivamente centralizado se ha restringido o al menos condicionado la actividad de los legisladores que aparecería supeditada a las decisiones de las máximas autoridades de la HCR. De ésta forma, para Omar un secretario de comisión con 27 años de servicio, muchos diputados “están de adorno”:

393 Siguiendo un criterio metodológico, a lo largo del trabajo se emplean nombres ficticios para citar expresiones de los informantes.

“...porque no, no participan, no... es muy poca la discusión porque ya los temas están cerrados, viste? entonces es muy poca la discusión en comisión. Y en el Recinto viste que hay temas que se hablan y nadie, todos opinan favorablemente -qué se yo- y listo salvo algunas correcciones por ahí... el presidente dirige y bueno ese tema así, acá está y... ¿estamos todos de acuerdo? sí, bueno afirmativo, listo se terminó. (...) Por lo general ya está tomada la decisión cuando se pone en el Plan de Labor, de qué [proyecto] va a salir el dictamen.” (Omar, secretario de comisión, entrevistado el 03-11-11).

Del mismo modo, Roque se refiere a ésta centralización cuando explica que: *“...hay temas que son netamente políticos y -como te dije anteriormente-, esos temas netamente políticos están sujetos a una decisión! política y esa decisión política viene siempre de la presidencia... todos generalmente son proyectos de ley, esos proyectos de ley deben tener el visto bueno del presidente, de la secretaría y ahí recién viene la orden a comisión”* (Roque, Ayudante de comisión, entrevistado el 23-05-12, 1º Parte).

Dada la participación del secretario junto al legislador que oficia como Presidente en la elaboración del plan de labor de las comisiones, se puede afirmar que el proceso de selección de las iniciativas legislativas es una tarea colectiva. En él se admite, frecuentemente las sugerencias de los técnicos y de otros diputados que pueden o no integrar la misma comisión:

“...Entonces yo ya consulto con el presidente el jueves a última hora, en el Recinto, después que entraron todos los temas y, y me dice ‘bueno tal, tal, tal tema’ consensuamos que ponemos. Yo le digo ‘entró esto, esto y esto’ y él me dice ‘bueno pone este, este y este más lo que tenemos ya en estudio, y tal otra’ bueno. Y el viernes yo elaboro el Plan de Labor por el tema de que 48 hs. antes tenés que entregar el Plan de Labor...” (Omar, secretario de comisión, entrevistado el 03-11-11)

Otras de las rutinas que deben seguir rigurosamente el secretario y su equipo consisten en la elaboración del denominado Libro de Actas y Libro de Asistencias, éste último con el fin de constatar el quórum o la falta del mismo. Por su parte, le cabe al secretario de comisión la elaboración de un resumen de las deliberaciones, las que son puestas a consideración de los diputados miembros. Este procedimiento es realizado con sumo cuidado por los secretarios, quienes además deben llevar un extremado control de

cada expediente que ingresa a la comisión ya que al término de cada período legislativo deben presentar sus respectivos informes a la Dirección de Comisiones consignando los asuntos pendientes y detallando la cantidad de dictámenes emitidos, el número de proyectos con sanción y el número de expedientes archivados. Como se puede advertir, al interior de cada equipo de comisión se establece una división del trabajo, y cada quien asume una determinada tarea, siendo frecuente también que ciertos archivos, claves de acceso al sistema, llaves de armarios o información importante sea competencia exclusiva del secretario

“O: ...el viernes, todos los [proyectos] que entraron en el Recinto yo tengo que cargar en la computadora en mi planilla de pendientes y tengo que incorporar al libro de asuntos entrados (...)

I: Y ahora, el sistema de gestión informática ¿facilitó eso, ese trabajo?

O: He... para eso no porque tenemos, tenemos el registro ese [el del sistema informático] pero lo mismo yo tengo que elaborar mi planilla para no desactualizarme porque en esa planilla yo tengo prácticamente mi informe anual (...) porque yo tengo una de pendientes y otra de dictaminados, dos planillas en una computadora. En la pendiente voy cargando todos los que entran, cuando yo dictamino le saco el expediente ese de pendiente y le pongo en dictaminados. Cuando se sanciona, le agrego la fecha de sanción y el número de sanción...

(...) yo le llevo al día eso porque es más complicado dejar pasar lo que tenés que hacer y después cargar todo. Hay algunos que hacen así y después tienen que andar todo diciembre, enero, y después cargar el libro de asuntos entrados, si, que eso hay que cargar y eso yo hago hacer inmediatamente para que después no pase, viste? no, no ‘hay, me olvide de cargar... no que esto que aquello’, eso yo le doy a los auxiliares que hagan, la planilla que yo tengo de pendientes y dictaminados, llevo yo” (Omar, secretario de comisión, entrevistado el 03-11-11).

Según lo indica este relato, se puede advertir que si bien cada comisión debe producir sus informes y la documentación administrativa donde se consigna todo lo actuado siguiendo las directrices que establece la Secretaría Parlamentaria, cada agente usualmente establece una modalidad de trabajo particular, sin descuidar el seguimiento que debe realizar a través del sistema informático y por la vía manual.

Por otra parte, durante el estudio de los proyectos por parte de los legisladores, las comisiones por intermedio de sus presidentes están facultadas a requerir todos los informes o datos que estimen necesarios, además de cursar invitaciones a funcionarios de los demás poderes del Estado y a representantes de la sociedad civil para que participen de las reuniones extraordinarias. Esto se debe, principalmente a que los equipos de las comisiones no pueden pasar por alto los principios de técnica legislativa que exigen evitar la indeterminación, ambigüedades o inviabilidad de una norma - respecto al sistema jurídico más general- y que en muchos casos son pasados por alto por parte de los asesores de los legisladores. De aquí la importancia que le cabe al equipo de la comisión de reunir todos los antecedentes sobre el proyecto que se esté considerando, realizar las consultas pertinentes y comunicar de lo actuado al presidente y a los vocales.

“...cualquier consulta que nosotros hacemos al poder ejecutivo lo hacemos tranquilamente, pero constatamos en el proyecto: con quién hemos hablado, qué cargo ocupa esa persona, a qué hora y el folio correspondiente, o sea nada queda librado al azar -y firma- si la secretaria la Dra. [Secretaria de comisión] hizo la consulta firma ella, si yo que soy el ayudante hice la consulta, lo hago R. S., ‘tac’ firma porque yo soy el responsable...” (Roque, Ayudante de comisión, entrevistado el 11-06-12, 3° Parte).

Atendiendo a estas descripciones, hay ciertas rutinas que se mantienen pese al avance de la informatización. Roque, valora positivamente las mudanzas en tal sentido y da cuenta que el cumplimiento estricto de las tareas está orientada por un fuerte sentido de la responsabilidad en tanto valor que determina el buen desempeño del agente, así como el buen funcionamiento de la comisión.

En ambas trayectorias se tensionan las viejas y las nuevas prácticas, pero ha sido significativo para Omar la percepción de una suerte de desplazamiento que los nuevos criterios eficientistas han venido a operar sobre los secretarios cuya ‘expertise’ e idoneidad los posicionaba como actores claves, pese a no contar con credenciales académicas como un recurso de legitimación. Desde esta perspectiva, se soslaya una crítica al lugar privilegiado que la gestión renovadora otorga a los subdirectores y directores en detrimento de la participación que anteriormente caracterizó a los

secretarios de las comisiones. En tal sentido, éste interpreta las transformaciones institucionales en términos de una sobre valoración del saber técnico que al ser tomado como principio de autoridad reemplaza el necesario trabajo de análisis político involucrado en todo proceso de producción normativa.

“...porque es lo que yo te comentaba el otro día: si vos te estandarizás tanto, te automatizás y terminas embruteciéndote en vez de tratar de razonar y pensar (...) Pero si de pronto vos ya no tenés mas participación entonces vos decís ¿para qué analizo, analizo para mí nada más?

(...) hay otra cosa que... so pretexto de técnica legislativa a veces se sustituye la voluntad del legislador y el que termina legislando es el asesor o algún... alguna otra persona que le agrega cosa que no tiene... y se transforma toda la idea del legislador en otra cosa, que no refleja la intencionalidad original del legislador, lo que lo impulsó” (Omar, secretario de comisión, entrevistado el 03-11-11).

La práctica legislativa para este actor, estaría orientada por los criterios de la técnica pero determinada por criterios políticos que observan el contexto de aplicación de la norma (su instrumentalización) y sus alcances (objetivos), esto es el contenido político, “el espíritu de la ley”. Sin embargo para este actor, en el contexto parlamentario actual, parecería recurrente la observancia excesiva de criterios técnicos como argumento para la desestimación de proyectos o en el caso menos extremo, la modificación de la propuesta original del legislador. Este posicionamiento contrasta con el de Roque, quien si bien adhiere al principio de que en el proceso de análisis debe primar la voluntad política del legislador, tampoco desconoce el patrón centralizador que se ha instaurado, aunque en este caso el mismo es valorado en términos positivos:

“...Si, se da un proceso de centralización que permite una mayor organización... fijáte la respuesta que te di: centralización que favorece a la mayor organización, porque si no hay un equipo o ideas centrales con respecto a un determinado proyecto, qué significa? que eso no está organizado y todo estrato o todo poder debe primar la organización”

...al ser un poder político las decisiones políticas deben ir acompañadas con la lógica que es esa decisión política y esa centralización que permite una mayor organización en lo político. Como yo te dije anteriormente, yo fui, he... partícipe de otras formas de

hacer políticas y realmente había indecisiones y desorganización abismales, porque justamente no se aplicaba lo que se aplica hoy: esa política organizativa. ...todo lo que sea centralización, todo lo que sea organización, todo lo que sea intelectualismo, todo lo que sea aprendizaje, todo lo que sea informatización, esta presidencia puso al alcance del empleado” (Roque, Ayudante de comisión, entrevistado el 11-06-12, 3º Parte).

Además del estudio en comisión, los pre-dictámenes elaborados por los secretarios también son puestos a consideración de los asesores de comisión para el análisis de los aspectos jurídicos. Dada la existencia de estas mediaciones, son frecuentes las modificaciones y retoques al dictamen elaborado por los secretarios, por ello dichas intervenciones suelen suscitar desavenencias y desacuerdos que, según lo explica Roque, son subsanadas a través del diálogo y las consultas permanentes a fin de consensuar el criterio a adoptar.

Los criterios técnicos vigentes en el parlamento misionero han sido compendiados en el Manual de Técnica Legislativa (en adelante MTL), elaborado en base a los siguientes objetivos: definir las *“reglas técnicas sobre redacción, agrupación, estructura y lógica”*; unificar los *“criterios tendientes a lograr la correcta sistematización del ordenamiento legislativo”* y el de *“Propiciar que el texto escrito de los proyectos (...) refleje fidedignamente la solución o decisión política que el legislador intenta dar en cada caso y, en consecuencia, alcance el objetivo específico perseguido”* (MTL: 4).³⁹⁴

En dicho instrumento la Técnica Legislativa es conceptuada como el conjunto de pautas específicas que determinan las características que deben reunir los actos emanados del Poder Legislativo, tales como: vigencia, aplicabilidad, eficacia y conveniencia. Estos aspectos se deben tener en cuenta en cada etapa del proceso de producción normativa, por ello el Manual establece que *“La vigencia requiere el acatamiento de determinadas reglas en las etapas de preparación y emisión de la voluntad legislativa; la aplicabilidad exige tener presente normas referidas a la publicación y difusión de los actos y tanto la eficacia como la conveniencia, exigen el cumplimiento de preceptos referidos principalmente al contenido y forma del proyecto”* (MTL: 5).

394 Dicho escrito fue elaborado en el año 1994 por una "Comisión Especial de Ordenamiento Normativo y Técnica Legislativa", creada por Resolución Nº 02/94 de la Secretaría Legislativa a/c Área Parlamentaria; y fue actualizado y corregido por la Subdirección de Coordinación Jurídica y sus asesores en el año de 1999.

La técnica legislativa se divide analíticamente en su ‘aspecto externo’, concerniente a las reglas referidas a la preparación, emisión y publicación de los actos legislativos (trámite parlamentario) mientras que el ‘interno’ se refiere al contenido y forma (armado del proyecto y del dictamen). No obstante esta distinción formal, los agentes establecen otra distinción de etapas del proceso legislativo: su ‘parte administrativa’ para Roque, o su ‘trámite burocrático’ en términos de Omar; y su ‘parte política’. La primera referida al curso burocrático que debe seguir la iniciativa –como ya fue descrito anteriormente– y la segunda al proceso de análisis, negociaciones y construcción de consensos. De cualquier modo, ambas clasificaciones indican que el proceso legislativo no constituye una unidad sólida e indivisible, sino una serie de etapas interconexas y de mediaciones en las diferentes instancias de tratamiento: comisiones, coordinación jurídica, subdirección y dirección de comisiones, secretaría legislativa a cargo del área parlamentaria y Asamblea Legislativa.

Hasta aquí debo reconocer que poco he dicho sobre las evaluaciones morales que tal como lo postulamos pueden ser identificadas como *accounts*; por otro lado, nada he dicho sobre las innovaciones que afectaron al área administrativa. Empero, para no evadir esta cuestión ni autocensurar mis propias evaluaciones en tanto agente directamente implicada, creo pertinente arriesgarme a introducir aquí algunos comentarios sobre mi propia experiencia y, para ello, voy a describir brevemente una situación que tuvo lugar en el año 2014.

Un día ingreso al edificio y me dirijo a la guardia para retirar la llave de la oficina en la que me desempeñaba como asesora, seguidamente un guardia de seguridad me solicita revisar la mochila. Reacciono con cierta incomodidad, respondiendo inmediatamente que yo era empleada de cámara y que no era la primera vez que ingresaba con la mochila, a lo que tal agente me indica que eran las nuevas disposiciones en el marco de la adopción de supuesto protocolo de seguridad. Mientras accedo a que revisen la mochila y registren mi notebook, sigo protestando que me parecía una medida innecesaria, que en todo caso era aceptable que revisen las mochilas en el horario de salida si la idea era prevenir cualquier acto que afecte al patrimonio institucional; pero además –insistiendo en mi posición de empleada– también podría entender que sometían a tal procedimiento a aquellas personas visitantes o externas al Poder. Enseguida, ‘los de la guardia’ se excusaron insistentemente señalando que eran las

nuevas órdenes de arriba y que si no estaba de acuerdo comunique a los superiores. El evento termina allí³⁹⁵.

Al tiempo de este evento, para sorpresa mía otra mañana al ingresar al mismo edificio me topé con un *scanner*, el cual también tuvo corta vigencia. Recuerdo que en esa ocasión mi comentario en clave de sarcasmo –compartido con mis compañeros de despacho– fue ‘ahora se implementan más controles que en un aeropuerto!’. Dicha medida también fue suspendida, según algunos rumores porque tal aparato nunca funcionó. Como si fuera poco, se sumaron las cámaras de seguridad en los pasillos, una suerte de panóptico que cubría casi todos los rincones de un edificio de once pisos. Nuevamente, eran esas prácticas de control las que me generaban cierta aversión y descontento. En mi interpretación eran innecesarias, discriminatorias y abusivas: primero porque no estábamos acostumbrados a tales rutinas, segundo porque di por hecho que los mismos se aplicaban de manera diferencial según las distintas categorías de agentes, pero además tal procedimiento colocaba a los propios empleados bajo permanente sospecha en detrimento de su rol en tanto trabajadores. Un análisis retrospectivo del hecho, me llevó a concluir que lo que me indignó fue esa modalidad de control ‘al estilo policial’, que podía suponer a mi juicio un irrespeto a la persona del trabajador en su propio lugar de trabajo, no a la novedad del control institucional más sutil o discreto y socialmente aceptado al que ya estábamos acostumbrados. Por la incomodidad evidenciada por parte de mis interlocutores en la guardia –que incluso uno de ellos manifestó con cierta complicidad que entendía y adhería a mis planteos–, más allá de esta sutil impugnación a los nuevos protocolos, la política de seguridad la definían las autoridades y las nuevas disposiciones se debían cumplir. A diferencia de estos agentes, yo sí estaba en una posición más favorable para plantear mi descontento en tanto agente con cierta antigüedad en el Poder (diez años por entonces), perteneciente al bloque de un partido de la oposición y quien tenía un trato cotidiano con aquellos agentes con quienes compartíamos la condición de trabajadores.

Mientras que en ciertos niveles de la organización institucional ciertas evaluaciones podrían plantearse en clave moral, para los promotores de la modernización institucional decididamente la “nueva gestión” venía a ‘moralizar’ a una institución que había sido

395 En una o dos ocasiones más volvieron a revisar mi mochila, pero desde entonces a la actualidad no me han requerido más tal exigencia.

corrompida y desvirtuada por las viejas prácticas que habían viciado a la política misionera en unan época ‘oscurantista’. Por ello, desde la perspectiva de las máximas autoridades “el proceso de reconstrucción institucional” es una obra trascendente a partir del cual el Parlamento ha venido *“recuperando identidad, jerarquización y la confianza de sus representados”* (cf. Britto, 2015:30).

Conclusiones

En el contexto de prácticas donde desarrollo mi investigación, la transformación institucional que generó la construcción de la llamada “gestión legislativa estratégica” ha disparado desde sus inicios la formulación de evaluaciones morales por parte de los agentes implicados. No me ha sido posible realizar un registro exhaustivo para un análisis en profundidad, pero como los casos considerados permiten observar los mismos procesos y situaciones suscitan reacciones diversas. Con esto me refiero a que para un conjunto amplio de agentes ciertas situaciones pueden y son evaluadas en clave moral, más aún cuando éstas los confrontan con dilemas éticos. Siguiendo los argumentos de Noel (2012), intenté no caer en un atavismo interpretativo que postula la existencia de un código moral compartido; pero es necesario en nuestro caso reconocer los constreñimientos que el espacio de relaciones institucionales e interacciones institucionalizadas imponen a los agentes.

De hecho, como se ha podido advertir, la dimensión institucional se me presentó como problemática para pensarla en relación a la dimensión moral del comportamiento. En principio, recuperé algunas líneas para discutir la noción de ‘misioneridad’ como categoría identitaria y moral, y en tanto recurso simbólico central del repertorio de legitimación del partido que se pretende hegemónico a nivel provincial. Pero además, la revalorización o actualización de la prédica misionerista en los términos de una tradición (re)inventada, permite construir una comunidad de referencia que es interpelada por el partido de gobierno. Las acciones desplegadas desde la Legislatura Provincial para el *“rescate de la historia misionera, la verdadera, la oculta, la no contada, con el fin de encontrar como pueblo nuestra verdadera identidad”* (Britto, 2015: 54), la configuran como “centro ejemplar” (Geertz, 1994). No solo por los valores e ideas que proyecta, sino porque es el centro institucional desde el cual se produce y ejecuta el proyecto político renovador.

Al interior del campo parlamentario, la nueva gestión impuso bajo el ropaje tecnocrático una pauta de funcionamiento fuertemente centralizada en la figura del “conductor” del partido y presidente de la Cámara. El extendido reconocimiento político acumulado y mantenido a lo largo de su carrera política y el relativo éxito con que es medida su gestión al frente de la Cámara –entre otros procesos y mediaciones–, puede ser entendidos como recursos claves para operar un proceso de doble identificación: el de la personalización de la institución, a la vez que la institucionalización de su persona. Hasta aquí, apenas lo dejo planteado como una posible hipótesis de indagación.

> **Referencias bibliográficas**

Libros

- BOTANA, Natalio. 2006. *Poder y Hegemonía. El régimen político después de la crisis*. Bs. As.: Emecé Editores.
- BOURDIEU, Pierre. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BRITTO, Cecilia Catherine. 2015. *El arte de gerenciar el poder*. Bs. As.: Editorial Beeme.
- CROZIER, Michel. 1969. *El fenómeno burocrático*. Bs. As.: Amorrortu editores.
- FREDERIC, Sabina. 2004. *Buenos vecinos, malos políticos: moralidad y política en el Gran Buenos Aires*. Bs. As.: Prometeo Libros.
- HONORABLE CÁMARA DE REPRESENTANTES. 2010. *Breve Historia de la Cámara de Representantes de Misiones*. Posadas: Obra de divulgación 6° Edición aumentada.
- JAQUET, Héctor. 2005. *Los combates por la invención de Misiones. La participación de los historiadores en la elaboración de una identidad para la Provincia de Misiones, Argentina (1940-1950)*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- REY THWAITES, Mabel y LOPEZ, Andrea [eds.] 2005. *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Bs. As.: Prometeo.

Capítulos de libros o partes de libros

- BOURDIEU, Pierre. 1989. “A representação política. Elementos para uma teoria do campo político”. En: P. Bourdieu. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, pp. 163-207.
- EBENAU, Laura A. 2017. “Comunidad política, mecanismos normativos y concepciones en tensión. Un análisis etnográfico de las disputas locales por la ‘representación política’ en el contexto post-electoral de 2015”. En: F. Jaume (Comp.) *Luchas por la hegemonía, historia y etnografía en la provincia de Misiones, Argentina*. Posadas: Editorial Universitaria de la UNaM, pp. 231-254.
- EBENAU, Laura A. 2015. “La Familia Legislativa como una idea-valor: prácticas y sentidos de auto-reconocimiento y pertenencia institucional”. En: Libro digital *Nuevos protagonistas en el contexto de América y el Caribe* del 1° Congreso de la Asociación Argentina de Sociología, editado por el CEFIS-AAS, pp. 535- 551. Disponible en: <http://www.aasociologia.org.ar/2016/04/libro-nuevos-protagonistas-en-el.html>
- EBENAU, Laura A. y JAUME, Fernando. 2017. “¡Estamos inmersos en una batalla cultural! Política y pasado en el presente misionero”. En: F. Jaume (Comp.) *Luchas por la hegemonía*,

historia y etnografía en la provincia de Misiones, Argentina. Posadas: Editorial Universitaria de la UNaM, pp. 79- 105.

GEERTZ, Clifford. 1994. “Centros, reyes y carisma: una reflexión sobre el simbolismo del poder”. En: *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Bs. As.: Paidós, pp. 147-171.

HOBBSBAWM, Eric. 2002 [1983]. “Introducción: la invención de la tradición”. En: E. Hobsbawm y T. Ranger. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, pp. 7-21.

Artículo en revista

BALBI, Fernando. 2017. “Moral e Interés. Una perspectiva antropológica”. *Publicar*, Año XIV, N°XXIII: 9- 30.

_____. 2011. “Sobre la orientación moral del comportamiento y los usos prácticos de las orientaciones morales”. Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social, Bs. As.

NOEL, Gabriel D. 2014. “La autoctonía como garantía moral de la política. Retóricas de la legitimidad en una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires (Argentina)”. *Papeles de Trabajo*, 8 (13): pp. 54-76.

_____. 2012. “De los códigos a los repertorios: algunos atavismos persistentes acerca de la cultura y una propuesta de reformulación”. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, (3)2. Disponible en:
http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v03n02a04.

Tesis académica

EBENAU, Laura A. 2014. “‘Cuando la Cámara estuvo dividida’: una etnografía sobre la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones. Aportes para una Antropología de la política y del conflicto en instituciones estatales”. Tesis de Maestría, PPAS- UNaM.

El valor de la soberanía y la soberanía como valor

GAZTAÑAGA, Julieta (UBA-FFyL y FSOC / CONICET-UBA-FFyL-ICA) azaryraza@gmail.com

GT 24 La política como instancia de la producción de la vida social: proceso y valor

» *Palabras clave: antropología política - soberanía - conflicto vasco*

» *Resumen*

A partir del trabajo de campo realizado entre octubre de 2017 y marzo de 2018 en la Comunidad Autónoma Vasca con grupos locales del movimiento social Gure Esku Dago (GED), en esta ponencia me interesa reflexionar acerca de la relación entre la productividad social de la política y la imaginación de la soberanía en el marco de procesos sociales de valorización de los límites y posibilidades de la forma moderna Estado-Nación. Primeramente realizo una contextualización del movimiento GED y del trabajo de sus miembros ligado al “Derecho a Decidir de la ciudadanía vasca” abordando los recientes eventos ligados a la resolución del “conflicto vasco” en España y sus representaciones del problema de la violencia estatal y paraestatal. Seguidamente, problematizo la coexistencia de diversas comprensiones y estilos de activismo social y de militancia, y las implicancias de esta heterogeneidad de cara a la praxis cotidiana del movimiento. Finalmente buscaré mostrar como esa praxis no solamente expresa o, alternativamente, soslaya, el problema de la soberanía sino que lo produce activamente como una arena de lucha donde los actores despliegan sus capacidades creativas e imaginativas. Las descripciones, preguntas y el análisis vertidos se basan en un enfoque teórico-metodológico etnográfico y procesual con un interés más amplio en inquirir acerca de los alcances de la comparación como modo de conocimiento en antropología

» *Introducción*

Estimado lector, quisiera comenzar con una advertencia preliminar acerca del título de este trabajo, del cual soy su exclusiva responsable en caso de una fallida grandilocuencia. Esta ponencia no es acerca del “valor” en tanto concepción de lo deseable, magnitud u objetivación ponderable, ni como diferencia significativa. Si bien se basa en un enfoque que sintetiza algunos elementos de esas perspectivas sociológicas, económicas y lingüísticas del valor, el objetivo es procurar algún tipo de mediación analítica para problematizar la productividad

social de la política desde un punto de vista antropológico. En este sentido, considero que atender a los procesos en que los actores se involucran para definir qué es el valor es un camino promisorio. Me estoy basando en la propuesta de David Graeber (2001, 2007, 2013) del valor que se ‘realiza’ fundamentalmente en acción, en el modo en que las acciones adquieren significado para las personas al ser incorporadas en alguna totalidad social más amplia. Este planteo retoma los esfuerzos de Terry Turner (2008:46, 1984, 2002) de llevar la teoría marxiana de la “relación valor” a diferentes tipos de regímenes productivos, subrayando el marco dialéctico y holístico de sus conceptos más generales (producción, necesidad, valor, mediación semiótica, explotación, alienación, etc.) y las interrelaciones de actividad productiva, organización social y formas colectivas de conciencia.³⁹⁶ De las variadas posibilidades analíticas que abre este enfoque sintético del valor, me interesa destacar la que refiere a los sistemas sociales como totalidades. Los actores crean realidades sociales y culturales todo el tiempo más allá de que las mismas se les impongan, y realizan sus propios objetivos al inscribirlos en esas totalidades: “la ‘cosa’ y su ‘valor’ incorporado presentan una integración pragmática en la producción de una totalidad” (Gaztañaga 2016b: 126). Es en este sentido que esta ponencia es acerca del valor de la soberanía y de la soberanía como valor: en procesos de creación de totalidades sociales, poniendo en relación su producción social con sus aspectos constituyentes.

En este trabajo busco reflexionar acerca de la relación entre la productividad social de la política y la imaginación de la soberanía en el marco de procesos sociales de valorización de los límites y posibilidades de la forma moderna Estado-Nación. Para ello examinaré la praxis del derecho a decidir en el contexto del movimiento social vasco Gure Esku Dago (GED); que en español se traduce Está en nuestras manos, en el sentido de depende de nosotros. Llegué a conocer a GED, a través del estudio de otro valor, el del abertzalismo, en otras coordenadas, diaspóricas y locales, en una institución porteña, un euskaltegi, dedicada a la enseñanza del idioma vasco. Abertzale significa patriota y es un neologismo derivado de aberri (patria= aba/aita+herri) acuñado por Sabino Arana Goiri, fundador del nacionalismo vasco en el siglo XIX. El abertzalismo es a menudo restringido a la izquierda radical de los movimiento de liberación vascos (así lo define la RAE), que integra marxismo-leninismo, pro-independencia, autodeterminismo, tercermundismo y teología de la liberación. Pero en realidad las fuerzas

³⁹⁶ En tanto contribución a la teoría de la praxis que focaliza en la conciencia, capacidad creativa y voluntad de actuar de las personas, alternativa a la teoría práctica donde las estructuras tienen poderes de agencia, este enfoque permite incorporar la “creatividad social” como un campo de indagación que se distingue de la tradicional “creatividad cultural” abordada por la antropología, así como explorar el potencial de la teoría etnográfica y la comparación (Graeber, 2005). El enfoque graebriano también emerge del dialogo con otras disciplinas como la sociología (H. Joas), la filosofía (R. Bhaskar) y la historia cultural (W. Pietz), pero especialmente recupera proyectos clásicos de la antropología (Durkheim y Mauss) de construir alternativas a pensar todas las relaciones sociales bajo los supuestos de la teoría económica del intercambio (provee un desarrollo más amplio en Gaztañaga, 2014).

abertzales incluyen varias orientaciones políticas desde liberales social demócratas cristianos a la izquierda radical, y cuyas comprensiones del abertzalismo a menudo son incompatibles así sus proyectos sobre el estatus político del país vasco. Quizás el único elemento en común sea, a grandes rasgos, que abertzalismo no es nacionalismo, en tanto éste describe acciones estatales totalitarias como la del nazismo y el franquismo, cuyas persecuciones todos han sufrido (Gaztañaga 2016a, 2017, 2018).

Mi interés por este valor político surgió intentando comprender cómo los miembros del euskaltegi lo producían como un sentido de comunidad “alternativa” (gay-friendly y de izquierda) en contraste con la mayoría de las instituciones vascas argentinas (católicas, conservadoras, de centro derecha, etc.). Allí descubrí a GED en el año 2014 porque uno de sus portavoces ofreció una charla para la comunidad. Aunque no apelen abiertamente al abertzalismo, la composición social y política de sus participantes hace de GED un movimiento abertzale; de hecho nadie se opuso cuando lo mencioné en diferentes oportunidades. La razón de ese acuerdo tácito es que esta dinámica popular y ciudadana, no partidaria, busca potenciar la sinergia entre propuestas soberanistas sociales e institucionales alentando el encuentro plural de lo que denominan “diferentes sensibilidades políticas”. En sus filas coexisten personas de diferentes filiaciones abertzales y que priorizan uno o varios de los siguientes grandes reclamos: el repudio a la violencia armada, la crítica al modelo de bienestar actual (vasco, español y europeo), la oposición a los centralismos estatales (francés y español), la insatisfacción con las garantías autonómicas postfranquistas, la búsqueda de una superación del foco clasista como eje único de la protesta social, la defensa de formas alternativas de consumo, relacionamiento y buen vivir.

Las descripciones, preguntas y el análisis aquí vertido se basan en un enfoque teórico-metodológico etnográfico y procesual con un interés más amplio en inquirir acerca de los alcances de la comparación como modo de conocimiento en antropología. Si bien comencé a estudiar este tema en 2016, en este caso trabajaré especialmente con los datos producidos entre octubre de 2017 y marzo de 2018 en la Comunidad Autónoma Vasca. En este contexto, etnografié dos espacios de organización y acción política, a veces superpuestos y otras no. Por un lado, el ya mencionado caso propuesto de la plataforma GED; por otro el de la Asamblea popular Oraingoan bai!. Esta última quedó conformada a fines de septiembre de 2017 por iniciativa de un pequeño grupo de personas provenientes de diferentes ámbitos del activismo social, que buscaban articular activamente el descontento, la protesta y la solidaridad con el pueblo catalán luego de la respuesta represiva del Estado español al referéndum. Si bien no era mi objeto de indagación me involucré voluntariamente en sus actividades dada la relevancia que tenía el proceso catalán para GED. Participar de ambos espacios me dio la posibilidad de reformular preguntas de investigación, y en última instancia mapear relaciones entre actores e instituciones tales como sindicatos, partidos políticos, empresas, instituciones

educativas, culturales y deportivas, movimientos feministas, ecologistas y de protesta urbana. Con respecto al trabajo específicamente orientado a la dinámica de GED, llevé a cabo observación con participación en reuniones semanales de San Sebastián, quincenales y mensuales en las localidades de Arrasate-Mondragón, Andoain, Rentería, Tolosa, Idiazabal y Hernani; en espacios de formación como la Escuela-GED, en la asamblea extraordinaria de socios y en eventos especiales en diferentes puntos de la CAV (cadenas humanas, charlas, comidas populares, marchas de protestas y movilizaciones callejeras). Asimismo, realicé una decena entrevistas semiestructuradas y un abultado número de entrevistas informales. En paralelo, recogí un vasto corpus de fuentes (documentos producidos por GED, notas de la prensa local, autonómica, española y francesa, documentación jurídica, material audiovisual y publicaciones académicas).

› *Gure Esku Dago en el contexto vasco actual*

A: Hasta hace 40 años en las escuelas estaba lo del anillo, el tema del anillo

J: Cómo lo del anillo?

A: Pues era un “juego”, entre comillas, claro. Los chavales en esos pueblos que no sabían castellano, ¡pero chavales de 5, 6, 8, 10 [años]!; sí sabían su lengua y la de los amigos, que era el euskera. Pues, todos los profesores eran de fuera y lo que impartían era el régimen de España unitario. Cuando el profesor oía algún chaval hablar en euskera le ponía un anillo. ¿Y entonces que hacía ese chaval? Si oía a otro chaval hablar en euskera (teatraliza en vos baja eh profesor, profesor, este hablar en euskera), lo quitaba y se lo ponía a otro. Entonces al final del día el que tenía el anillo, leña. Y ese sistema se exportó a otros países, pero es español. ¿Y eso qué te hace? ya desde pequeño: ostia, el euskera es un problema, huye del problema; estás en un ambiente que no es seguro, el mundo euskaldun no es seguro... ya es una inseguridad desde pequeño el euskera y la comunidad.

J: Se forja a la persona, desde chiquitos, a tener miedo y a la denuncia

A: Claro y quién quiere pertenecer a esa comunidad? Nadie! Quién quiere hablar el euskera? Nadie! Es por eso que muchos de los padres también no han transmitido la lengua porque bueno si les quieres a tus críos no quieres problemas para tus críos. Claro, por eso ha sido la decisión de aniquilación cultural

Me han contado historias de este tipo demasiadas veces; en un castellano euskerizado a fuerza de la necesidad. Y no solo miembros de GED; historias similares, más graves, de detenciones por el mero hecho de estar hablando en la lengua materna con un amigo o un pariente, en la calle, en un tren. Esto es un aspecto de las violencias que saturaban al mundo vasco. Estas operaban a veces de manera directa y aterradora, en las mentes y en los cuerpos, como amenaza, espionaje, inseguridad, torturas, razias y detenciones arbitrarias, guerrilla callejera y atentados. Y de una manera sutil y permanente en el silencio, la sospecha, la

evitación; contruidos a fuerza de aislamiento y “años de muros ideológicos”. La revitalización actual del idioma –cuyos hablantes, grosso modo, reúnen alrededor del 30% de la población, con marcadas diferencias regionales – y la indeleble marca política que esta expresa se inscriben en un contexto mayor de experimentar la violencia soberana, estatal y paraestatal. Esta violencia se remonta varios siglos atrás y ha asumido diferentes ropajes (Douglass, 1985: 139). Sin embargo, desde mediados de 1950 y con el surgimiento de ETA, la actividad política pasó a ser imposible de ser practicada abiertamente; la oposición a Franco estaba envuelta en una privacidad impuesta por el miedo, la frustración y el cansancio, y llevó a que la religión, la preservación del euskera y de diversos aspectos folclóricos de la cultura (danzas, canciones, comidas), devinieran, conjuntamente o de manera alternativa, espacios de involucramiento político y símbolos de resistencia (Zulaika, 1985: 311-313).³⁹⁷

El surgimiento y los alcances de la praxis de GED se inscriben en esta línea y más concretamente en lo que suele llamarse “resolución del conflicto vasco” que desembocó recientemente en la disolución de ETA.³⁹⁸ Tanto el mencionado Nazioen Munduan como GED aparecen en escena, no solamente “cuando ETA aun estaba activa”, sino entre personas que buscaban romper el aislamiento: “en pueblos de 500 personas había vecinos que hacía décadas no se saludaban”. El tema medular era el de cómo producir puntos de encuentro sobre un tema tan delicado; como reunir una ética y una estética del encuentro, darse la mano y manifestar alegría y optimismo; cómo hacerlo, además, dejando temas concretos como las víctimas de las fuerzas de seguridad española y la tortura para el trabajo de otras organizaciones. Esta estrategia ha sido cuestionada por ingenua, despolitizada y/o superficial, pero sus miembros –entre ellos, ex presos- sostienen que semejante apuesta ha sido concienzudamente planificadas porque GED pretende ser un paraguas, una plataforma amplia para diversas iniciativas mirando hacia el futuro, tras el fin del ciclo de las violencias. De aquí que los hitos en que GED traza su genealogía sean también aquellos que han involucrado a la mayor cantidad de fuerzas del arco político vasco.³⁹⁹

397 Así como no se puede circunscribir el problema de la ‘violencia vasca’ a ETA, la rúbrica del discurso oficial del “antiterrorismo” encubre que en realidad se ha tratado de diferentes ETA (Zulaika, 2009).

398 En un comunicado del 16 de abril de 2018 fundamentaba su decisión “como consecuencia del cambio estratégico de toda la izquierda abertzale... con la intención de abrir un nuevo ciclo político en Euskal Herria”, cerrando su “ciclo histórico de 60 años”. Tras el último asesinato el 16 de marzo de 2010 a un policía francés, ETA comunicó el fin de las acciones armadas ofensivas. En enero de 2011, anunció el alto al fuego permanente, general y verificable, y desde allí comienza un proceso que desembocará en el desarme unilateral, con la entrega de su arsenal el 9 de abril de 2017 en Baiona motorizado por dichas organizaciones de la sociedad civil. El proceso quedó concluido en abril de 2018 con un acto en Kanbo organizado por el Grupo Internacional de Contacto, el Foro Social Permanente y Bake Bidea. En la actualidad, partidos políticos, sindicatos y asociaciones de la sociedad civil siguen manifestando que son necesarios más diálogos y voluntades de paz.

399 Mencionan el Aberri Eguna de 1978, el Parlamento de Gasteiz de 1990, los Acuerdos de Lizarra-Garazi en 1998, la Carta de Derechos de Udalbiltza de 1999, la Propuesta de Estatuto Político de la Comunidad de Euskadi de Ibarretxe (2002-05) y el Acuerdo de Loyola de 2006 (por el cual los partidos PNV, PSE y Batasuna buscaron

GED nació oficialmente a comienzos de junio de 2013 aunque sus fundadores llevaban casi una década de intensa labor para instalar en la agenda social y política al “Derecho a decidir”. Primeramente en el marco de Nazioen Munduan, un movimiento social surgido en Idiazábal, un pequeño pueblo de la comarca guipuzcoana del Goierri famoso por sus quesos. Las personas aglutinadas en torno del mismo reivindicaban las bases democráticas soberanas de la sociedad vasca y participaron en un documental que luego se volvió una referencia obligada del propio GED. Intitulado “Gazta zati bat” (2012), este film narra una experiencia lácteo-pedagógica de viajes, intercambios y encuentros en Escocia y Cataluña, a través de un queso producido a la manera tradicional por un pastor vasco en su chabola, que al donarlo, compartirlo, disfrutarlo, es operador simbólico de transformaciones metafóricas de la violencia a la paz y la independencia al Derecho a decidir.⁴⁰⁰ Nazioen Munduan no devino en GED, sino que varios de sus miembros pasaron a conformarlo una vez que sintieron que el primero había cumplido su ciclo. En este proceso tuvo incidencia el entablar nuevas relaciones con personas vinculadas a instituciones de promoción del euskera y de la izquierda abertzale parlamentaria que estaban buscando nuevos nombres para las candidaturas (es decir, que no estuvieran marcadas ni en listas negras del estado español, y que tuvieran un posicionamiento pacifista). Así, y contra las usuales formas en que la prensa española lo retrata, GED no es un producto de la izquierda aberzale; al contrario, nace por fuera de este entramado partidario, si bien no hubiera sido posible sin el cambio de estrategia de la izquierda abertzale.

Desde su surgimiento, GED viene realizando diversos tipos de actividades. Por un lado, la producción de una presencia pública: campañas de visibilización en redes sociales, eventos artísticos y deportivos, jornadas de sensibilización, talleres y espacios de formación y debate, y la gestión de una presencia permanente en los medios de comunicación locales, nacionales y en la diáspora. Sus hitos son tres eventos masivos de reivindicación en los que han tomado parte centenares de miles de personas: una cadena humana de 123 kilómetros desde Durango hasta Pamplona, en junio de 2014; la confección de urnas masivas en base a trozos de tela tejidos en los principales estadios de fútbol vasco en el 2015, y más recientemente, en junio 2018, una cadena humana de 202 kilómetros uniendo Donostia-Bilbao y Gasteiz que finalizara con la entrega de un documento (Herritarron Ituna o Pacto ciudadano) al Parlamento vasco, que reúne “2019 razones para decidir”. Este número no es casual: 2019 es el año en que GED dejará de existir, manteniendo la promesa anunciada desde su fundación en el 2013. Además de las reivindicaciones de contenido ‘vasco’, GED han venido desarrollando acciones de solidaridad con otras naciones sin Estado con Quebec, Escocia y Catalunya. En el caso de esta última, desde el 2017 en el contexto de las negatividad jurídica y la acción represivas del

poner fin a la lucha armada; el interregno apenas duró nueve meses, hasta el atentado el atentado en la T4 de Barajas, y la ruptura formal de la tregua por parte de ETA en junio de 2007).

400 La traducción al inglés juega con el ingenio del error voluntario: *A Peace of Cheese* (paz en lugar *piece*).

gobierno español al proceso independentista han realizado campañas de manera permanente. Pero junto a todas esas manifestaciones, la amalgama viva del movimiento son las más de 180 consultas ciudadanas (no vinculantes, no referéndums) acerca del estatus político de Euskal Herria.⁴⁰¹ Sobre este tema me referiré en detalle en la próxima sección; pero aquí quisiera subrayar que todas estas acciones han sido posibles gracias a la labor de decenas de miles de voluntarios y al aporte de los socios que abonan una pequeña membresía (a título personal, acorde a sus posibilidades entre 5 y 30 euros). Han sido posibles también gracias a que GED funciona en diversas escalas socioterritoriales, en lo que podríamos definir como una forma de ‘dispersión organizada’.

El trabajo de GED se basa en formas organizativas locales (por pueblo o ciudad) y con una modalidad de toma de decisión asamblearia. Estas formas, a su vez, se articulan laxamente en unidades socioterritoriales más amplias (de tipo local comarcal, provincial y nacional), en función de temas o ekimenak (acciones) puntuales. Por ejemplo, el grupo de Donostia funciona a nivel comarcal (donostialdea), y mantiene reuniones y contactos con otros herrialdes de Gipuzkoa, con otras provincias de la CAV y a nivel Euskal Herria. Luego, esta estructura que depende de la división político administrativa estatal se superpone con la del tiempo de las consultas, que reunirá a los grupos locales que llevan a cabo consultas para la misma fecha, o con otros que ya las han hecho, a modo de fortalecer capacidades, evacuar dudas y ponerse al corriente de sus proyectos. Por ejemplo, de cara a la consulta del 18 de noviembre de 2018, el grupo de Donosti ha mantenido reuniones y contactos con los de Irun, Balmaseda, Zalla y Alonsotegi donde también se celebraran consultas, así como con los de Bilbo y Gasteiz que finalmente optaron por no realizarla, y con grupos de experiencia previa (Getxo, Oñati, Idiazabal) que les han colaborado con sus experiencias. Muchas de estas reuniones son sugeridas, motorizadas y a veces planificadas por la zuzendaritza, la secretaría de GED, conformada por una docena de personas que presiden de manera informal el movimiento. Estas personas no tienen ingerencia directa en los grupos locales sino que son un referente y trabajan a nivel nacional, por ejemplo, sugieren estrategias de acción, producen textos, material audiovisual y contenidos para las campañas de difusión, coordinan a nivel nacional la contabilidad y las actividades que involucran masivamente al movimiento, y de este núcleo surgen los portavoces de GED. La secretaría se reúne semanalmente, también funciona de manera asamblearia y tiene su sede permanente en un local céntrico en la ciudad de Mondragón-Arrasate, epicentro del movimiento cooperativista vasco. Cada grupo local se autofinancia de manera autogestiva, con actividades de recaudación de fondos que suelen incluir rifas, comidas populares, y venta de ropa, bolsos y demás merchandising alusivo. Por esta razón, más allá de la división del trabajo que se pone en acto cuando un grupo local

401 Entendiendo por esta los siete territorios distribuidos en España y Francia, y la diáspora y no solamente a las tres provincias que componen la CAV o Euskadi.

decide realizar una consulta ciudadana (que encierra una dinámica de organización y de actividad especial a la cual me referiré luego), las agrupaciones locales, especialmente las más numerosas, poseen subgrupos de trabajo en las que los miembros se distribuyen la tareas de contabilidad y finanzas, comunicación, relaciones públicas, y presencia en por barrios.

› *Soberanía y derecho a Decidir*

GED se presenta alternativamente como un movimiento social formado por “personas/ ciudadanos” que comparten un mismo tipo de convencimientos y esfuerzos; una “actitud” basada en valores como la responsabilidad, la creatividad y el respeto mutuo; una dinámica ciudadana y una plataforma por el derecho a decidir. Y por encima de esta diversa caracterización, han venido sosteniendo la reivindicación sistemática de tres puntos: somos un pueblo; tenemos derecho a decidir y es el momento de la ciudadanía. Estas reivindicaciones cuasi constituyentes sugieren relaciones bastante difusas y ambiguas entre nacionalismo, independentismo, autodeterminismo y soberanismo, las cuales también se expresan en el “Derecho a Decidir” (DaD). Este plantea la posibilidad de decidir políticamente de forma irrestricta, apoyándose únicamente en mayorías democráticas internas y en procesos de construcción estatal-nacional inclusivos. Es, como tal, una adaptación del derecho de autodeterminación a contextos democráticos en los que funciona un demos institucionalizado. El DaD forma parte de un entramado jurídico relativamente nuevo en las discusiones constitucionalistas modernas y no goza de reconocimiento formal.

La interpretación que realiza GED sobre el mismo recupera los antecedentes de la Propuesta Ibarretxe⁴⁰², así como las experiencias de consultas y referéndums de naciones sin estado (catalanas, escocesas, québécois) y procesos más o menos recientes de conformación de nuevos estados (en especial en los países Bálticos y los Balcanes). En general aclaran que DaD no es sinónimo de “referéndum sobre la independencia” y lo introducen para cargar de sentido “soberanista” a dos pares de relaciones: entre ciudadanía y democracia, y entre participación y libertad. Como es de esperarse, debido a los procesos semióticos implicados en estas relaciones lo que aparece como un problema de demandas de calidad de la ciudadanía (cómo adjetivan y connotan su contenido sustantivo) termina siendo abono para una comprensión no poco conflictiva acerca de cuál es el su posicionamiento y relacionamiento de GED con instituciones y agencias del Estado, y cuál es el horizonte de su participación en la

402 En referencia al proyecto de reforma del estatuto de autonomía del País Vasco del entonces lehendakari Juan José Ibarretxe en el año 2001, aprobada en el parlamento vasco en 2005 y luego rechazado por el Congreso español. Buscaba materializar el “el ejercicio del derecho del pueblo vasco a decidir su propio futuro” con miras a que la comunidad autónoma vasca se trasformara en un Estado libre asociado y con ello España en un Estado confederal.

arena política. Obviamente esto impacta en la praxis cotidiana del movimiento, que reúne a personas que se sienten convocadas por diferentes razones: por sus trayectorias como agentes culturales, económicos y sindicales, por la defensa y promoción de diferentes tipos de derechos (lingüísticos, humanos, políticos, civiles, etc.), por experiencias personales traumáticas durante el franquismo, por militancia en partidos, etc. Reconocen, además, que no es un problema de GED sino que en el contexto vasco actual conviven al menos cuatro grandes orientaciones del DaD: 1) La que propugna la actual dirección del PNV-EAJ (Partido Nacionalista Vasco), una pausa de espera a una bilateralidad en el marco de una reforma constitucional según parámetros liberal-historicistas. 2) La de los sectores soberanistas que no condicionan el derecho a decidir a su previo reconocimiento constitucional en España. Si la decisión es la que crea el derecho, buscan acelerar un proceso constituyente vasco que defina con antelación la propuesta de país que se hará a España cuando se inicie una reforma constitucional. 3) Un tercer significado posible apela a un concepto de democracia que, en términos entre anarquistas y liberales, propone recuperar la capacidad de decisión individual y la decisión unilateral como fundante del sujeto comunitario, cuya única certificación necesaria sería la de la comunidad internacional, una vez devenida «estado» la comunidad de referencia. 4) La forma defendida por Podemos en España de conducir el reconocimiento del derecho a decidir de Euskal Herria o Catalunya a una eventual reforma constitucional en España; que comparte elementos de 3 en los aspectos socio-económicos y en lo nacional conecta más con el cálculo electoral de los sectores nacionalistas vascos más moderados.⁴⁰³

Ahora bien, de una manera u otra, el DaD es indisociable del problema de la soberanía y hace referencia a los principales elementos sistematizados por la literatura antropológica en el trabajo seminal de Hansen y Stepputat (2006: 301-2). A partir de una lectura crítica de la antropología política clásica, y de una minuciosa lectura de la obra de Agamben (2005) y Foucault (2003), señalan que la cuestión de la soberanía implica: i) el problema de los dos cuerpos, unidos en la figura del soberano: el “natural” del monarca y el “político” más eterno y abarcador (Kantorowicz, 1957), que pervive en la tensión entre el ideal transcendental y la encarnación de la soberanía en un colectivo; ii) que la soberanía siempre se basa en la excepción (Schmitt 1922) y es una categoría organizada en torno de un acto de violencia fundacional de la ley y sus límites (Derrida 1997, Benjamin 1978), y iii) que se verifica un cambio cualitativo en la misma, en base al deseo soberano cada vez más totalizador de gobernar territorios y poblaciones.⁴⁰⁴

El tratamiento del tema ha asumido, por un lado, la actitud antropológica generalizada de discutir las definiciones normativas de la soberanía provenientes del derecho y la filosofía

⁴⁰³ Tomado de un artículo de opinión (2015/02/05) producido por M. Zubiaga, quien, junto con I. Urrutia son profesores universitarios y verdaderos intelectuales orgánicos de GED <http://www.naiz.eus/eu/iritzia/busqueda?author=Mario+Zubiaga&query=&scope=opinion>

política, encarnadas en el ideal postwestafaliano, y repensar los alcances de la tensión entre soberanía de facto (la capacidad de asesinar y disciplinar con impunidad) y de jure (basada en las ideologías formales de la norma y la legalidad). Asimismo, en las últimas décadas se tiende a hablar de “soberanía reconfigurada” (Hansen y Stepputat, 2005), acorde a la constatación – parcial, sino contradictoria – de un “nuevo” escenario mundial, producto de la conformación de unidades supraestatales políticas y económicas que desafían las nociones de la soberanía territorial exclusivista, y de la configuración de una “soberanía imperial” encarnada en la respuesta norteamericana tras los ataques del 9/11 (Hardt y Negri, 2000). Con todo, también hay un intento por superar las limitaciones de enfoques postcolonialistas; evitar comprender a los estados y las soberanías como meras construcciones culturales, como entidades cuya naturaleza y prácticas podrían derivarse o reducirse a lógicas culturales. Y finalmente, sin duda la vigencia de este tema tiene su fuerza dramática en la necesidad de dar sentido a procesos contemporáneos de resurgimiento de nacionalismos, xenofobia, crisis migratoria y enrome militarización estatal y paraestatal, donde los Estados siguen siendo herramientas y contextos privilegiados de la reconfiguración de un capitalismo que genera una concentración de la riqueza cada vez más aguda y excluyente.

Un elemento común a los aportes antropológicos mencionados es que la soberanía se concibe ante todo una aspiración, un proyecto, de los estados y de agentes no estatales; y no como un hecho o una característica que defina a los Estados o similares unidades territoriales-legales. De aquí que la tarea etnográfica sea analizar esos proyectos en la vida cotidiana, la guerra, en performances políticas, formas de vigilancia y de producción de conocimiento y en la política del espacio (Alonso, 2005); es decir, atender a los modos particulares en que se produce el vínculo entre soberanía y Estado. Desde este punto de vista que el Derecho a Decidir es parte de un proyecto de creación de condiciones de soberanía, de su praxis y su definición, sus alcances e impugnaciones, sus dimensiones utópicas y jurídicas no pueden ser vistas ‘a pesar de’ o ‘más allá’ de su imprecisión jurídica. Es más, resulta significativo que los miembros de GED no suelen atribuir demasiada importancia a debatir acerca de su naturaleza (si es o no un derecho positivo, si es exigible ante instancias europeas o internacionales, si es un derecho político o pre-político, etc.) sino que ante todo valoran su práctica: realizar consultas ya es ejercerlo.

› *Las temporalizades y espacios de Derecho a Decidir*

En GED el problema de la soberanía está encarnada en la praxis del DaD. Esto no significa que ambos términos sean homologables, sino que su praxis, con aciertos y errores, es la que da sentido a sus relaciones. A falta de un término mejor, la denomino “praxis democrática” ya que implica una visión táctica del derecho a decidir como proyecto y

estrategia soberanista; a mis interlocutores no les ha sonado tan mal. Pero para desarrollarlo es conveniente describir en que consisten las consultas ciudadanas de GED.

Galdeketen prozesua (el proceso de las consultas) comenzó a mediados de 2016, si bien se realizaron algunas experiencias piloto en 2014, y han propuesto finalizarlas antes del próximo ciclo electoral que comienza en 2019 en Euskal Herria, y continúa hasta el nivel de la UE en los siguientes tres años. Para las consultas hay dos documentos importantes. Uno es Eskura, la referencia de base de GED, “el suelo común de la dinámica”, que se redactó mediante un proceso participativo en el que participaron referentes sociales y académicos de toda Euskal Herria. Fue aprobado en noviembre de 2015 en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. De éste surge el documento más importante de las consultas: el Protokoloa. Este proporciona un marco conceptual y una guía operativa para todos los municipios que desean organizar consultas ciudadanas. Como tal es aplicable a ámbitos geográficos municipales, supramunicipales e inframunicipales. Y persigue, de modo similar a Eskura, consolidar un objetivo doble: “facilitar la participación ciudadana garantizando la legitimidad democrática de la iniciativa, del proceso y del resultado” y “ejercicios prácticos que permitirán a los ciudadanos profundizar en el significado de la democracia”. El protocolo está disponible en castellano y en euskera, y debiera ser leído con antelación en cada pueblo que decide realizar una consulta para lidiar con las vicisitudes formales y prácticas que eventualmente surgen. Pero, en cambio, suele ser leído a último momento y sólo por algunos, quienes se encargan de explicarlo a los demás en las reuniones. No obstante, las personas lo bajan de la web, lo imprimen, encarpetan, atesoran, llevan en sus bolsos o mochilas, se lo dejan en el coche... se arruga, se moja, se ensucia. Circula, vivo. En sus veinte páginas se refieren las condiciones jurídicas y políticas para garantizar la legitimidad de la consulta y una miríada de aspectos técnicos relativos al programa informático que se utiliza, las características de las papeletas y urnas, los modelos de actas y demás documentos necesarios para producirla; y especifica cuestiones fundamentales acerca de la protección de datos personales, el financiamiento y la rendición de cuentas. Asimismo debido a que cada consulta es independiente en cada localidad, el protocolo “sugiere” ejemplos, modelos y formas de preguntas que “incidan en el derecho a decidir y estén relacionadas con la soberanía y los derechos ciudadanos”.

Los grupos promotores locales son los únicos encargados de concretar la consulta, si bien la Secretaría y grupos de trabajo específicos a nivel nacional suelen acompañarlos y colaborar. Estas asociaciones locales deben estar al margen de las instituciones y agentes de gobierno aunque muchas veces hay funcionarios y militantes de partidos en ellas. En el cotidiano de las reuniones semanales suele haber más jubilados o trabajadores independientes que tienen más tiempo disponible, mientras que para actividades puntuales se apoyan en sus conocidos y crece la participación de familiares y gente joven (hijos, nietos, sobrinos, etc.). Son las asociaciones locales las que administran la confusión, la adrenalina, el

ajetreo; y son también las que luego de la consulta deben remontar el cansancio, el bajón de energías y hasta el hastío, para luego “valorar el pozo” que dejó el proceso y en lo posible ayudar con su experiencia a otras localidades. La filosofía práctica encarnada en metodología, que los socios, voluntarios y trabajadores de GED abrazan como un mantra es la del proceso: arloz arlo eta herriz-herri y pausoz-pauso burujabetzaren bidean; que la voluntad de las personas se construye de apoco, de pueblo a pueblo, entre personas y colectivamente, igual que el camino de la soberanía.

Una consulta como mínimo requiere de año o más, aunque hay ejemplos como Oñati (que tuvo su consulta 5 de junio de 2016) que lograron hacerlo en seis meses, gracias a que una vez tomada la decisión, un pequeño grupo de entre los veinte del grupo promotor local, lograron “activar” a cerca de cincuenta referentes, quienes a su vez activaron a más de mil; allí, de las 9.448 personas en condiciones de votar lo hicieron 3.371, lo que significa una participación del 35,68%.

A grandes rasgos hay tres etapas de la preparación de una herri galdeketa:

1º Elkarte gisa eratu: crear una asociación ad hoc, ponerle un nombre, inscribirla legalmente, contratar los seguros correspondientes y abrir cuenta bancaria. Esta asociación no equivale ‘legalmente’ al grupo local, que puede haber estado constituido previamente, o no, y funcionando como referente de GED en la ciudad o en el pueblo.

2º Sinadura bilketa: cerca de dos meses dedicados a recoger firmas de respaldo y legitimidad de la representatividad de la consulta. Se trabaja de persona a persona y en diferentes contextos (manifas, eventos de amigos, viajes y turismo, mesas sistemáticamente organizadas en puntos estratégicos de la ciudad). Con las firmas deben llegar a un porcentaje mínimo de las personas del municipio mayores de 16 años y que verifiquen su identidad, edad y lugar de residencia. Municipios hasta 1000 habitantes, el 15% de los habitantes; entre 1001 y 20.000 habitantes, el 10 %; entre 20001 y 100.000 habitantes, el 5%, y superior a 100.000 habitantes, el 2%.

3º Adostasuna eta galdeketa: consensuar y decidir la pregunta que va a realizarse en la consulta -a la que solo puede responderse SI, NO o dejar en blanco - tras un proceso participativo local. También se invitan a personas referentes y representativas de la sociedad que la respaldan y a quienes conformarán la comisión de garantías (berme batzordea). El día de la consulta actúan varias comisiones: garantías, seguimiento y control y veedores externos (nacionales e internacionales). En paralelo deben gestionar permisos y autorizaciones al ayuntamiento y a veces a la diputación, montar campañas de comunicación y publicidad, realizar actividades de sensibilización, mantener encendido el interés, atraer gente y darse a conocer. Y desde ya, reunir fondos ya que GED se autofinancia (kalejiras, conciertos, bertsos, charlas, películas, comidas populares, sorteos, merchandising como pins, mecheros, calendarios, remeras, pañuelos, etc.). El día de la consulta el trabajo se pone a prueba este

trabajo: asegurar la infraestructura material y personal, prever vicisitudes, asegurar el compromiso de las tres autoridades de mesa en cada lugar de votación, lidiar con el sistema informático, organizar el recuento con eficacia y todas las garantías, y sobre todo, mantener el optimismo, ejercitar la tolerancia, sonreír y ser amables.

Considerando el desafío personal y colectivo que implican las consultas, no parecen diferir mucho del “trabajo político” que se pone en juego en una elección partidaria (Gaztañaga, 2010). De hecho, así lo enfoqué cuando actué como veedora externa en la ciudad de Andoain durante la consulta del 5 de noviembre de 2017. Ambas empresas tienen similitudes en el costo personal y colectivo que implican: desgaste emocional (ganas, energía, paciencia, optimismo), desafíos logísticos (asegurar recursos humanos y materiales), esfuerzos intelectuales y cognitivos (saberes y capacidades, de organización y acción, pero también de preparación y conocimiento de normas, protocolos, etc.), gestionar, dividir tareas y responsabilidades y funcionar como grupos y subgrupos de trabajo; hacer malabares para que las horas del día rindan como si fueran el doble (sin descontar dedicarse a la familia e intercambiar fuerza de trabajo por salario). Sin embargo, en este vicio comparativo había algo que estrechaba mi mirada y mis preguntas. Fueron necesarios varios tropiezos para corregir mi miopía.

Recuerdo el primero. Ante un pronóstico de lluvias, la gente de “Andoain Esan” estuvo al borde del colapso buscando cambiar los lugares de votación. Es que además del local céntrico (donde se venían reuniendo por los preparativos y se realizaba la votación anticipada)⁴⁰⁵ iban a instalar dos jaimas, carpas, en las plazas principales del pueblo, la de arriba y la de abajo. Me parecía incomprensible; ¿la lluvia se iba a llevar un año de trabajo en un lugar donde siempre llueve? “No podemos hacerlo en ningún lugar público, ni en las arcadas del ayuntamiento, dependemos de que nos presenten sitios, y tomas de luz también prestadas”. ¿Cómo podía ser que las “salas electorales” debieran ser “propiedades privadas”? Es la ciudadanía liberal me repetía a mi misma, que se cuela en sus comprensiones de ciudadanía. Pero seguía sin comprender la desesperación de quienes lamentaban la tormenta el día de la consulta. Atribuía a ellos la dualidad de mis supuestos de lo público y lo privado (espacios privados garantizan neutralidad y transparencia, y los públicos significan compromisos cuestionables con gobiernos y partidos). No podía ver que esa dualidad era falsa, era solo un nombre: ante todo debían usarse lugares “diferentes” a los de las elecciones, heterogéneas a los espacios soberanos del Estado, “independientes”.

Segundo caso. Esta vez en los preparativos de la consulta del grupo de Donostia. En una de las reuniones semanales, se planteó un conflicto porque en las revistas de difusión de la futura consulta indicaban mayores de 18 años en lugar de 16 para la recolección de firmas. La

405 GED contempla votación anticipada por correo o de manera personal dos semanas antes; los votantes deben cumplir los mismos requisitos.

representante de la Zuzendarizta que les hizo notar que habían hecho “una interpretación diferente del protocolo”. Le respondieron que lo habían leído pero se guiaron por la ley del ayuntamiento, y su experiencia en consultas de temas locales como el de la basura, donde habían tenido problemas por firmas de menores. Así, la articulación entre normas legales, consuetudinarias y temores trae no pocos problemas al interior de los grupos locales por más que las consultas de GED expresamente no se sirven de la normativa electoral. No están sujetas al artículo 71 de la Ley de Bases del Régimen Local, ni a la normativa municipal que rige otras consultas populares. La razón esgrimida es que no persiguen una finalidad electiva sino realizar un ejercicio democrático sobre el DaD y su socialización; la razón conversada es que GED no tiene nada que ver con el gobierno.

Tercer caso. Otro punto de distinción-separación respecto entre las consultas y las elecciones tiene que ver con las formas en que GED lidia con la “legibilidad estatal” (Trouillot 2001). En el proceso de recolección de firmas se crean todo tipo de confusiones cuando se le pide a la gente indicar su DNI y Código Postal (CP) a fin de probar, respectivamente, identidad y localidad. Hay personas que no ponen la letra del DNI, y muchas que no recuerdan o desconocen el CP. Una mujer del grupo de Donosti se pasó horas buscando on line cada DNI para completar las letras; un hombre del mismo grupo ofreció hacer un listado de CP para tener junto con las hojas de las firmas. Pero esto se complica a la hora de la consulta propiamente dicha, ya que no alcanza con mencionar el CP: para votar la gente debe estar empadronada en la ciudad y demostrarlo con un documento probatorio. En la consulta en Andoain una autoridad de mesa mantuvo por horas un sobre al lado suyo y consultó a 5 personas diferentes si podía tomarse la factura de un servicio como prueba de empadronamiento.

Podría enumerar más episodios de este tipo. Sin embargo, y hablando de lo numérico, hay un ámbito donde las dudas y confusiones dejan el mero plano de la anécdota para volverse productivas. Me refiero a las maneras en que los miembros de GED contrastan las consultas con las “elecciones institucionales” apelando a relaciones que a veces resultan afines y otras opuestas a las movilizadas por los “régimenes de auditoría” (Strathern 2000), basados en las estadísticas; los instrumentos favoritos del poder (y no solamente soberano del estado) para simplificar procesos complejos y gobernar produciendo sujetos responsables y autogestionados. De hecho, en cada reunión se habla y se presentan documentos con cantidades y cifras:

a la fecha 21.027 ciudadanas y ciudadanos hemos participado en las consultas. Hemos hecho consultas ciudadanas en 180 municipios, abarcando un espacio donde viven 760.000 personas. Hay más de 15000 voluntarios. Alrededor de 177.000 personas han tomado la palabra sobre el futuro político de Euskal Herria en los últimos tres años...

A sus críticos también les encanta el idioma de las cifras: en los medios vascos y

españoles circulan relaciones y cantidades (muchas veces disímiles) que expresan la baja participación en las consultas. En esas ‘noticias’ y entre los ‘tertulianos’ que las comentan se privilegia no solamente las cifras absoluta y proporcional sino su interpretación. Así, por un lado, la “baja” participación, se deduce que los números son en general “bajos” (entre el 25 y el 35 % de los enclaves poblacionales en la última consulta de 2017) y que “han bajado” (habían llegado al 70% en el 2016). Pero por otro, vendría a expresar totalidades sociales reales e imaginarias disímiles (el pueblo, los votantes, el padrón, los vascos, los independentistas, etc.) que preexisten a esas cifras: esos números darían cuenta de una baja incidencia de las aspiraciones independentistas en algo difusamente llamado sociedad, ya sea porque la autodeterminación no está en la agenda de todos; ya sea porque ni siquiera quienes la apoyan parecen demandarla con firmeza.

Lo curioso es que aunque críticos y disconformes, los diferentes grupos de GED reflexionan sobre las consultas sobre estas coordenadas de valoración. Por ejemplo, en la localidad de Andoain, la asociación esperaba llegar a tener 1.800 votos, calculando un leve aumento en relación a las 1.529 firmas conseguidas, que son las cifras actuales que maneja GED en pueblos de más de mil habitantes. Sin embargo, votaron 2.034 personas de los 12.306 ciudadanos mayores de 16 años llamados a votar; con los resultados usuales de alrededor de un 90% a favor del SI.⁴⁰⁶ Aquello que fue tomado para muchos como un éxito; para otros, fue un fracaso: “porque es un sitio donde el independentismo tiene arraigo”, “la mitad de la población es euskalduna”, “la alcalde es de EH-Bildu”⁴⁰⁷, etc. Las razones del fracaso o del éxito, sin embargo, coincidían bastante como formas de leer el 16,5% de participación: no se había hecho bien el trabajo en la calle; recolectaron pocas firmas; el pueblo está muy dividido; hay mucha gente de afuera; faltó llegar a los barrios; entre otras.

Los miembros de GED y especialmente los académicos que participan orgánicamente del movimiento saben a la perfección que las cifras y relaciones porcentuales son un arma de doble filo. Y hacen uso de ella: ¿Saben lo que es un 16% para GED? Esta frase (y alternativamente con un 13, 29, 40 o 70 por ciento) la oí de manera incansable. Los cálculos (“hay que situar la participación en las consultas de GED no contra un 100% sino contra el 66% o el 60 % de participación en las elecciones españolas y de Euskadi”, “las cifras están mal porque no toman el total de los votantes sino de los habitantes”) son conducidos argumentalmente tanto a subrayar la ponderabilidad como imposibilidad de comparación.

406 A la pregunta: ¿Quieres ser ciudadana/o de un estado vasco independiente? (Nahi al duzu euskal estatu burujabe bateko herritarra izan?), respondieron SI/BAI: 1871 (%91,98), NO/EZ 127 (%6,24), EN BLANCO/ZURIAK 33 (%1,62) y NULO 3 (%0,13)

407 Euskal Herria Bildu, creada en 2012, es una coalición de partidos políticos de izquierda (Sortu, Eusko Alkartasuna, Aralar y Alternatiba, y algunos electos independientes) que promueve una plataforma soberanista. Junto con el ya mencionado PNV-Euzko Alderdi Jeltzalea, creado en 1895, de centro derecha socialdemócrata cristiano, representan a las dos fuerzas abertzales parlamentarias vascas en la actualidad.

Esta surge mayormente de la diferencia de escala territorial y de articulación política-administrativa entre una votación estatal y una consulta de GED. Es decir, las diferencias de recursos movilizados y las condiciones materiales en que se desarrollan (los presupuestos que se emplean en total, localmente, por región y por votantes; el acceso pautado a los medios masivos de comunicación; la lealtad y el trabajo de los partidos, la tradición republicana y la experiencia de la dictadura, entre otros elementos). Pero también reconocen elementos como el entramado de clase de cada pueblo, el momento histórico y las coyunturas (por ejemplo tras la aplicación del artículo 155 de la CN española en Cataluña como un elemento que atemorizaba a participar). En suma, valoran los números dislocando sus valores. No exagero quizás al plantear que esta ambigüedad es practicada con amorosa humildad y tenacidad.

Decidir qué sea lo mensurable y lo inconmensurable con respecto a las “elecciones institucionales” es parte de la praxis política situarse en relación a los efectos y afectos de Estado, a cómo este organiza su soberanía, su dominio y su racionalidad. Como he intentado mostrar, el DaD no es un fetiche de soberanía en las consultas de GED sino un lenguaje de posibilidad (tomado de la juridicidad que sólo en parte encarna el Estado) que remite a relaciones entre el derecho público y el hecho político constituyente. Ya he señalado que GED trabaja por producir su propio entrelazamiento de fuerzas y se da sus normas de funcionamiento. En este punto me parece oportuno subrayar que la diversidad de narrativas y prácticas políticas, comprensiones heterogéneas de democracia, estilos variados de militancia y activismo social, y de formas de imaginación y expectativas comunitarias, no son para sus miembros una calamidad sino un tesoro. ¿La excepción confirma o conforma la regla? Esta praxis democrática, si bien presenta algunos de los elementos que hacen a la “política prefigurativa” (Graeber 2001:27-72; 2013) no pretende organizar una forma estable de creación de polis. El producir derecho como hecho político es más bien propio de una dimensión utópica: *etorkizunari begira*, mirando hacia el futuro. Estrategia soberana y técnica participativa están impregnadas de una filosofía que combina así la indeterminación, la confianza interpersonal en el trabajo común y la imaginación de un mapa, un camino y un territorio.

➤ *Conclusiones*

En este trabajo he dejado por fuera varios temas por razones de economía expositiva y de ‘inmadurez’ interpretativa; tales como el análisis de la representación de la comunidad nacional y todo lo que suele ser englobado en los conceptos de etnopolítica y etnonacionalismo. Preferí, en cambio, privilegiar la praxis política que produce activamente a la soberanía como un proyecto y una arena de lucha donde los actores despliegan sus capacidades creativas e imaginativas. El enfoque de la producción de valor que opera en,

desde y a través de la imaginación de totalidades sociales es una mediación analítica y un locus privilegiado para el análisis de la productividad social de la política, incluso en dirección del estudio del ‘placer político’. Hemos visto que en GED coexisten narrativas y prácticas políticas que implican comprensiones heterogéneas de democracia, diferentes estilos de activismo social y variadas formas de imaginación y expectativas institucionales. Esta variabilidad es indisociable de cómo aparece la soberanía encarnada en la praxis del DaD: valorada más por sus posibilidades, por habilitar condiciones para la imaginación de totalidades sociales, que por seguir una definición abstracta y unívoca. Considero que este enfoque permite romper con la visión de la soberanía ‘detectable’ porque permite pensar en la soberanía ‘imaginable’.⁴⁰⁸ No solamente examinando cómo las personas resignifican de maneras alternativas ciertos conceptos, sino porque permite atender a cómo los producen. Es también una manera de resistir analíticamente, o al menos intentarlo, a la “regulación moral” de tomar la cuestión estatal-nacional como modelo de explicación, visión y de imposición de categorías.⁴⁰⁹ Finalmente, abre un espacio para pensar la relación entre soberanía y efectos-afectos estatales tomando en cuenta la “sociopolítica” (Ssorin-Chaikov, 2015) de la soberanía, es decir, de las maneras en que la política y las relaciones de poder se constituyen a través de un discurso autorizado, crítico, de lo social, y con ello problematizar los efectos de la saturación del enfoque foucaultiano de la antropología de la soberanía, mayormente aglutinada en clave biopolítica territorializada. Sería quizás un motor para responder a tantas preguntas que siguen irresueltas ¿Cómo se realiza en la imaginación política el deseo por formas estatales? ¿Una soberanía insterticial o informal depende de la lógica estatal-nacional? ¿En qué medida un poder constituyente es siempre destituyente en los proyectos cotidianos y en los de gran trascendencia? ¿Es posible pensar reclamos soberanistas como constitutivos de formas políticas que no solo reproducen formas estatales sino que las interpelan como un mismo ejercicio constituyente?

› Referencias bibliográficas

ABRAMS, Philip. 1977. “Notes on the difficulty of studying the state”. *Journal of Historical Sociology*, 1: 58-89.

408 Si bien la relación entre soberanía y efectos-afectos estatales excede a los alcances de este trabajo, considero que sería importante problematizar la saturación del enfoque foucaultiano de la antropología de la soberanía, mayormente aglutinada en torno de la interpretación de la obra de Agamben en clave biopolítica territorializada.

409 Como plantea Abrams (1977), los Estados-Naciones actúan para borrar el reconocimiento y la expresión de diferencias a través de dos líneas de acción inseparables: presentando a los seres humanos como integrantes de una comunidad nacional (ilusoria y que exige lealtad); y por otro lado, imponiendo clasificaciones y tipos de relaciones sociales, formas de comportamiento que las rutinas estatales vuelven palpables.

- AGAMBEN, Giorgio. 2005. *Estado de excepción. Homo sacer II, I*. Buenos Aires: A. Hidalgo Ed.
- ALONSO, Ana María. 2005. "Sovereignty, the Spatial Politics of Security, and Gender: Looking North and South from the US–Mexico Border". En: C. Krohn-Hansen y K. G. Nustad (Eds.). *State Formation: Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press. pp. 27-52.
- ARETXAGA, Begoña. 2005. *States of terror*. Reno: Center for Basque Studies.
- ASAD, Talal. 2008: "¿Dónde están los márgenes del Estado?". *Cuadernos de Antropología Social*, 27: 53-62.
- BENJAMIN, Walter. 1978. *Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings*. New York: Schocken.
- DAS, Veena y POOLE, Deborah. 2008. "El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas". *Cuadernos de Antropología Social*, 27: 29-52.
- DERRIDA Jacques. 1997. *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Madrid: Tecnos.
- DOUGLASS, William A. (Ed.). 1985. *Basque politics : a case study in ethnic nationalism*. Reno: University of Nevada Press.
- GRAEBER, David. 2001. *Toward an Anthropological Theory of Value*, Nueva York: Palgrave.
- GRAEBER, David. 2005. "Fetishism as Social Creativity: Or, Fetishes Are Gods in the Process of Construction". *Anthropological Theory* 5, 4: 407-438.
- GRAEBER, David. 2017. *Possibilities: Essays on Hierarchy, Rebellion, and Desire*. Oakland: AK Press.
- GRAEBER, David. 2013 "It is value that brings universes into being". *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 3, 2: 219-243.
- FOUCAULT, Michael. 2003 [1997]. *"Society Must Be Defended": Lectures at the College de France, 1975–1976*. New York: Picador
- GAZTAÑAGA, Julieta. 2014 "La creatividad social como un enfoque etnográfico sobre el poder en proceso: preguntas y propuestas desde la relevancia institucional del Estado". Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, 23 al 26 de julio.
- GAZTAÑAGA, Julieta. 2010. *El trabajo político y sus obras*. Buenos Aires: GIAPER-Antropofagia.

- GAZTAÑAGA, Julieta. 2016a. "Las bases políticas y afectivas de la etnografía en diversos espacios y formas de compromiso político". *Ankulegi. Revista de Antropología Social*, 20: 79-100.
- GAZTAÑAGA, Julieta. 2016b. "La política del valor y la política del significado: tendiendo puentes". *Antípoda*, 24: 111-130.
- GAZTAÑAGA, Julieta. 2017 "Gure Esku Dago: praxis política y el derecho a decidir de los vascos". *Guregandik*, 13: 144-167.
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio 2000. *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HANSEN, Thomas Blom y STEPPUTAT, Finn (Eds.). 2005. *Sovereign Bodies. Citizens, Migrants and States in the Postcolonial World*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- HANSEN, Thomas Blom y STEPPUTAT, Finn. 2006. "Sovereignty Revisited". *Annual Review of Anthropology*, 35: 295-315.
- KANTOROWICZ, Ernst. 1957. *King's Two Bodies; a Study in Medieval Political Theology*. Princeton: Princeton Univ. Press
- SCHMITT, Carl. 2005 (1922). *Political theology: Four chapters on the concept of sovereignty*. Chicago: University of Chicago Press.
- SSORIN-CHAIKOV, Nikolai. 2015. "Sociopolitics". *Reviews in Anthropology*, 44: 5-27
- STRATHERN Marilyn (Ed.) 2000. *Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics, and the Academy*. London: Routledge
- TROUILLOT, Michel-Rolph. 2001. "The Anthropology of the State in the Age of Globalization". *Current Anthropology*, 42: 125-138
- TAUSSIG, Michael. 1995. *"Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente"*. Barcelona: Gedisa.
- TURNER, Terence. 2002. "Lo bello y lo común: desigualdades de valor y jerarquía rotativa entre los kayapó". *Revista de Antropología Social*, 11: 203-220
- TURNER, Terence. 2008. "Marxian Value Theory: An Anthropological Perspective", *Anthropological Theory*, 8, 1: 43-56.
- ZULAIKA, Joseba. 1985. "The Tragedy of Carlos". En: W. Douglass. *Basque Politics: A Case Study in Ethnic Nacionalism*. Reno: University of Nevada Press. pp. 309-330.

ZULAIKA, Joseba. 2009. *Terrorism: the self-fulfilling prophecy*. Chicago: University of Chicago Press.

GT 25. Producción, circulación y enseñanza del conocimiento antropológico en Argentina

Coordinadoras/es

Pablo Perazzi (ICA-UBA/ CONICET) pabloperazzi@yahoo.com.ar

María julia Name (ICA-UBA) namejulia@gmail.com

Alejandra Ramos (ICA- UBA) alejandraramos@hotmail.com

Fundamentación

Este Grupo de Trabajo tiene como propósito promover el intercambio y la discusión alrededor de problemáticas relativas al desarrollo de las ciencias antropológicas en la Argentina, entendiendo que la indagación y la problematización de la historia disciplinar forman parte constitutiva del quehacer antropológico. El campo de estudios de la historia de la antropología –que presenta un crecimiento significativo en las últimas décadas– ha generado discusiones tanto sobre el pasado como también sobre el presente, en la medida en que los modos de construir la historia no son estáticos sino que reflejan posiciones y debates constitutivos de las condiciones locales de producción de conocimiento.

La propuesta busca retomar y profundizar las principales discusiones que tuvieron lugar en ediciones previas de estas jornadas (V *Jornadas de Antropología Social*, año 2008; VI *Jornadas de Antropología Social*, año 2010) al tiempo que pretende aportar a la generación de nuevas líneas de debate en el campo de la historia de la antropología argentina. En tal sentido, pretende seguir avanzando en reflexiones sobre los procesos de producción de conocimiento antropológico en el país y sus implicancias político-institucionales y disciplinares en diferentes ámbitos y a lo largo de distintos momentos históricos, e incorporar aportes relativos a los espacios o “canales” por los que circula y a través de los cuales se gestiona el conocimiento antropológico.

Se espera la presentación de trabajos que problematicen los procesos de producción y circulación del conocimiento antropológico en sus diferentes áreas (antropología social, arqueología, folklore, etnología, etnohistoria y antropología biológica) así como la gestión de la enseñanza, en función de los siguientes ejes:

(a) *prácticas y procesos de producción del conocimiento antropológico* en la Argentina, lo que incluye el desenvolvimiento político e institucional de las ciencias antropológicas, los debates y disputas “al interior” de la propia disciplina, los estudios sobre trayectorias (de personalidades, de corrientes o enfoques, de conceptos, etc.), los procesos de recepción de escuelas teóricas, y la emergencia de campos específicos de estudios y prácticas profesionales.

(b) *circulación de las ideas y su contexto*, lo que implica la recepción de trabajos sobre los vínculos que propician la comunicación entre investigadores –contemplando tanto los canales institucionales

como las vías informales-, la conformación de redes regionales y transnacionales, las fuentes de financiación y los mecanismos de difusión que las articulan, así como los ámbitos de divulgación externos al circuito disciplinar.

(c) *gestión de la enseñanza del conocimiento antropológico*, lo que incluye trabajos sobre la conformación y las trayectorias de equipos de investigación y de cátedras, la configuración de perfiles y “linajes” disciplinares y los debates sobre la formación de grado y posgrado (planes de estudio, especializaciones, orientaciones, etc).

Asimismo, el espacio está abierto a recibir trabajos que aborden estos ejes de manera transversal u otras ponencias sobre la antropología argentina que puedan aportar a las discusiones propuestas.

Antropología y Metodología de la investigación. Contribución al debate conceptual y pedagógico.⁴¹⁰

BATALLÁN, Graciela / Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA. – grabat@gmail.com

Grupo de Trabajo Nº 25: Grupo de Trabajo: Producción, circulación y enseñanza del conocimiento antropológico en Argentina

» *Palabras clave: antropología- enfoque histórico etnográfico- metodología coparticipante – pedagogía crítica*

» **Resumen**

La reflexión sobre metodología de la investigación cualitativa (y por ende la investigación de campo antropológica), su estudio en la universidad y otros niveles educativos pone en discusión paradigmas y corrientes de pensamiento que la identifican con la enseñanza de las técnicas de la producción de información empírica. En esta presentación, desde una postura crítica al positivismo en ciencias sociales y al culturalismo funcionalista en antropología, se argumenta que el punto nodal de esta enseñanza se ubica en el proceso de construcción del objeto de investigación y no en los abordajes metodológicos. De acuerdo con la especificidad del objeto de las ciencias sociales — que es lingüísticamente constituido y temporalmente situado— el investigador, además de apropiarse del alcance e historicidad de los conceptos que utiliza, necesita analizar la *reflexividad* de su lenguaje inscripto en los presupuestos que orientan su pesquisa. De ese modo, la orientación dada a la formación en investigación actualiza una problemática pedagógica que, al ponderar la centralidad del investigador/a en la construcción del objeto, acompaña la problematización y el análisis de su habla cotidiana. La formación “en acto” constituye al futuro investigador en un intelectual crítico en busca de producir un conocimiento fidedigno (o veraz) que lo involucra en el campo de la ciencia y sus debates.

⁴¹⁰ Una primera versión de este artículo fue realizada respondiendo a la invitación de la Oxford *Research Encyclopedia of Education* para formar parte del Volumen sobre Investigación Cualitativa. El ensayo está en proceso de traducción al inglés para su publicación *on line* en 2019.

Presentación

La discusión metodológica circunscripta a la cuestión de los métodos en ciencias sociales ha puesto el foco en la disociación entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos. En dicho debate, los primeros monopolizan casi naturalmente los criterios de cientificidad establecidos, tales como la objetividad y la generalización, según estos son calificados por el paradigma positivista. Los segundos, si bien adhirieren tácitamente a dicho paradigma, son relegados a etapas exploratorias de los procesos de investigación, otorgándoseles menor legitimidad en las instancias institucionalizadas de la formación universitaria y otros contextos educativos. De hecho, el paradigma hegemónico, aún vigente en las ciencias sociales, concede carácter de cientificidad a la prueba estadística asociada a los abordajes metodológicos cuantitativos, a pesar de que dicho paradigma y el modelo hipotético-deductivo de investigación que le es acorde, han sido ampliamente rebatidos en el debate teórico-epistemológico.

La enunciación “métodos cualitativos” identificada con las técnicas de “recolección” de información utilizadas en el trabajo de campo, por lo general no hacen referencia a su sustentación epistemológica. En este sentido puede decirse que la dicotomía entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos encierra una polémica poco fructífera, que redundan meramente en el menor reconocimiento o minusvalía de la producción intelectual generada por éstos últimos e incertidumbre en la credibilidad de sus aportes.

Con la intención de contribuir a afianzar la reflexión en torno a la producción del conocimiento en ciencias sociales y la enseñanza en investigación (en este caso etnográfica), este ensayo se propone desplazar el eje del análisis desde los métodos o abordajes técnico-metodológicos hacia el de *la construcción del objeto de investigación*, explicitando el modo en que se enlazan las distintas dimensiones que lo constituyen. De esta manera el examen atiende a la articulación interna entre los planos de análisis (ontológico, conceptual y epistemológico) que sustentan los enfoques de investigación.

La exposición se divide en dos partes: la primera se refiere a las formas generalizadas de concebir los métodos cualitativos, teniendo en cuenta que su enseñanza se dirige a la formación de documentalistas, es decir, productores de *fuentes primarias*, las que son generadas contextualmente e integran el sentido que los agentes dan a su práctica y a la acción social en general. Dado que el oficio se basa en la primera tradición del trabajo de campo antropológico, centralmente en la Observación Participante (en adelante OP) como su abordaje característico, se señalan también, los puntos principales del debate actual y sus quiebres en el seno de la disciplina.

En la segunda parte, se sistematizan las características del enfoque histórico-etnográfico para la investigación empírica y su enseñanza, con el propósito de ampliar las

referencias teórico-epistemológicas de la tradición disciplinar con los aportes de la filosofía y otras ciencias sociales, haciendo énfasis en la contribución de la etnografía y la pedagogía crítica latinoamericanas a este campo de especialización.

Parte I

Los métodos cualitativos de investigación y los criterios de científicidad

Inicialmente es necesario explicitar que la metodología de la investigación es un área de especialización dentro de las ciencias sociales ligada a la producción del conocimiento. En términos generales, la investigación crea y/o discute la teoría, permitiendo —junto a su avance y renovación— aportar al debate social argumentado. Se trata de una actividad crítica, ya que remueve la apariencia estática de lo dado, aportando elementos para el análisis y la explicación de problemáticas sociales relevantes.

Como en toda área de especialización, la metodología de la investigación también participa de las tensiones de un campo de poder dentro de la comunidad científica que trabaja en el presente sobre saberes institucionalmente sedimentados. De esta manera, “la comunidad de especialistas” está surcada por presiones y resistencias que potencian la polémica por la hegemonía de las distintas orientaciones. Los criterios de científicidad que están en el centro del debate manifiestan — explícita o implícitamente— el modo en que los nuevos conocimientos deben legitimarse en la tradición disciplinar o bien argumentar sobre su disidencia si son inconciliables con ella. Así, la ciencia como institución reclama de sus miembros la explicitación de los criterios científicos (el ideal de ciencia) que se ponen en juego en las investigaciones y que se expresan en el contraste con el conocimiento acumulado y en la solidez teórico conceptual que presentan, aunque también, en la justificación metodológica sobre la cual la investigación empírica ha entretejido sus argumentos.

Dentro de estos criterios, las investigaciones deben responder al axioma de la objetividad que —aun puesto en cuestión— da por sentado que la nueva producción es un conocimiento “real” o “fidedigno”, en contraposición con los manifiestos de denuncia, los ensayos de ficción o la literatura.

Como se adelantó, en la definición de los métodos cualitativos de la tradición etnográfica, “la centralidad del investigador” en la producción de la información (el dato) es consustancial a los *abordajes comprensivistas*. Esta particularidad — a diferencia de los abordajes cuantitativos que están mediados por instrumentos estandarizados— lleva a los

primeros a trasladar el criterio de científicidad al momento del análisis del material, produciendo una zona gris con relación a la objetividad, tal como es entendida por la ciencia positiva. Este desplazamiento ubica a los métodos cualitativos en un *status* de “hermano menor” en el campo de la investigación empírica de las ciencias sociales. La confianza depositada en los instrumentos estandarizados de los abordajes cuantitativos (que hacen posible la ilusión de la generalización estadística de resultados a nivel macro social) se despega de los abordajes cualitativos, estigmatizados por carecer de dicha objetividad y estar contaminados en su neutralidad por la inevitable subjetividad del investigador.

Esta cuestión insoluble se transfiere a la enseñanza de la metodología de la investigación en las disciplinas de las ciencias sociales, en la que las materias pertinentes se dividen entre asignaturas que enseñan métodos cuantitativos (por lo general Metodología A) y las que enseñan métodos cualitativos (por lo general Metodología B). No obstante, la enseñanza de estos últimos (por su anclaje directo en el mundo de la experiencia) requiere formar a los estudiantes en el oficio de productores de fuentes primarias. Por su cualidad específica (documentar el sentido dado a la acción por los protagonistas), dicha enseñanza está orientada necesariamente, por la preocupación en la producción fidedigna de la información y la rigurosidad en la apropiación de los principios y reglas con relación a la ética. Entre las últimas se encuentran el respeto a la textualidad de las expresiones y voces registradas y la no coerción o manipulación afectiva/ emocional de los entrevistados.

Lo anterior nos indica que en el propósito formativo —más allá de la dimensión ético/moral del oficio de documentalista— está presente la prevención por la objetividad de lo registrado, es decir, el cuidado de que el documento sea auténtico e imparcial con respecto a la mirada, juicio o emocionalidad del investigador. Tal vigilancia corresponde al campo de la producción científica en su insistencia por producir documentos que sean considerados como tales. Aun en las corrientes del escepticismo metodológico con respecto a la existencia de criterios de verdad, esta cuestión se mantiene adscripta a la comunidad científica, dentro de la cual —eventualmente— se debate.

Si bien los criterios científicos deben ser acordes con su objeto de conocimiento, el canon positivista de la ciencia unificada traslada a la investigación cualitativa de las ciencias sociales sus argumentos de científicidad, como es habitual encontrar en trabajos actuales que hacen pie en la tradición culturalista de la antropología.

La Observación Participante en el origen de los métodos cualitativos

La OP de la antropología es, sin dudas, el principal antecedente de los métodos

cualitativos de investigación. Su desarrollo y consolidación se asocia a la etnografía como método identificado con el trabajo de campo para el estudio de los pueblos sin escritura, los que fueron objeto de interés científico durante la expansión colonialista de los países centrales europeos a principios del siglo XX. La nominación etnografía se refiere también al género literario descriptivo que fuera el sello de la primera tradición disciplinar.

Es importante destacar que el estudio de “otras culturas” y el método asociado al mismo surge al fragor del debate entre la teoría funcionalista en gestación y el evolucionismo hegemónico vigente en el campo de la ciencia (Stocking, 1993). Aun cuando ya existían otros antecedentes, se atribuye a Bronislaw Malinowski (1884-1942) y a sus investigaciones sobre los pueblos ágrafos de tecnología simple en Melanesia, la sistematización del método del trabajo de campo (Malinowski, 1986).

La minuciosa descripción de las formas de vida estudiadas tuvo como propósito rebatir las argumentaciones del evolucionismo sobre la inferioridad atribuida a estos pueblos. El trabajo de documentación etnográfica del período se preocupó por exponer tanto la lógica (racionalidad) de otras formas de vida con sus diversas cosmovisiones, como la organización económica y política de estos pueblos denominados “primitivos actuales”.

El abordaje metodológico del trabajo de campo y el presupuesto de *la alteridad* constituyeron la identidad de la antropología como disciplina dentro de las ciencias sociales, al tiempo que sus argumentos, basados en la investigación empírica, contribuyeron al quiebre de la creencia en la normalidad representada por la civilización occidental como estadio superior del desarrollo de la humanidad.

La complejidad de las formas de organización de las culturas primitivas que revelan las fuentes de primer grado y la persuasión ejercida en el reconocimiento de su particular racionalidad, mediante las descripciones realizadas, legitimaron la existencia de la diversidad humana que se centra en la dimensión ético-moral del debate y en los postulados anti racistas. La fuerza de los argumentos relativistas sostenidos en la investigación empírica antropológica dio lugar a su consideración en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

La particularidad del objeto de investigación etnográfica del período clásico, el *ethos* o costumbres valoradas de los pueblos sin escritura significó iniciar su estudio registrando *in situ* el lenguaje en uso, las rutinas, los énfasis puestos en la interacción, “la vitalidad del acto” y “los imponderables de la vida real” (Malinowski, 1986). De ese modo, la interpretación y el análisis de los modos de vida retoman la tradición hermenéutica para el estudio de los fenómenos sociales presentes en la obra de Wilhelm Dilthey (1833-1911), quien sostiene —en su caracterización de las Ciencias del Espíritu— que la especificidad de los fenómenos histórico-culturales es el sentido que le otorgan quienes los vivencian (Dilthey, 1883). Este axioma establece el fundamento del trabajo de campo como método de investigación. Comprender la lengua es comprender los códigos de comportamiento que la informan, la

cultura. El investigador registra lo dicho y actuado en su contexto, traduciendo la interpretación de los nativos para hacerla comprensible a los lectores: los científicos del mundo occidental, “los de acá”. Su labor es la del intérprete y traductor de una cultura a otra. Para la teoría funcionalista, que establece las normas del trabajo de campo etnográfico, el llamado *punto de vista nativo* refiere a un marco cultural compartido que el investigador deberá captar en su estadía. El traslado (el viaje) del investigador hacia mundos exóticos, la larga permanencia en el lugar (el campo) y la operación emocional de hacer “familiar lo extraño” por empatía, sienta las bases del canon metodológico en el que la OP es el abordaje privilegiado.

No obstante, tal como sugieren sus términos la OP es una convergencia, pero al mismo tiempo una contradicción entre paradigmas. La aproximación *comprensivista* dada por la participación del investigador en el mundo social en el que se sumerge busca generar una comunicación libre de coacciones, sostenida en la confianza, con el propósito de registrar el sentido dado al habla y a la gestualidad en su contexto. A su vez, la observación de “lo fijo e inmutable” del canon malinowskiano (que responde a la escisión entre estructura y sentido) mantiene la pretensión de objetividad de la ciencia positiva. En esta aproximación metodológica, la observación externa actúa como contrastación permanente de la comprensión del sentido, obtenida mediante la participación/interlocución del investigador con los agentes (Batallán y García, 1992).

La OP, como marco general de diversas técnicas específicas (entrevistas abiertas, genealogías, biografías, etc.) logró, durante los primeros años de desarrollo de la disciplina, ser legitimada por la comunidad de la ciencia, al investir al antropólogo como un testigo autorizado por ella. En su exigencia de objetividad, el “yo testimonial” del investigador/autor de las primeras etnografías fue el resguardo de la cientificidad del conocimiento antropológico (Geertz, 1989). No obstante, la fuerte crítica al mito del trabajo de campo que el autor realiza indicó que dicha objetividad se debía más a la magistral pluma de los antropólogos/autores que a la veracidad de las formas de vida descriptas. Puede agregarse que la persuasión lograda en los lectores fue posible no sólo por el efecto del género literario, sino porque la valoración de la ciencia en sí produjo en los lectores un meta-reconocimiento que construyó al investigador de campo como una autoridad legítima e indiscutible (Batallán, 1995).

Desde la mencionada crítica hasta la actualidad, el problema metodológico así planteado aún persiste, ya que los métodos cualitativos, principalmente los etnográficos, no pueden responder al modelo positivista que exige la escisión entre el investigador y los sujetos que constituyen las relaciones investigadas. Es curioso destacar que no sucede lo mismo con los métodos cuantitativos, a pesar de que tampoco cumplen cabalmente con los criterios de cientificidad. Si bien se supone que la mediación de los instrumentos (cuestionarios, encuestas, etc.) evitan la subjetividad del investigador, autores como Aaron

Cicourel (1982) demuestran que estas herramientas garantizan la validez por la extensión de resultados, pero no pueden garantizar la confiabilidad de la información, dado que —por ser instrumentos pre codificados con preguntas mayormente cerradas— las respuestas obtenidas violan dicho criterio, que es consustancial a la comunicación abierta que permite la comprensión del sentido de la pregunta. Nuevamente, su prevalencia soslaya su incumplimiento como criterio de cientificidad.

El interés por los métodos cualitativos, el conocimiento en profundidad que éstos habilitan con relación a la especificidad de los fenómenos sociales, son reconocidos y recomendados para el estudio de casos o de pequeños mundos particulares. De todos modos, en las sociedades industrializadas actuales, el método cualitativo (fuera de la disciplina antropológica) se utiliza, como adelantamos, en las instancias “exploratorias” de investigación, lo que le da un valor heurístico que no logra retomar la legitimidad que tuvo en sus orígenes, cuando su objeto de estudio eran *los otros*, extraños, diversos en sus lenguas, costumbres y modos de vida al de las sociedades centrales del capitalismo europeo en expansión.

La metodología de la investigación empírica y el quiebre del concepto de cultura

Los cambios producidos en el contenido y el alcance del concepto de cultura, según los debates dentro de la comunidad científica, poseen una importancia principal por su alianza con la reflexión sobre los métodos cualitativos y su enseñanza, ya que dicho concepto permite incluir o excluir del análisis la acción de los sujetos y el significado que ellos le otorgan. A pesar de que en el sentido común (científico y social) se da por sentado un consenso sobre esta noción, el uso comodín del término no siempre acompaña los cambios teóricos que lo articulan con la dimensión metodológica de la investigación. Su uso acrítico acompaña en el mismo sentido a la OP como metodología privilegiada y a una noción territorializada de campo empírico.

Como sabemos, la noción de cultura se identifica por primera vez entre el siglo XV y XVI como acepción ligada al cultivo de la tierra y su cuidado, posteriormente deviene en sinónimo de desarrollo humano y es recién en el siglo XIX que los filósofos de la Ilustración la utilizan como equivalente de civilización. Este sentido racionalista secular fue retomado por los antropólogos evolucionistas de la época —cuyo exponente fue Herbert Spencer (1820-1903) — para sostener un modelo de darwinismo social con marcadas connotaciones racistas. En paralelo surgió, como reacción al evolucionismo, el movimiento romántico que ubicó a las “culturas nacionales” y sus tradiciones como barrera a la idea del progreso universal. Las “culturas locales” asociadas al territorio plantearon su derecho a ser reconocidas como las

formas peculiares de vida de un pueblo. El filósofo alemán Johann Herder (1744- 1803) atacó la concepción de progreso de la filosofía de la Ilustración que culminaba en la cultura europea civilizada, proponiendo hablar de “culturas” en tanto coexistencia de la diversidad.

La teoría funcionalista en su variante norteamericana representada por Franz Boas (1858-1942) asienta sus raíces en aquel romanticismo alemán, profundizando la crítica a la idea de la cultura como una noción universal. La tipificación de los modos de vida de los pueblos originarios del sur de América del Norte se plasma en descripciones holísticas memorables, como las de la escuela Cultura y Personalidad desarrollada por sus discípulas Ruth Benedict (1887-1948) y Margaret Mead (1901- 1978). En el plano epistemológico, el naturalismo empirista fue el fundamento del culturalismo, que sostiene que el registro directo de los modos de vida documentados por el trabajo de campo proporciona, de por sí, la información necesaria para justificar el análisis.

A pesar de que, con la consolidación de la expansión capitalista europea, las culturas naturales (no contaminadas por Occidente) dejaron de existir, los estudios etnográficos mantuvieron metodológicamente la vigencia del referente empírico territorial como sede y/o sinónimo de un pueblo o cultura, y a *la alteridad* como objeto y definición de los estudios antropológicos de la primera tradición. La confrontación entre “ellos” (las sociedades ágrafas como un todo coherente) y “nosotros” (la sociedad occidental y su concepción de ciencia unificada) se mantuvo sustentada por la noción holística de cultura en el plano teórico.

Progresivamente, el objeto de investigación fue trasladándose tanto hacia poblaciones, comunidades o grupos situados en los márgenes de los centros de poder urbanos, como al estudio de sectores de la propia sociedad que no responden a los parámetros vigentes de la normalidad establecida. De manera paulatina, los movimientos de descolonización impactaron en la antropología norteamericana, que intentó desembarazarse del halo colonialista al que se asoció la disciplina hasta mediados del siglo XX.

A pesar de los cambios, el patrón conformado por la trilogía Cultura-OP-Campo recién comienza a resquebrajarse por los efectos que el llamado giro lingüístico, reactivado por la filosofía, produce en las ciencias sociales en general (Wittgstein, 1988; Winch, 1971; Gadamer, 1988; Ricoeur, 1984; Austin, 1982). Un texto clave que ilustra esta reconfiguración es “La descripción densa” de 1973 en el que el autor coloca por primera vez en relación crítica la revisión del concepto de cultura con la metodología del trabajo de campo (Geertz, 1987). En su argumentación, refiere que la cultura no es un patrón coherente ni sobre determinante de las conductas, sino que la presenta como un código público (un documento activo), sólo posible de ser comprendido y analizado en la interacción social, donde “el fluir de las conductas encuentran su sentido”. De esta manera da inicio a las futuras críticas al canon, que profundizarán sus discípulos a fines de los años ochenta. Geertz dirá —con respecto a la ligazón de esta noción con la territorialidad— que “no hay aldeas típicas” y que “el objeto de

estudio, no es el lugar de estudio”: “no estudiamos aldeas, sino en aldeas”. Recuperando el término descripción densa de Gilbert Ryle caracteriza a la etnografía y, a partir del ejemplo del guiño que el mismo autor presenta, demuestra que sólo podemos saber qué indica un gesto si conversamos con quienes comparten su significado. Apoyándose en la semiótica esboza una crítica al conocimiento por empatía de la tradición culturalista, al decir que “no tratamos de convertirnos en nativos”, sino de conversar con ellos. Esta perspectiva refuerza la crítica a la Observación como método para el estudio de los fenómenos simbólicos, ya que sólo es posible *comprender* (interpretar) el sentido dado a los mismos por medio del diálogo y la conversación.

Metodológicamente, el papel del investigador como intérprete de las interacciones sociales es, en el pensamiento del autor, tributario de Hans-George Gadamer quien sostiene que nos acercamos al objeto de investigación con nuestra pre comprensión (Gadamer, 1988). El argumento que Geertz utiliza sobre el concepto de cultura se acerca a la teoría weberiana de la acción, ya que la presenta como formada por “estructuras significativas superpuestas” que responden a una lógica informal de la vida real. La derivación metodológica se encamina hacia documentar dicha acción en los escenarios sociales, que son el contexto específico de los procesos a investigar: atravesamos el proceso de cognición mediante “inferencias e implicaciones” (Geertz, op. cit.).

A pesar del quiebre que produjo esta reflexión en la noción de cultura, entendida como una entidad inalterable —proveniente del pensamiento durhemiano—, el mismo no alcanza para argumentar sobre la capacidad de agencia de los sujetos, dado que “la perspectiva del actor” queda supeditada al marco cultural que los informa. Esta persistencia es derivación del razonamiento funcionalista que sostiene que, si bien los actores son intérpretes, lo son dentro de su cultura, que han adquirido durante la socialización (endoculturación) junto al lenguaje donde ya está plasmada. La imprecisión del concepto produce un razonamiento circular que lo vuelve tautológico (Batallán y García, op. cit.).

Si bien en el ámbito académico la concepción esencialista de cultura ha retrocedido junto a la perspectiva sistémica del funcionalismo, la limitación de esta teoría reaparece en los escritos etnográficos del mismo Geertz y también en algunos enfoques críticos provenientes del marxismo. El peso de la noción explicativa de cultura y su efecto holístico integrador de los grupos sociales pervive en el uso habitual que se realiza, por ejemplo, en la investigación educativa cuando se habla de cultura escolar, cultura juvenil o incluso de mayor o menor capital cultural de los alumnos como determinante del *habitus*, tal como sugieren algunas lecturas del pensamiento de Pierre Bourdieu (Batallán 2007). Ese alcance explicativo atribuido a la noción de cultura —si bien en contradicción con los cuerpos teórico generales en donde se inserta— impide visibilizar la acción social y su heterogeneidad habilitando el análisis del conflicto social sólo como un “choque cultural”.

Como veremos más adelante, el reconocimiento de la inflexión que produjo la crítica al concepto de cultura tradicional y los aportes que posteriormente se hicieron a la noción de campo (Rosaldo, 1991; Clifford, 1991, 1995; Marcus y Fisher, 2000), habilitaron el desarrollo de un nuevo enfoque de investigación etnográfica cuyas bases provienen de la reflexión llevada a cabo por la antropóloga Elsie Rockwell (1980) en el estudio sobre los procesos educativos en México. En éste convergen vertientes teóricas del marxismo gramsciano y del revisionismo estructuralista del mismo cuerpo teórico (Heller, 1976; Williams, 1981; Thompson, 1991; Samuels, 1981; Willis, 1985, 1988). La mencionada antropóloga rescató aspectos fructíferos de la tradición empirista del trabajo de campo y de los aportes geertzianos, intentando desplazar la hegemonía funcionalista en la investigación antropológica latinoamericana especialmente en el ámbito de la educación.

Parte II

El enfoque histórico-etnográfico de investigación y su enseñanza

A partir de la propuesta enunciada en las primeras líneas de este ensayo, con relación a quitar el foco de la discusión en los métodos o abordajes metodológicos y ponerlo en la construcción del objeto de investigación, el enfoque histórico-etnográfico se aparta del funcionalismo y otras variantes del positivismo, sumándose a las corrientes que actualmente argumentan sobre una ciencia social relacional, reflexiva, crítica y emancipadora (Giddens, 1987; Corcuff, 1998; Rancière, 2012).

En los últimos treinta años, el enfoque ha ganado en precisión y complejidad al ser debatido y contrastado en grupos de trabajo y simposios, congresos, jornadas y encuentros académicos referidos a la problemática metodológica de las ciencias sociales y de la educación, tanto en el ámbito universitario como en instituciones de educación superior para la formación docente en la Argentina y en otros países latinoamericanos (Batallán, 1998).

La introducción de la etnografía en la investigación educacional en nuestro país fue una reacción ante el desconocimiento de lo que sucedía día a día en las escuelas, más allá de lo habitualmente investigado por las ciencias de la educación ligado a la enseñanza y al aprendizaje. La particularidad de la investigación etnográfica en este terreno validó el registro de “lo no documentado” mediante: a) el trabajo de campo intensivo de permanencia prolongada; b) la crítica al empirismo, basada en la construcción teórica de los procesos de investigación de campo; y c) la importancia dada en el plano metodológico, a la centralidad del investigador en la producción del conocimiento (Rockwell, 1986).

La apropiación de la teoría de la cotidianidad que orienta el enfoque, cambió la

perspectiva funcionalista que la concebía como prácticas rutinarias no incidentes y escindidas del todo social (Heller, 1976). Esta teoría entiende la cotidianidad como un momento de la reproducción general, siendo dicho momento el de la *particularidad* en el que los *singulares* (individuos) aprenden a usar y a apropiarse del lenguaje, de los hábitos y de los sentimientos y valoraciones sobre las prácticas (su sentido). Para esta teorización, la vida cotidiana no es meramente un momento de repetición, sino que en él se producen los procesos de atribución y resistencia en los que, de modo heterogéneo, se gesta la historia.

Esta incorporación teórico-conceptual suma argumentos a la crítica sobre el alcance del concepto de cultura que repercuten en precisiones metodológicas respecto al trabajo de campo etnográfico tradicional. Según Rockwell, el concepto de cultura no es un concepto explicativo, sino que describe “las formas cotidianas que asumen los procesos de producción y reproducción social y la reflexión cotidiana de los sujetos sociales sobre su mundo” (Rockwell, 1980) y agrega que los sujetos articulan sus actividades en consideración a su contexto socio temporal y experiencia de vida (el conocimiento local). La investigación buscará, entonces, la explicación de los procesos cotidianos en la reconstrucción histórico social (Rockwell, 2000).

En la Argentina, como resultado de las reflexiones y producción de un equipo interdisciplinario de investigación y docencia, formado a mediados de la década de 1980, el enfoque ha sumado consistencia epistemológica, teórica y conocimientos de investigación empírica. La producción académica de este equipo se amalgama con la propuesta original reseñada, integrando a su vez desarrollos pedagógicos utilizados en la capacitación docente a finales de la década anterior en la Argentina y en Chile (Vera y Argumedo, 1978; Vera, 1988; Batallán, 1983, 1989, 2007).

La fundamentación epistemológica del enfoque se nutrió de manera significativa de los desarrollos de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. Su argumentación es una síntesis adecuada para sostener, además de la especificidad de las ciencias sociales, la imbricación entre estructura y acción en el análisis de los fenómenos sociales evitando, de ese modo, la dicotomía entre explicación y comprensión, que está implícita en la discusión acerca de los métodos y su legitimidad (Giddens, 1995; García, 1994). A los fundamentos de la teoría marxista, Giddens suma aportes del pragmatismo, de la filosofía del lenguaje, del interaccionismo simbólico y de la etnometodología (Schütz, 1974; Gadamer, 1988; Winch, 1971; Garfinkel, 2006). Su principal contribución y originalidad ha sido coadyuvar a la teoría del sujeto en las ciencias sociales razonando acerca de la agencia de los individuos, o mejor dicho, sobre la capacidad de los sujetos “de actuar de otra manera” (Giddens, op. cit.) sorteando el análisis sobre-determinante de la estructura por sobre los procesos sociales (Althusser, 1974; Bourdieu y Passeron, 1982). Para esta vertiente teórica, no hay escisión entre objetivismo y subjetivismo (según la explicación esté puesta en la estructura o en la acción individual) ya que mediante la interacción los agentes “hacen ocurrir” los

acontecimientos en una dialéctica en la que la estructura está presente en las condiciones dadas de la acción, aunque es permanentemente modificada por los efectos no deseados de la misma.

En el plano metodológico y dada la constitución lingüística de la vida social, el análisis de la investigación empírica tiene en cuenta que los fenómenos sociales son pre estructurados simbólicamente, por lo que el camino para su conocimiento debe considerar la tensión que existe entre las categorías analíticas de la ciencia (provenientes de las teorías, los conceptos y sus debates) que porta el investigador, y las categorías de interpretación que tienen los agentes sobre dichos fenómenos. A esta lógica, llamada por Giddens “doble hermenéutica” se agrega la reflexión sobre que, si bien los agentes son intérpretes de su mundo, son intérpretes polémicos de la acción (Batallán y García, op.cit.). Se corrobora, de ese modo, la heterogeneidad de la vida social en contraposición a la perspectiva integradora proveniente de la noción holística de cultura.

La centralidad del investigador y la performatividad del lenguaje

El sustento epistemológico sobre la performatividad del lenguaje en la vida social posibilita revisar el axioma de la centralidad del investigador de la primera tradición del trabajo de campo. En el nuevo encuadre éste adquiere una dimensión que va más allá de la presencia física del investigador en el lugar (el campo). En esta clave se evidencia la mencionada articulación entre dimensiones que constituyen el enfoque, ya que la centralidad del investigador deja de referirse a su condición psicológica (empática) para ser entendida como parte de la problemática social en estudio.

La teoría sobre la propiedad recursiva del lenguaje acompaña la reflexión durante el proceso pedagógico de la enseñanza del enfoque permitiendo analizar la raigambre social del habla común expresada en los prejuicios (productivos o improductivos) que necesariamente se activan frente a aquello que se desea conocer. A la vez, el estudiante es heredero de interpretaciones y valoraciones acerca de las prácticas sedimentadas en las instituciones, por lo cual necesita —en tanto futuro científico social— reconocer el efecto *reflexivo* de su lenguaje. Esta ejercitación va de la mano con la apropiación de las herramientas conceptuales específicas de las relaciones en estudio a fin de producir un conocimiento que aspire a ser verdadero. El acompañamiento pedagógico es un aspecto particular de la enseñanza de este enfoque teórico metodológico que favorece en el aprendiz de investigador la apertura al cambio de su inicial perspectiva, por la tensión y el contraste con las interpretaciones de los agentes que constituyen las relaciones investigadas. El análisis sobre la *reflexividad* del

lenguaje del futuro investigador —su efecto performativo (Garfinkel, 2006; Austin, 1982)— por la vía de la descripción que él mismo hace, se torna en el punto de partida de la modificación permanente de sus supuestos o hipótesis con respecto a las relaciones en estudio (Gouldner, 1979).

El taller como encuadre de aprendizaje en investigación

El proceso de aprendizaje en investigación comienza con la elaboración de la pregunta de conocimiento, que para formularse precisa que el investigador reconozca su no-saber (Gadamer, 1988) y la necesidad de contrastar tal desconocimiento con el mundo exterior. Como se adelantó, los supuestos orientan dichas preguntas y encaminan la indagación en un proceso de reformulación permanente. Esta tarea produce en el aprendiz de investigador una problematización —u obstáculos epistemofílicos en términos de la teoría psico social desarrollada por Enrique Pichon-Rivière (1989) — que es destrabada por la modalidad pedagógica puesta en juego en el mismo trayecto formativo.

Los docentes-coordinadores del espacio de taller (“el práctico”, en la pedagogía tradicional) acompañan la formulación y reformulación de las preguntas generadas libremente por los estudiantes. El examen sobre el habla común y su raigambre también se realiza sobre los conceptos que contienen la enunciación de las preguntas-problema de investigación, ya que las categorías analíticas con las que trabajará el investigador necesitan ser puestas en duda (Bourdieu y Wacquant, 1995). Se trata de que, mediante distintas ejercitaciones, se despierte en el estudiante el deseo por conocer. Los conceptos, su historicidad y alcance son medulares en este proceso, tal como ha sido ejemplificado con el concepto de cultura que vimos más arriba y que actualmente ha sumado nuevas críticas y aportes (Ortner, 1984; Rockwell, 2009; Crehan, 2004; Benhabib, 2006).

Dado que para el enfoque histórico etnográfico conocer es comprender la lógica implícita en la acción social, más allá de las conductas singulares y su valoración o enjuiciamiento por parte del observador; esta lógica, a su vez, necesita — para encontrar su explicación— reconstruirse por el análisis histórico, considerando la heterogeneidad (pluriperspectiva) y la conflictividad inherente a los procesos sociales. En este sentido, se hace comprensible para los estudiantes que la investigación profesional es una actividad de largo alcance que no se agota en la construcción del objeto, ni en el trabajo de campo. El entrenamiento en el oficio cumple, de este modo, una doble función: por una parte, documentar las interpretaciones de los agentes sobre su mundo social, mediante la comprensión de las claves y códigos de su habla cotidiana contextualizados y traducidos por el investigador, según dicho contexto. Por otra, permite al investigador ampliar su percepción, al

confrontar sus prejuicios y categorías analíticas con dicha lógica, que es expresada por las interpretaciones de los sujetos sobre la vida real.

La especificidad del conocimiento de la vida social revela la falacia positivista sobre la escisión entre el sujeto que investiga y el objeto (las relaciones a investigar) introduciendo a los estudiantes en la complejidad que encierra la producción de un conocimiento fidedigno en las ciencias sociales. Como se dijo al comienzo de esta ponencia, la prosecución de la objetividad es la línea divisoria tácita entre la actividad de las ciencias (también las sociales) y la literatura o la ficción, y convalida la necesidad y la importancia de la rigurosidad en el aprendizaje del oficio del investigador de campo (el etnógrafo). Para comprender el alcance de esta búsqueda, que aparece como contradictoria y ha generado corrientes críticas, es necesario razonar sobre la legitimidad de los tratamientos dialógicos y coparticipantes de la investigación (Mannheim y Tedlock, 1995; Batallán, Dente y Ritta, 2017).

En el seguimiento pedagógico, el tema de la objetividad en la investigación social empírica se vuelve nodal debido a que en este proceso es posible advertir el arraigo que tiene en el lenguaje común la idea de que la información necesaria “está ahí” y puede ser “recogida” y fijada. Por el contrario, este fuerte prejuicio es revisado, en tanto no hay nada “dado” (como sugiere la etimología del término “dato”), sino que la información se produce en la mencionada tensión entre las categorías analíticas del investigador y las categorías de significación de los agentes.

Esa producción de información tiene su correlato en las devoluciones de los docentes sobre las formas de conversar, presentarse, estar y preguntar en el campo empírico. Por ejemplo, en la revisión de una entrevista, el juego de los supuestos del investigador o la desconfianza en la interacción vuelve evidente *in situ*, la comprensión del concepto abstracto de objetividad, orientando a los estudiantes hacia la construcción de un diálogo fluido. La comunicación dialógica no se identifica con la técnica de la entrevista guiada sino con el modelo de la conversación, en el que el intercambio deja lugar al desarrollo del sentido (Bourdieu, 1999; Gadamer, op. cit). Desde ya, los cuestionarios pre codificados son excluidos en esta formación.

Por medio de distintas ejercitaciones proyectivas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se devela también la ilusión de la observación neutral, de manera que pueda constatarse que ésta nunca es directa, sino que siempre está mediada por los supuestos y conceptos del observador. En el análisis grupal sobre tales ejercitaciones queda expuesta la fuerza performativa del lenguaje sobre la noción de objetividad —en tanto la búsqueda de un lenguaje neutro para describir lo observado— a fin de lograr que esta sea una observación “científica”. Desde luego, la crítica a la pervivencia de esta concepción en el sentido común no invalida la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje riguroso en la técnica del registro observacional con objetivos descriptivos bajo la lógica de comprender la contextualización de

las interacciones.

A modo de cierre

En el enfoque histórico etnográfico, la enseñanza de la metodología de investigación es un proceso en el que permanentemente las preguntas del investigador implican el análisis de la reflexividad de su lenguaje, tanto teórico conceptual como del habla común, por lo que la construcción progresiva del objeto de investigación es el resultado de una indagación sistemática sobre relaciones sociales relevantes, vinculadas a un patrón teórico-epistemológico que involucra al investigador. La comprensión del sentido de la acción de los sujetos es la información central que es preciso documentar en el marco de interacciones dialógicas entre los agentes y el investigador.

El análisis permanente de supuestos y la reformulación de objetivos se inicia y desarrolla en la crítica a los conceptos, principalmente al concepto de cultura como concepto explicativo, revisándose la noción de “campo” como territorialidad y ampliando la noción de campo empírico. La revisión teórica de la vida cotidiana como “un momento de la reproducción social general”, acota la especificidad de este enfoque que, al relevar procesos “no documentados”, registra y se sumerge en el conocimiento de los usos y actividades de los agentes invisibilizados por la teoría macro social, que median entre lo particular y específico con las relaciones sociales más inclusivas, buscando su explicación en la reconstrucción histórica de los procesos socio políticos en los que se insertan.

En síntesis:

- La enseñanza de la metodología de la investigación no es la enseñanza práctica en técnicas del trabajo de campo, aunque tampoco es una reflexión abstracta de nivel filosófico.

- Cada investigador es un potencial agente de transformación social, en tanto la producción de conocimiento por la investigación es una actividad crítica.

- Perseguir la objetividad en la investigación empírica y en las ciencias sociales es un objetivo necesario, pero sus criterios necesitan responder a la especificidad ontológica de su objeto. Dentro de esta especificidad, un criterio central (que además es de orden ético) es integrar y problematizar el lenguaje del investigador, que es también un agente anclado social e históricamente.

- Los abordajes dialógicos y participantes son una instancia de contraste de los supuestos del investigador y de la producción conjunta de conocimiento; no obstante, el investigador es siempre un autor responsable de lo que produzca como trabajador intelectual.

-El material producido en el campo, en el que se tensionan las categorías analíticas inscritas en el problema de investigación y las categorías de interpretación de los sujetos, es la base de un patrón de interpretación y análisis que necesita acompañarse por el examen de otra documentación secundaria, enmarcada teóricamente de modo coherente.

-El propósito de la pedagogía crítica en la formación de investigadores es que, tanto en el plano del aprendizaje teórico como en el del oficio, los estudiantes se apropien de la responsabilidad social de su autoría intelectual, y del efecto indirecto, pero eficaz, del resultado del trabajo en el debate social en un amplio sentido.

-El falso problema inscripto en la dicotomía cualitativo-cuantitativo, asociado a la legitimidad del conocimiento producido por uno u otro abordaje, sólo puede desarticularse llevando el eje de la discusión hacia la construcción del objeto de investigación en ciencias sociales que exige, junto a la permanente revisión conceptual y del habla, criterios dialógicos y participantes para su validación.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. 1974. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- AUSTIN, John Langshaw. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BATALLÁN, Graciela, DENTE, Liliana y RITTA, Loreley. 2017. "Anthropology, participation and the democratization of knowledge: participatory research using video with youth living in extreme poverty". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Volumen 30 N° 5, pp. 464-473.
- BATALLÁN, Graciela. 2007. *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- BATALLÁN, Graciela. 1998. "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BATALLÁN, Graciela. 1995. "Autor y Actores en Antropología: Tradición y ética en el trabajo de campo". En *Revista de la Academia* N° 1; Santiago de Chile, pp. 97-106.
- BATALLÁN, Graciela. 1989. "Talleres de Educadores. Capacitación por la investigación de la práctica". En: *Problemas de la investigación participante y la transformación escolar, Cuadernos de Formación Docente* N° 5. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- BATALLÁN, Graciela. 1983. "Taller de educadores. Capacitación mediante la investigación. Síntesis de Fundamentos". En: *Serie documentos e Informes de Investigación* N° 4, Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO/PBA, Buenos Aires.

- BATALLÁN, Graciela y GARCÍA, Fernando. 1992. "Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico". En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Año I, Nro. I, Buenos Aires, pp. 79-89.
- BENHABIB, Sheila. 2006. *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Ediciones.
- BOURDIEU, Pierre. 1999. "Comprender". En *La miseria del mundo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, pp. 527-557.
- BOURDIEU, Pierre y Loius WACQUANT. 1995. "La práctica de la antropología reflexiva". En: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México : Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. 1982. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CICOUREL, Aaron. 1982. *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editorial Nacional.
- CREHAN, Kate. 2004. *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Bellaterra.
- CORCUFF, Philippe. 1998. *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- CLIFFORD, James. 1995. *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- CLIFFORD, James. 1991. "Sobre la autoridad etnográfica". En: Reynoso, Carlos (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa, pp. 141-170.
- DILTHEY, Wilhelm. [1883] 1949. *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, Hans George. 1988. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA, José Fernando. 1994. "El problema de la unidad de comprender y explicar en ciencias sociales". En: *La racionalidad en política y en ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GARFINKEL, Harold. 2006. *Estudios en etnometodología*. Buenos Aires: Anthropos.
- GEERTZ, Clifford. 1989. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, Anthony. 1995. *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIDDENS, Anthony. 1987. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOULDNER, Alvin. 1979. *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HELLER, Agnes. 1976. *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- MALINOWSKI, Bronislaw. 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta Agostini.
- MANNHEIM, Bruce y TEDLOCK, Dennis. 1995. *The dialogic emergence of culture*. University of

Illinois Press.

- MARCUS, George y FISCHER, Michael. 2000. *La antropología como crítica cultural*, Buenos Aires: Amorrortu.
- ORTNER, Sherry. 1984. *Theory in Anthropology since the Sixties. Comparative Studies in Society and History*, 26 (1), 126-166. Cambridge: Cambridge University Press.
- PICHÓN- RIVIÈRE, Enrique. 1989. *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RANCIÈRE, Jacques. 2012. *El método de la igualdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RICOEUR, Paul. 1984. “La vida: un relato en busca de un narrador”. En: Educación y Política. Buenos Aires: Docencia.
- ROCKWELL, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROCKWELL, Elsie. 2000. “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- ROCKWELL, Elsie. 1986. “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. En: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- ROCKWELL, Elsie. 1980. “Antropología y Participación. Problemas del concepto de cultura”. México: DIE (mimeo).
- ROSALDO, Renato. 1991. *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- SAMUELS, Ralph. 1981. “Desprofesionalizar la historia”. En: Schwarzstein, Dora (comp.): *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- SCHÜTZ, Alfred. 1974. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- STOCKING, George. 1993. “La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Taylor a Malinowski”. En: Velasco Maillo, H., García Castaño, F., Díaz de Rada, A. (ed.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- THOMPSON, Edward. 1981. *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- VERA, Rodrigo. 1988. “Metodología de la investigación docente: la investigación protagónica”. Cuadernos PIIE. N°2, Santiago, Chile.
- VERA, Rodrigo y ARGUMEDO, Manuel. 1978. “Talleres de educadores como técnica de perfeccionamiento operativo con apoyo de medios de comunicación social”. Cuadernos N° 2. Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Buenos Aires.
- WILLIAMS, Raymond. 1981. *Cultura y sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.
- WILLIS, Paul. 1988. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- WILLIS, Paul. 1985. “Notas sobre método”. En: *Dialogando* N° 2. Santiago de Chile: Red

Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar.

WINCH, P. 1971. *Ciencia social y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1988. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Historia de las prácticas y producción de conocimiento arqueológico en la quebrada de La Cueva, Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy

RAMUNDO, Paola Silvia / CONICET, UCA, Fac. de Ciencias Sociales, Departamento de Historia; UBA, Fac. de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias Antropológicas -paolaramundo@conicet.gov.ar

Grupo de Trabajo: 25-Producción, circulación y enseñanza del conocimiento antropológico en Argentina

» *Palabras clave:* prácticas arqueológicas – producción de conocimiento - quebrada de La Cueva

» **Resumen**

El trabajo evalúa las prácticas y procesos de producción del conocimiento antropológico (área Arqueología) en la quebrada de La Cueva (Humahuaca, Jujuy, Argentina), a través del estudio diacrónico de las trayectorias de: a) los actores sociales que se encargaron de su investigación (K. Schuel, E. Casanova, A. Fernández Distel, S. Basílico y en la actualidad P. Ramundo), b) los enfoques y conceptos que dichos agentes aplicaron para el estudio del sector, así como sus respectivas prácticas profesionales. Partimos de la premisa que la historia de la arqueología argentina y el contexto socio-histórico en el que se insertan, inciden en el desarrollo y los resultados de las investigaciones en esta área de estudio, dado que: 1) el contexto socio-histórico influencia el desarrollo disciplinar; 2) al quedar la quebrada de La Cueva más alejada del sector troncal de la Quebrada de Humahuaca, ha sido poco estudiada y por lo tanto el desarrollo de su arqueología -en el marco regional- es comparativamente menor; 3) algunas investigaciones precedentes consideraron a la quebrada una continuación geográfica de la Quebrada de Humahuaca, y consecuentemente semejante a nivel de patrimonio arqueológico, sin detenerse en el estudio de sus singularidades; 4) en la actualidad, los movimientos de reivindicación de los pueblos originarios han reconfigurado la

relación arqueólogos-comunidades locales, complejizando los estudios.

› ***Prácticas y procesos de producción del conocimiento arqueológico en la quebrada de La Cueva***

La quebrada de La Cueva, atravesada por el río La Cueva, se localiza en el sector norte de la Quebrada de Humahuaca, dentro del departamento homónimo en la provincia de Jujuy, Noroeste Argentino. Dicha quebrada recorre en dirección general norte-sur alrededor de 46 km desde los 4.500 m.s.n.m en sus nacientes hasta los 3.300 m.s.n.m en su confluencia con el río Grande. Se origina en la sierra de Santa Victoria a 22°35'26.54" de latitud sur y 65°20'07.55" de longitud oeste, para desembocar en el río Grande a 22°57'55.90" de latitud sur y 65°21'44.42" de longitud oeste, cerca de la actual localidad de Hipólito Yrigoyen, tradicionalmente conocida como Iturbe y distante 5 km al noreste de la ruta nacional N° 9. Esta particular situación geográfica, que la aleja del área troncal de la Quebrada de Humahuaca, así como el hecho de que el trazado del ferrocarril hasta los años noventa sólo llegaba a Iturbe y luego se desviaba hacia el noroeste, camino a la Quiaca, a lo que sumamos que en la actualidad existe un único servicio de transporte público (ómnibus) que llega hasta Iturbe, han sido desde nuestro punto de vista, variables que incidieron (comparativamente hablando en el marco regional, especialmente respecto al resto de la Quebrada de Humahuaca), en una menor intensidad de los estudios del área y, por lo tanto, en un desarrollo diferente de la historia de sus investigaciones arqueológicas. Realidad que se potencia si consideramos que en el presente, algunas de las comunidades aborígenes (nombre con el que las mismas se autodefinen) y que habitan la quebrada de La Cueva, restringen y en algunos casos no permiten la realización del trabajo arqueo-antropológico en el sector, por razones que mencionaremos más adelante y que hemos discutido en extenso previamente (Ramundo 2013a, 2017, 2018a).

Como expresamos, en este trabajo partimos de la premisa que la historia de la arqueología argentina y el contexto socio-histórico en el que la misma se inserta, inciden en el desarrollo y los resultados de las investigaciones del área. Motivo por el cual analizaremos los procesos de producción de su conocimiento arqueológico a partir de estudio diacrónico de las trayectorias de los actores sociales que se encargaron de su investigación, considerando los enfoques, conceptos y prácticas profesionales que dichos agentes aplicaron para el estudio de la quebrada de La Cueva. Investigaciones que se han centrado en el análisis de los siguientes sitios, localizados dentro de la misma: Angosto de La Cueva (HUM.05), Pukara de La Cueva o Picacho (HUM.06), Antigal de La Cueva (ANT-C), Pukara Morado o El Chorro/La Vizcachera

(HUM.07a), Pueblo Viejo del Morado (HUM.07b); Chayamayoc (HUM.10); Pueblo Viejo de La Cueva (HUM.08) y Antigüito u Ojo de Agua (ANT). Más una gran cantidad de campos de cultivo arqueológicos y sitios de superficie (ver mapa de sitios en Ramundo 2017 y 2018b).

Investigaciones en la quebrada de La Cueva: enfoques, conceptos y prácticas profesionales

Segunda década del siglo XX

La historia de las incursiones arqueológicas en la quebrada de La Cueva se inicia en 1919, cuando el coleccionista Benjamín Muñiz Barreto le encarga a Karl Schuel realizar exploraciones arqueológicas dentro de la provincia de Jujuy. Los sitios de la quebrada de La Cueva excavados por este protagonista y registrados en su diario de viaje/libreta de campo, fueron “Cueva” (Pukara de La Cueva o HUM.06, como se lo identifica arqueológicamente, y localmente conocido como Picacho), así como también lo que Schuel denomina “Pueblo Viejo” (espacio que la arqueología denomina Pueblo Viejo de La Cueva o HUM.08 y la población local conoce como Pueblo Viejo).

Debido a que se trata del accionar de un coleccionista, porque Schuel “excava antiguales a fin de obtener vasijas enteras y de valor comercial” (Balesta y Zagorodny 2000: 48), y su registro es escueto, desprolijo y parco en comparación con los datos que brindaron posteriormente Weisser y Wolters en sus expediciones a otros sectores del Noroeste Argentino (Balesta y Zagorodny 2000), no es posible hablar en este primer caso de la existencia de una investigación arqueológica, así como tampoco de un enfoque o del uso de conceptos teórico-metodológicos específicos en los documentos brindados por dicho actor social. Por otra parte, tampoco se puede hablar de la existencia de una práctica profesional, dado que estamos haciendo referencia al accionar de un coleccionista. Sin embargo se pueden mencionar quehaceres que claramente marcan una postura lejana de la actual concepción del trabajo de campo arqueológico. En este sentido, cuando Schuel se encuentra realizando excavaciones en HUM.08, en su diario de campo menciona: “No podemos trabajar más que 2 días porque se oponen los vecinos”⁴¹¹, pero más adelante destaca “Empezamos sin embargo a trabajar”⁴¹². Esta postura se distancia completamente de la actual concepción antropológica del trabajo de campo, basado en el principio legal conocido como “*Consentimiento Libre, Previo e Informado*”. Nos referimos al derecho específico de los pueblos originarios,

411 ADA-MLP, CBMB, “Diario de la Primera Expedición de Karl Schuel. Del 17 de agosto al 20 de octubre de 1919”, año 1919, pp. 20.

412 ADA-MLP, CBMB, “Diario de la Primera Expedición de Karl Schuel. Del 17 de agosto al 20 de octubre de 1919”, año 1919, pp. 37.

reconocido en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, a través del cual los mismos tienen el derecho a dar o negar su consentimiento a un proyecto que les afecte a ellos o a sus territorios.

Es necesario aclarar que finalmente Schuel fue obligado a abandonar el área, no por parte de los pobladores, sino por el arrendatario de las tierras, cuando dice que: “Ha venido el Señor Apasa arrendero de la finca y nos ha dicho que tenemos que parar el trabajo. Entonces tenemos que salir y hemos parado el trabajo”⁴¹³. Esto destaca nuevamente el escaso peso y nulo derecho que las comunidades originarias tenían sobre su territorio y patrimonio antes de la actual legislación, dado que la excavación la frena un arrendatario y no la población local.

Cuarta década del siglo XX

La investigación científica de la quebrada de La Cueva se inicia cuando el Museo Nacional de Historia Natural “Bernardino Rivadavia” envía en 1931 a Eduardo Casanova, con la asistencia de Santiago Gatto –preparador de colecciones del museo–, a estudiar el área, dando como resultado la posterior publicación de la información obtenida (Casanova 1933).

La razón que guiaba dicha investigación era realizar una breve excursión de estudios arqueológicos a la Quebrada de Humahuaca y regiones vecinas, para la inspección –con premura por el escaso tiempo disponible⁴¹⁴– de ruinas conocidas y localización de otras nuevas, estudiando las condiciones en que podrían ser explotadas en futuros viajes. La excursión contó con el apoyo del director museo (Doello-Jurado), así como del Ministro de Justicia e Instrucción Pública (Padilla), el interventor de la Provincia de Jujuy (Daireaux), el presidente del Consejo de Educación de Jujuy (Altamira), el juez federal de Jujuy (Sourrouille) y un conocedor de la región (Medenica), aunque los recursos financieros destinados fueron “muy modestos” (Casanova 1933: 255).

El enfoque o posicionamiento teórico-metodológico de Casanova podría considerarse cercano a la Escuela Histórico-Cultural europea, a pesar de que la impronta de dicha corriente en nuestro país se visibiliza de forma clara desde mediados de la década del cuarenta del siglo XX en adelante (Ramundo 2008 y 2010). Sostenemos esta idea, dado que el autor constantemente se plantea discutir la inclusión de la quebrada de La Cueva dentro de la Quebrada de Humahuaca a nivel cultural, destacando conceptualmente que “La quebrada de La Cueva participa de todos los caracteres de la de Humahuaca...” (Casanova 1933: 259), y postula la existencia de semejanzas entre los restos culturales (tipos de materiales y

413 ADA-MLP, CBMB, “Diario de la Primera Expedición de Karl Schuel. Del 17 de agosto al 20 de octubre de 1919”, año 1919, pp. 38.

414 Sólo diez días de trabajo.

abundancia, técnicas constructivas, etc.) de esta quebrada con los de otros sitios de la quebrada troncal (por ejemplo, la Isla de Tilcara y el Pukara de Tilcara), así como –en menor medida– con sectores más lejanos: la zona Calchaquí o el área del Pacífico. Sobre la primera zona aclara que la presencia en La Cueva de vasos asimétricos o calceiformes del área Calchaquí, hacen de nuestra área de estudio el jalón más septentrional de su “dispersión” (Casanova 1933), y con respecto al segundo caso aclara que la presencia de un molusco originario del Pacífico (idéntico a otros encontrados en el Pukara de Tilcara), demuestra “intercambio comercial con los pueblos del Pacífico” (Casanova 1933). El uso del concepto “dispersion” nos permite ubicarlo dentro de la mencionada corriente teórico-metodológica.

Con respecto a la práctica profesional se han podido determinar varios elementos: a) que el investigador trabaja con premura –por el poco tiempo disponible– y los escasos recursos; b) que agradece a las autoridades científicas pero también a las políticas y judiciales, elemento de la práctica profesional que se ha mantenido desde entonces –quizás no con tanto detalle como en este caso–; c) que trabaja de forma interdisciplinaria para estudiar la materialidad encontrada (apelando a determinaciones realizadas por geólogos, biólogos, especialistas en textiles, etc.); d) que analiza el medioambiente de la región para evaluar las prácticas actuales; e) que caracteriza a la población actual: “mestizos ... marcadamente de tipo indígena” (Casanova 1933: 259); f) que menciona el accionar previo por parte de Boman y von Rosen, recorriendo el lugar pero no excavando, sin embargo no alude al trabajo de Schuel de 1919 –que Casanova conocía–, y aclara que es Medenica quien le mencionó que existían ruinas en la quebrada de La Cueva (ver discusión de este tema en Ramundo 2018b); g) también da cuenta de la interacción que entabla con los vecinos del lugar, para conocer –por ejemplo–: la función de la cueva que da nombre a la quebrada; el uso de nombres locales para ciertos accidentes naturales (por ejemplo: “angostos”); la continuidad desde el pasado hacia el presente del empleo de “amuletos” para evitar desgracias, entre otros datos.

Este investigador consideró a la quebrada una continuación geográfica de la Quebrada de Humahuaca, y consecuentemente semejante a nivel de patrimonio arqueológico, sin detenerse en el estudio de sus singularidades.

Los años setenta y ochenta del siglo XX

Alicia Fernández Distel publica tres trabajos sobre la quebrada de La Cueva. El primero refiere al estudio del arte rupestre presente en el Angosto de La Cueva (Fernández Distel 1977), el segundo al arte rupestre de Chayamayoc (Fernández Distel 1983a) y finalmente en Fernández Distel (1983b) realiza una somera mención de los sitios de la quebrada, dentro de una síntesis sobre todos los yacimientos del Departamento de Humahuaca publicados hasta

esa fecha.

El primer texto (Fernández Distel 1977), tiene por objetivo obtener un exacto registro de los motivos rupestres del Angosto de La Cueva, para “agregar un nuevo rasgo, hasta el momento no documentado, al patrimonio indígena prehispánico de esa región: la especial inquietud por la realización de frescos rupestres en sitios de estrechamientos, los cuales demuestran la temática preferencial de escenas y aspectos de la economía ganadera de aquellos indígenas” (Fernández Distel 1977: 53). El enfoque es el mismo que plantea Casanova, en dos sentidos: a) que la quebrada de La Cueva es parte septentrional de la Quebrada de Humahuaca, porque la ergología (cerámica, lítica, ósea, textil y metalúrgica) ofrecía las mismas técnicas que en toda la Quebrada de Humahuaca, por lo cual afirma que La Cueva es su continuación geográfica; b) que la corriente de pensamiento teórico-metodológica de la autora, en este artículo, se podía acercar más a la Escuela Histórico-Cultural europea cuando conceptualmente habla de “agregar un nuevo rasgo al patrimonio indígena”, reafirmando posiblemente la idea –propia de esa corriente– donde la “cultura” estaría conformada por un conjunto de rasgos que acompañan a grupos.

Otro aporte de este trabajo es brindar una cronología tentativa para el arte rupestre, entre los 700 y 800 d.C., y presentar aproximaciones interpretativas de los motivos encontrados (los cuales muestra mediante un cuadro, apelando a la terminología propuesta por Carlos Gradín). Entre las interpretaciones de Fernández Distel destacamos que: los camélidos son un conjunto representativo con un fin propiciatorio para actividades ganaderas; algunos motivos representan marcas personales para evitar la confusión de rebaños; los puntos pueden indicar vallas, cercados o simplemente recuentos, etc.

En términos de la práctica profesional, la autora recupera la voz de la población local, recogiendo algunos testimonios. Entre los mismos se destaca el que manifiesta que “habitar tan cerca del angosto, como así tener restos de los antiguos en sus propiedades, le llena de inquietud” (Fernández Distel 1977: 44). El poblador además creyó divisar allí mismo un poderoso sapo –que, según la investigadora, en el folklore local anuncia la presencia del diablo– con características sobrenaturales. De acuerdo a una leyenda andina muy difundida, el poblador consideraba que en los angostos moran duendes o seres malignos, que al atardecer cierran el paso y hacen cautivos a los que por allí transitan.

Metodológicamente, para relevar el arte utilizó la fotografía, el croquis a mano alzada y el calco sobre material plástico translucido, así como el establecimiento de los colores pero sin emplear tablas estandarizadas (como la Tabla Munsell); explica las técnicas aplicadas y discute cuestiones cronológicas (por ejemplo estudiando la superposición de los motivos); analiza el grado de conservación de las pinturas observando procesos de formación de sitio, sin denominarlos de esta forma. Deduce, sin realizar estudios específicos físico-químicos, los tipos de pigmentos empleados y el posible instrumental utilizado para su ejecución.

La segunda obra (Fernández Distel 1983a) también tiene por objetivo contemplar el panorama del arte rupestre en la quebrada de La Cueva, pero en este caso del sitio Chayamayoc. Se basa en el mismo enfoque utilizado en el texto anterior, al considerar a la quebrada como el último eslabón, el más septentrional de la Quebrada de Humahuaca, porque para ella en la quebrada de La Cueva “las antiguas culturas asumen un carácter reconocidamente humahuaqueño” (Fernández Distel 1983a: 43). A nivel cronológico destaca que los restos de Chayamayoc pertenecen a la “cultura Humahuaca”, quizás en un momento “medio”, caracterizado por la cerámica “Isla tricolor”, la cual mostraba –desde el punto de vista de Fernández Distel– la influencia tiwanacota. Esto le permite plantear que la cerámica tricolor llegó a Jujuy vía Chile, y que es a su vez una manifestación de aquel poderoso centro cultural que fue Tiwanaku. Conceptos como “cultura Humahuaca”, “influencia tiwanacota” y “centro cultural”, revelan nuevamente la impronta de la Escuela Histórico-Cultural. Postura que se entremezcla con elementos metodológicos propios de una arqueología más cercana al procesualismo, cuando se plantea realizar un estudio de tipo areal.

Con respecto a la práctica profesional, nuevamente apela a la interacción con la población local e incorpora el conocimiento de la misma para llegar al lugar, dado que el dato sobre la localización del sitio se lo brinda un agente sanitario de la zona. Además menciona la existencia de pobladores del sector con nombre y apellido, factor que denota un contacto estrecho. Por otra parte, a nivel metodológico, analiza aspectos geológicos sobre el soporte donde se realizan las pinturas en terreno y luego en laboratorio, estudia las pinturas mediante calcos, reducciones de los mismos analizadas en gabinete, determina superposiciones, temas o motivos, técnicas empleadas, utiliza mapas, fotos y reproducciones de los calcos en dibujos con escala y determinación básica del color pero sin apelar a sistemas estandarizados existentes.

La tercera obra (Fernández Distel 1983b) tiene un claro objetivo de investigación, sintetizar mediante un mapa y una serie de fichas resumen (con datos como nombre del sitio, ubicación, descripción, materiales o motivos –si se trata de arte rupestre– y adscripción cultural o cronológica), los sitios de la quebrada estudiados o mencionados por Casanova: HUM.06, HUM.07, HUM.08 y Ojo de Agua, así como los investigados por ella, hablamos de HUM.05 y HUM.10.

En cuanto al enfoque, la forma de presentar la información revela la misma idea de Casanova, que la quebrada de La Cueva comparte caracteres con la Quebrada de Humahuaca. Específicamente aquí se hace referencia a la materialidad, como el tipo de viviendas, localización de los hallazgos, tipos cerámicos propios de sitios de la Quebrada (como el estilo “Isla Polícromo”). Esto se debe a que la información de base es tomada de los textos de aquel autor. Por otra parte, el empleo de ciertos conceptos denota en este artículo una multiplicidad o apertura a diferentes marcos teórico-metodológicos, uno cercano a la corriente Histórico-

Cultural, al hablar de “Cultura Humahuaca”, así como a conceptos cronológicos utilizados en los enfoques de corrientes norteamericanas de los años 50’ y 60’, tales como Período Medio o Tardío.

Con respecto a la práctica profesional, sólo a partir de este texto, se observa claramente un trabajo de síntesis de investigación propia en terreno (específicamente en la quebrada hablamos de los dos sitios con arte rupestre) y el análisis de la bibliografía de Casanova. Sin embargo, al tomar sin cuestionar la información de este último autor, repite datos erróneos brindados por él (por ejemplo, la altura del Pukara Morado, la cantidad de recintos dentro del mismo, entre otros detalles que han sido marcados en Ramundo [2016a]).

Esta investigación, por el seguimiento que realizó del trabajo de Casanova, consideró a la quebrada una continuación geográfica de la Quebrada de Humahuaca, y consecuentemente semejante a nivel de patrimonio arqueológico, sin detenerse en el estudio de sus singularidades.

Los años noventa del siglo XX

En la última década del siglo XX (y parte de los ochenta) la investigación de la quebrada estuvo a cargo de Susana Basílico, quien realizó primero tres publicaciones (Basílico 1992, 1994 y 1998), y antes de concluir la primera década del presente milenio publicó su último trabajo (Basílico 2008)⁴¹⁵, como corolario de los estudios efectuados precedentemente. En los primeros dos textos se ocupa del estudio integral de Pueblo Viejo de La Cueva (Basílico 1992), así como del análisis específico y tecnológico de su material cerámico (Basílico 1994).

En Basílico (1992) el objetivo de la investigación fue ubicar cronológicamente en el Período Medio –mediante controles radiométricos– el sitio HUM.08, así como efectuar observaciones sobre el uso del espacio en distintos sectores del asentamiento y precisar la asociación contextual de la cerámica tradicionalmente conocida como “Isla”. Su enfoque apuntó a comparar metodológicamente el material de HUM.08 con cerámica “Isla” para hacer cruzamientos con sitios de la Quebrada de Humahuaca, diciendo que los elementos y estructuras de diseño de este sitio tienen correspondencia con el estilo “Isla”, y por lo tanto son “Isla” también. Destacando que la existencia de este estilo en HUM.08 se debió a “contactos” inter-sitios que tuvieron estos pueblos. El uso del concepto “contactos” nos permite mostrar una vez más la mezcla de corrientes teórico-metodológicas que planteamos para la etapa de la arqueología argentina que inicia en los años noventa del siglo XX (Ramundo 2008, 2010), dado que, si bien se lo podría vincular a una corriente más cercana a lo Histórico-

415 Dado que la Dra. Susana Basílico falleció a comienzos del 2009.

Cultural, el trabajo también utiliza una concepción de estilo cerámico muy amplia (que involucra la producción, morfología, elementos y estructura del diseño, así como el análisis de pastas), la cual se podría relacionar metodológicamente con enfoques procesuales. Algo que se reafirma al analizar su práctica profesional, la cual se acerca mucho más a la rigurosidad metodológica que trajo esta última corriente: prospección intensiva, levantamiento de planos y croquis más excavación (luego de un análisis exhaustivo del paisaje a través de la observación de fotos aéreas), consideración de los procesos postdeposiciones (remoción hídrica y saqueo), cálculo de superficie cultivada y cantidad de viviendas, elaboración de un protocolo de formas cerámicas en base a lo encontrado, armado de estratigrafía del sitio apelando a colores estandarizados y usados mundialmente, análisis sedimentológico, realización de sondeos, análisis en laboratorio de la totalidad de los hallazgos (apelando para cierta materialidad al trabajo interdisciplinario con otros especialistas), estudio de fragmentos como elementos importantes y no desechables para el armado grupos de pastas y luego estándares, y finalmente determinación del uso del espacio dentro del asentamiento. Hay un último detalle de su práctica profesional en este primer trabajo, que modifica posteriormente en otros: en los mapas y en el texto, las quebradas carecen de nombres (mientras en textos posteriores sí lo tienen), motivo por el cual pensamos que en esta primera publicación la autora habría tenido escaso contacto con la población local.

El segundo texto (Basílico 1994) es un complemento del anterior, donde la investigadora se propone analizar las pastas cerámicas de HUM.08, armando estándares (metodología que se tornó importante dentro de los estudios tecnológicos que se introducen en primera instancia con la “Nueva Arqueología”), los cuales le permiten vincular con pastas cerámicas de otros sitios de la Quebrada de Humahuaca y la Puna para evaluar “contactos” (concepto del que ya hablamos y que despierta sutilezas por su cercanía con el marco más normativista de la Escuela Histórico-Cultural) y correlacionar posteriormente con estilos cerámicos y morfologías. A lo largo del texto apela a técnicas muy específicas para el abordaje de los estudios cerámicos: análisis sub-macroscópicos con lupa binocular, muestreo, determinación de colores de forma estandarizada, etc., técnicas que se incorporan con fuerte impronta con el aporte de la “Nueva Arqueología” (Ramundo 2012).

En el tercer texto (Basílico 1998) se propone como objetivo presentar la aplicación del programa AUTOCAD en el relevamiento del sitio arqueológico Pukara La Cueva. En este caso el uso de conceptos específicos como comprender la “interacción adaptativa” entre el grupo humano y el medio ambiente, permitiría pensar en la aplicación de un enfoque procesual, reafirmando su aplicación en los tres trabajos de los años noventa.

Metodológicamente, se utilizó el análisis de cartografía, la interpretación de fotos aéreas e imágenes satelitales y el posterior relevamiento planimétrico en el terreno. Dando como resultado planos en dos dimensiones sobre la distribución horizontal de las estructuras

del sitio, puerta de acceso, espacios de circulación interna, muro perimetral, así como también un plano en dos dimensiones que considera los desniveles naturales del terreno, y finalmente obtuvo las proyecciones en tres dimensiones del sitio que permiten visualizar sus perspectivas norte, sur, este y oeste; al mismo tiempo que los perfiles y la reconstrucción tridimensional de las estructuras de HUM.06. En términos generales, a nivel de práctica profesional se puede decir que en este escrito revela una etapa de laboratorio, posterior al trabajo de campo realizado, sobre el que no detalla nada en el texto.

En la última publicación de la investigadora (Basílico 2008), se propone como objetivo analizar la ocupación del espacio en toda la quebrada de La Cueva, y plantear un modelo de organización espacial, así como estudiar los asentamientos prehispánicos y su relación con áreas de producción económica. El enfoque que utiliza se puede sintetizar en la siguiente cita: “El plan trazado de un asentamiento y la elección de áreas de cultivo, en un determinado medioambiente, es resultado de decisión de un grupo humano en base a consideraciones prácticas, políticas, económicas y sociales” (Basílico 2008: 17). El espacio, desde el punto de vista de la autora, se “comprende”, se “piensa” y el hombre se “relaciona” con él (Basílico 2008: 18). Con esta perspectiva introduce sutilmente la dimensión social al estudio del espacio y el accionar de los agentes que lo ocuparon, aunque no explicitando el uso de un enfoque postprocesual. Para el estudio realizado apela a conceptos que sí revelan una impronta procesual: prospección sistemática, intensiva y progresiva para contrastar en terreno lo observado en fotogramas e identificar áreas ocupadas, sus límites y extensión; “recolección sistemática” de material de superficie en determinados sitios, pasos metodológicos que aplicó en los años noventa.

En lo que respecta a la práctica profesional específicamente arqueológica, utiliza estudios ambientales, análisis topográficos, climáticos y de vegetación, así como fotos aéreas, satelitales, cartas topográficas, y posteriormente prospección sistemática e intensiva para presentar finalmente un mapa con los distintos sectores en que ambiental y socialmente divide la quebrada (inferior, medio y superior). A pesar de que en ningún momento lo menciona, es evidente que para la determinación de los nombres de las redes hidrológicas de la quebrada presentados en el mapa de este texto, Basílico debió consultar a la población local.

Es importante destacar que en sus publicaciones considera que la quebrada de La Cueva es una continuación geográfica de la Quebrada de Humahuaca, y se detuvo en el estudio de las vinculaciones con dicho sector, aunque no analizó expresamente sus singularidades y sólo las esbozó a nivel cerámico para el caso de Pueblo Viejo de La Cueva (Basílico 1994).

El nuevo milenio

Desde el año 2006 formamos parte de las investigaciones que se desarrollan en la quebrada de La Cueva, ocupando la subdirección del trabajo de campo y laboratorio, y desde el 2009 la dirección y estudio integral. Nos hemos propuesto como objetivo estudiar los procesos sociales prehispánicos y post-hispánicos que tuvieron lugar en la quebrada de La Cueva (la cual consideramos parte septentrional de la Quebrada de Humahuaca), desde múltiples indicadores, focalizando en aquellos elementos y factores que la vinculan con otros sectores cercanos y lejanos (a nivel macro y micro-regional), así como especialmente en los que la diferencian y permiten determinar la existencia o no de elementos propios que la definen e identifican, a diferencia de los autores que nos precedieron. Para ello hemos prospectado los campos, cuadros y terrazas de cultivo, así como los espacios dedicados a la ganadería de gran parte de la quebrada; relevamos de forma completa el arte rupestre de HUM.05 (mediante fotos, calcos, dibujos a mano alzada, etc.) y establecimos su relación con actividades de caravaneo; realizamos un mapa contemplando funcionalidad, vías de circulación y áreas diferenciales dentro de HUM.06, sitio en el que excavamos varios de sus recintos y logramos fechar de forma absoluta entre el Período de los Desarrollos Regionales y el Período Incaico (marcando una diferencia entre la ocupación de esta quebrada –que tuvo carácter permanente- y las otras del sector norte durante el Período los Desarrollos Regionales II), determinando y definiendo la existencia de estilos cerámicos propios de la quebrada de La Cueva, junto a otros de la Quebrada de Humahuaca y la zona de Puna Jujeña. También excavamos HUM.07b, determinando la presencia de un nuevo espacio de tumbas previamente no determinado por Casanova y estableciendo una cronología relativa semejante a la de HUM.06 (en este sitio también determinamos la existencia de estilos cerámicos propios de la quebrada de La Cueva, junto a otros de la Puna Jujeña); elaboramos un mapa y realizamos un estudio completo del Pukara Morado (HUM.07a), discutiendo varias conclusiones planteadas por Casanova y asignando al mismo otra funcionalidad y cronología (se trataría de una fortaleza incaica); relevamos fotográficamente el arte rupestre de Chayamayoc (HUM.10); estudiamos la materialidad del sitio Antigüito (ANT) y le asignamos una cronología relativa vinculada entre el Período Formativo Final y Período de los Desarrollos Regionales, así como la funcionalidad de cementerio. Finalmente comenzamos el estudio del uso del espacio pasado y actual de la zona de Casillas junto con la propia comunidad local, armando lo que hemos denominado un “mapa vivo”.

El enfoque con el que trabajamos es multivocal e interdisciplinario, motivo por el cual nuestra práctica profesional se ha orientado a la integración de todas las voces interesadas en el patrimonio arqueológico de este espacio: población local, entidades educativas del sector, arqueólogos, historiadores y otros actores sociales.

El enfoque y la práctica se insertan en un contexto socio-histórico y disciplinar diferente al vivido por quienes nos precedieron, dado que la existencia de movimientos de

reivindicación de los pueblos originarios han reconfigurado la relación arqueólogos-comunidades locales, enriqueciendo y al mismo tiempo complejizando los estudios, desencadenando consecuentemente un rumbo diferente en el camino del conocimiento del pasado.

Como hemos explicado en otros trabajos (Ramundo 2018b), a partir de la organización de los pueblos originarios en nuestro país dentro de comunidades con reconocimiento jurídico y con legítimos derechos de accionar sobre toda política pública que pudiera afectar sus intereses, y como consecuencia de la sanción de la ley de restitución de restos humanos (Ley N° 25.517), las cuestiones que atañen al patrimonio cultural de dichos pueblos, especialmente el patrimonio arqueológico, han cambiado y se reconfiguran. Las conquistas del movimiento indígena (a lo que sumamos el proceso de reconocimiento de las comunidades de Argentina por la Ley Nacional de Políticas Indígenas N° 23.302), permitieron la vigorización de las identidades étnicas en general.

En la Quebrada de Humahuaca (de la que la quebrada de La Cueva es parte), dichas modificaciones gestaron reclamos postergados por parte de los pueblos originarios, como por ejemplo, el derecho a su patrimonio cultural arqueológico⁴¹⁶. Esto generó mayor interacción con los arqueólogos, así como una revisión al interior de la disciplina sobre esta relación y los usos del pasado, que culminó con la “Declaración de Río Cuarto”, donde se expresó la necesidad de contar con el acuerdo previo de las comunidades indígenas para la realización de investigaciones arqueológicas sobre su patrimonio cultural, así como hacer entrega de copias de informes y trabajos resultantes a las comunidades en donde los mismos han sido realizados (Primer Foro Pueblos Originarios- Arqueología 2005).

Aunque posteriormente se llevaron a cabo encuentros de reflexión sobre la relación “arqueología-comunidades”, en busca de un diálogo (como los “Encuentros sobre prácticas arqueológicas y comunidades” -ESPAC-), los pueblos originarios de la Quebrada de Humahuaca adoptaron una postura cada vez más rígida, provocando que el trabajo arqueológico, como ya hemos destacado en otras publicaciones (Ramundo 2013a), sea una labor compleja.

Para poder realizar trabajo de campo arqueológico ha sido y es necesario contar con permisos oficiales otorgados por la Secretaría de Cultura de Jujuy. Pero lo que ha cambiado es que dicha entidad solicita previamente la autorización de la comunidad aborígen que habita en la zona de estudio (la cual debe conseguir el propio arqueólogo). Por ello, desde que iniciamos nuestra labor hemos solicitado permisos en asambleas colectivas convocadas por las propias comunidades, y el resultado ha variado al calor del contexto social-histórico local, tal como veremos a partir de la descripción de nuestra experiencia de trabajo de campo en

416 Para más detalle de este cambio, entendido como un punto de inflexión en la historia de la arqueología argentina, ver el análisis del caso de las momias del Volcán Llullaillaco (Salta) y sus repercusiones en Ramundo (2006).

cada sitio arqueológico de la quebrada de La Cueva.

El Angosto de La Cueva (HUM.05) – sitio con arte rupestre– es un espacio protegido y no mostrado a los extraños, así como tampoco es conocido por muchos de los propios pobladores debido a su escasa visibilidad. Sin embargo, logramos acceder al estudio del mismo luego de varios años de trabajo –contando con el permiso de la comunidad local– y gracias al establecimiento de un vínculo de confianza, porque fue un expresidente de la comunidad quien nos indicó su localización. Nuestra labor sirvió para que docentes y alumnos de la escuela local (que viven y transitan por allí diariamente), conocieran su existencia a través de nuestro trabajo de Arqueología Pública.

A esta situación se suma otro importante factor: una disputa por la posesión del espacio donde se encuentra emplazado el sitio, hecho que pudimos constatar durante nuestro relevamiento del arte (con previa autorización), dado que fuimos supervisados por un poblador de otra comunidad (Negra Muerta), quien manifestó que el sitio pertenece a esta última, aunque jamás se aclaró cuál era el criterio territorial considerado por esta segunda comunidad. Sin embargo, de acuerdo a lo relevado por nosotros e investigadores precedentes [Basílico *com. pers.* 2006]), el sitio se emplaza en terrenos que siempre formaron parte de comunidad de La Cueva/El Chorro y se localiza dentro de los rastrojos de una de las más antiguas familias de dicha comunidad.

El caso del Pukara de La Cueva o Picacho (HUM.06) presenta algunas semejanzas con el ejemplo anterior, dado que el poblador de Negra Muerta mencionado previamente, dos años después de nuestro trabajo en HUM.05, nos impidió –utilizando la violencia– el acceso a HUM.06 (a pesar de que el permiso de trabajo se había sido ratificado dos días antes en una asamblea comunal en La Cueva, y esta persona tenía conocimiento de esa situación). El poblador se atribuyó ese poder al declararse “aborigen”, sin considerar su respectiva pertenencia comunitaria. El desconocimiento de lo que las propias leyes aborígenes internas de cada comunidad establecen (que una persona para formar parte y tener derecho dentro de la comunidad aborigen local debe estar censada por las autoridades respectivas), conduce a estos actos de confusión.

Además existen referencias de pobladores locales sobre otros actores sociales que han excavado previamente en el lugar, pero la comunidad no estaba de acuerdo con este accionar. Esto habría provocado -previa denuncia policial-, que la provincia de Jujuy colocara un cartel frente al sitio en los años noventa del siglo XX. El cartel, que decía “*La Cueva. Área arqueológica protegida. Prohibida la extracción de todo tipo de piezas arqueológicas. Ley 3866/82. Ley Provincial de Cultura*”, estuvo presente hasta el 2014, cuando desapareció. En calidad de arqueólogos, con permisos oficiales de trabajo en el área, avisamos inmediatamente a las autoridades provinciales.

Desde nuestro enfoque multivocal/plural para llevar a cabo nuestra investigación, y

considerando que para algunos de los habitantes HUM.06 es un “espacio donde habita la Pachamama”, y cada mes de agosto se realiza la correspondiente *challa* a la Madre Tierra, obramos en consecuencia y realizamos anualmente la correspondiente ceremonia de ofrenda a la Pacha, previa solicitud de permiso de trabajo a la comunidad. A pesar de este sentido “sagrado” otorgado por los pobladores, el lugar no es protegido del saqueo ocasional que se reitera sistemáticamente. Consideramos que la protección del sitio implica una logística compleja para la propia comunidad, que trabaja todo el año en tareas agro-pastoriles, de allí nuestro ofrecimiento de ayuda brindando cursos sobre protección legal del patrimonio, elaborando posters (Ramundo y Castaños 2012; Ramundo 2016b y c, entre otros), videos (Ramundo 2013b, 2018c y d, entre otros) y maquetas didácticas -que fueron donadas a la comunidad así como a su escuela-, editando libros (Ramundo y Magallanes 2010) e informes que sirvan de documentación para que miembros de la comunidad reciban a los eventuales turistas, entre otras acciones.

Al sitio Pueblo Viejo del Morado o HUM.07b, El Chorro o La Vizcachera (como se lo denomina localmente) hemos accedido por pedido expreso de la comunidad en el año 2013. Cuando frente a un saqueo del lugar, los pobladores consideraron que podíamos ser de utilidad rescatando y estudiando parte del registro arqueológico destruido, para que posteriormente fuera devuelto a la comunidad. La asamblea comunitaria decidió en ese momento que estos restos debían quedar en la escuela local, por ser el espacio más seguro.

Con respecto al sitio arqueológico conocido como Chayamayoc (HUM.10), al momento de su relevamiento se pudo determinar que se trata de un espacio –dentro de la comunidad de Pueblo Viejo de La Cueva–, cuidado por la única familia que habita junto al mismo. Oportunamente, miembros de la familia nos manifestaron que lo consideran un lugar para ser visitado por aquellos que paguen para verlo. De todos modos, al igual que con HUM.05, los docentes y alumnos de la escuela local de Pueblo Viejo manifestaron no conocer su existencia. Es importante destacar que la accesibilidad a este espacio es menor, al quedar en una quebrada perpendicular a la quebrada de La Cueva y no transitada habitualmente por los miembros de la comunidad. Este sería el único caso dentro de la quebrada de La Cueva, donde un sitio arqueológico adquiere valor turístico. Esto posiblemente sea una consecuencia de la patrimonialización de la Quebrada de Humahuaca, y la re-valorización de los sitios arqueológicos que este fenómeno genera.

El sitio Pueblo Viejo de La Cueva (HUM.08) se encuentra localizado también dentro de la comunidad de Pueblo Viejo. Este espacio está alterado como consecuencia del saqueo y la remoción hídrica. Aquí la relación entre arqueólogos y comunidad es muy compleja, posiblemente debido al importante saqueo sufrido en los años sesenta del siglo XX, situación a la que diferentes pobladores hacen continua referencia. Entendemos que esto ha provocado un efecto negativo para la arqueología, dado que en el imaginario local, persiste la ecuación

“saqueador = arqueólogo”. Visión que, al no permitirnos entablar diálogo con dicha comunidad (a pesar de múltiples intentos, incluyendo una larga estancia de trabajo de Arqueología Pública en la escuela local, de la cual las autoridades estaban informadas), no se ha podido modificar.

Finalmente, en el caso del sitio Antigüito (ANT) u Ojo de Agua, durante los estudios realizados conjuntamente bajo la dirección de Basílico en el año 2006 y con permisos otorgados por la comunidad de Casillas, se relevaron más de sesenta pozos de saqueo, y algunos de los pobladores no querían que se trabajara arqueológicamente, como consecuencia que sus tierras estaban en litigio con un arrendatario. En un primer momento, estos mismos habitantes no se reconocían como pueblos originarios y manifestaron que no les interesaba conocer ninguna visión acerca del pasado del sector, porque no les era propio. Sin embargo, y aún sin conocer la razón, la situación cambió en pocos días y posteriormente expresaron que se consideraban aborígenes y le gustaría conocer otra visión acerca del pasado, aunque no se podía seguir trabajando por el tema de la propiedad de la tierra. Consideramos que esta situación podría evidenciar una “identidad mutante” (concepto que hemos forjado desde hace años) al calor de los hechos (Ramundo 2013a y 2018a).

› *Reflexiones finales*

Si retomamos la premisa con la que partimos, que la historia de la arqueología argentina y el contexto socio-histórico en el que se inserta inciden en el desarrollo y los resultados de las investigaciones en esta área de estudio, y si analizamos la información expuesta, es claro que dicho contexto socio-histórico ha influenciado el desarrollo disciplinar.

Los marcos teórico-metodológicos de cada actor social que trabajó o investigó en la quebrada de La Cueva han sido fruto de contextos específicos que marcaron la historia de su investigación y las visiones sobre el pasado del sector.

El trabajo se ocupó de analizar y evaluar las prácticas y procesos de producción del conocimiento antropológico en el área de la arqueología, dentro de un espacio específico del Noroeste Argentino, la quebrada de La Cueva en la provincia Jujuy. Para ello hemos apelado al estudio diacrónico de las trayectorias de distintos actores sociales que se preocuparon por su patrimonio arqueológico, con objetivos, enfoques, conceptos y prácticas profesionales diversas.

El recorrido inició en 1919 de la mano de Karl Schuel, enviado por el coleccionista B. Muñiz Barreto, quien sin un enfoque teórico-metodológico recuperó piezas para llenar los anaqueles del segundo. Al mismo tiempo que no consideró los intereses y deseos de la población local, lo que lo condujo a salir rápidamente de allí.

Posteriormente, Eduardo Casanova, ya inserto en un contexto institucional y en calidad de profesional de la arqueología, excavó en tres sitios de la quebrada, intentando vincular el patrimonio cultural de este sector con el de la Quebrada de Humahuaca desde un enfoque Histórico-Cultural, invisibilizando las particularidades de un registro arqueológico que también responde a producciones locales. Sin embargo, debemos destacar que Casanova a nivel de práctica profesional recuperó algo de la voz de la población local.

A finales de los setenta y comienzos de los ochenta del siglo XX, los trabajos de Fernández Distel, si bien siguieron el derrotero de Casanova en lo que respecta al vínculo cultural estrecho y directo de La Cueva con la Quebrada de Humahuaca, incorpora también – desde un enfoque cercano a la Escuela Histórico-Cultural–, un nuevo “rasgo al patrimonio de este sector”: el arte rupestre. Además nos muestra una práctica profesional que tiene en cuenta (de forma más marcada que el investigador anterior), la voz de la población local, en cuanto a la localización de sitios e interpretaciones sobre los mismos.

Los trabajos de Basílico se pueden dividir en dos instancias, la primera más cercana al enfoque procesual y con metodologías de trabajo basadas en la fuerte rigurosidad científica, y en segunda instancia, el texto del presente milenio que incorpora sutilmente la dimensión social en la arqueología, al considerar que el paisaje es comprendido y pensado por las poblaciones pasadas. En lo que atañe a la práctica profesional, la inclusión de la voz de la comunidad local en sus trabajos es muy sutil y sólo deducida por la aparición de los nombres de los arroyos subsidiarios de la quebrada de La Cueva en su último mapa del 2008.

En la actualidad nuestras investigaciones se insertan en un contexto histórico distinto al de nuestros predecesores, un marco donde prima el deseo y el consecuente accionar de los pueblos originarios avalado por la legislación. En este sentido nuestra postura maneja un enfoque que estudia al pasado de forma multivocal, donde todas las voces tienen el mismo derecho a ser escuchadas y consideraras por igual; aunque como hemos mostrado no siempre se llega a buen puerto, por razones que muchas veces escapan a nuestro conocimiento y claramente a nuestro accionar, dado que siempre hemos buscado y seguimos buscando un diálogo de igual a igual, donde partimos de la base que los pobladores locales y los arqueólogos somos sujetos políticos, con intereses tan genuinos como discutibles en ambos sentidos, pero no por eso descartables o censurables. En esta línea debemos destacar que los resultados obtenidos de forma conjunta y multivocal en pos del conocimiento del pasado han sido importantes y valorados especialmente por las generaciones más jóvenes de la quebrada, que son el presente y el futuro de la quebrada de La Cueva.

Este trabajo, por lo tanto, ha mostrado cómo la historia de la arqueología argentina y el contexto socio-histórico en el que se inserta ha dejado su impronta en el desarrollo de las investigaciones de la quebrada de La Cueva.

> **Referencias bibliográficas**

- ADA-MLP, CBMB, Archivo de la División Arqueología del Museo de La Plata, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, Colección Benjamín Muñiz Barreto, “Diario de la Primera Expedición de Karl Schuel. Del 17 de agosto al 20 de octubre de 1919”, año 1919. Año de consulta 2014.
- BALESTA, Bárbara y ZAGORODNY, Nora. 2000. “Memorias e intimidades de una colección arqueológica”. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, XXV: 41-50.
- BASÍLICO, Susana. 1992. “Pueblo Viejo de La Cueva (Dpto. de Humahuaca, Jujuy). Resultado de las excavaciones en un sector del asentamiento”. *Cuadernos de la UNJU*, 3: 108-127.
1994. “Análisis de las pastas de fragmentos de Pueblo Viejo de La Cueva y su correlación con la morfología y diseño pintado”. En: *Actas del Taller De Costa a Selva. Producción e Intercambio entre los Pueblos Agroalfareros de los Andes Centro Sur*. Tilcara: Instituto Interdisciplinario de Tilcara. pp. 153-176.
1998. “Relevamiento planimétrico del Pucara de La Cueva (Humahuaca, Jujuy) ”. En: M.B. Cremonte (comp.). *Los desarrollos locales y sus territorios*. Jujuy: UNJU. pp. 245-255.
2008. “Las sociedades prehispánicas en la Quebrada de La Cueva (Humahuaca, Jujuy). Resultados preliminares sobre la ocupación del espacio”. En: Sociedad Argentina de Americanistas (comp.). *Actas del VIº Congreso Argentino de Americanistas*, Tomo II. Buenos Aires: Dunken. pp. 3-18.
- CASANOVA, Eduardo. 1933. “Tres ruinas indígenas en la Quebrada de La Cueva”. *Anales del Museo Nacional de Historia Natural Bernardino Rivadavia*, XXXVII: 255-320.
- FERNÁNDEZ DISTEL, Alicia. 1977. “Un nuevo exponente del arte pictórico de la región Humahuaca: las pictografías del Angosto de La Cueva, provincia de Jujuy, Argentina”. *Cuadernos Prehispánicos*, 5: 41-53.
- 1983a. “Continuación de las investigaciones en la Quebrada de La Cueva: Chayamayoc (Provincia de Jujuy) República Argentina”. *Scripta Ethnologica Suplementa*, 2: 43-52.
- 1983b. “Mapa arqueológico de Humahuaca”. *Scripta Ethnologica Suplementa*, 4: 1-70.
- PRIMER FORO PUEBLOS ORIGINARIOS – ARQUEÓLOGOS. 2005. “Declaración de Río Cuarto”. *Arqueología Suramericana* 1/2: 287-288.
- RAMUNDO, Paola. 2006. “¿Cuál ha sido el rol de Estado Argentino en la protección del Patrimonio Arqueológico?”. *Patrimonio Cultural y Derecho*, 10: 193-216.
2008. *Estudio historiográfico de las investigaciones sobre cerámica arqueológica en el Noroeste Argentino*. Oxford: Archaeopress, BAR International.
2010. “Arqueología Argentina: una lectura arqueológica de su devenir histórico”. *Investigaciones y Ensayos de la Academia Nacional de la Historia*, 59: 469-510.
2012. *Historia de las investigaciones arqueológicas en tecnología cerámica. El caso del Noroeste*

Argentino. Saarbrücken: Editorial Académica Española - Grupo Editorial VDM.

- 2013a. “Los complejos caminos de la relación entre Comunidades, Arqueología e Identidad en la quebrada de La Cueva, Jujuy, Argentina”. *Anales de Arqueología y Etnología*, 65/67: 271-298.
- 2013b. “Arqueología de la quebrada de La Cueva”. Buenos Aires: Ed. Ramundo. Video Educativo
- 2016a. “Entre el cielo y la tierra. Pukara Morado de La Cueva o El Chorro, Departamento de Humahuaca, Provincia de Jujuy, Argentina”. *Anuario de Arqueología*, 8: 165-183.
- 2016b. *¿Cómo y por qué pintaban los antiguos? Arte rupestre en la quebrada de La Cueva, Humahuaca, Jujuy*. Buenos Aires: Ed. Ramundo.
- 2016c. *¿Cómo trabaja un arqueólogo?*. Buenos Aires: Ed. Ramundo.
2017. “Cuando el pasado se hace presente. Quebrada de La Cueva, Provincia de Jujuy, Argentina”. *InvestigiumIRE*, 8 (1): 12-28.
- 2018a. “La impronta de los conflictos socio-identitarios sobre el patrimonio arqueológico en la región andina argentina. El caso de la quebrada de La Cueva, Humahuaca, Jujuy”. En: J. Rodríguez Cordeu (Ed.). *Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. En homenaje al Dr. Juan Carlos Garavaglia*. Mar del Plata: Univ. Nac. de Mar del Plata. <https://interescuelasmar delplata.wordpress.com/actas/> (19 de octubre de 2018).
- 2018b. “El aporte del análisis de la Colección Muñiz Barreto a los estudios de la quebrada de La Cueva, Humahuaca, Jujuy, Argentina”. *Mundo de Antes*, 12 (1): 161-185.
- 2018c. *Arqueología Pública en Casillas*. Buenos Aires: Ed. Ramundo. Video Educativo
- 2018d. *Arqueología Pública en La Cueva/El Chorro*. Buenos Aires: Ed. Ramundo. Video Educativo
- RAMUNDO, Paola y CASTAÑOS, Anabelle. 2012. “Arqueología en la quebrada de La Cueva”. Buenos Aires: Ed. Ramundo.
- RAMUNDO, Paola y MAGALLANES, Jimena. 2010. *Arqueología y Educación en la quebrada de La Cueva, Humahuaca, Jujuy*. Buenos Aires: Ed. Ramundo. ISBN: 978-987-05-8682-1.

La Antropología en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires

Ghiglino, Josefina / Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y del Departamento de Ciencias Sociales del Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires. / josefina.c.ghiglino@gmail.com

GT 25 Producción, circulación y enseñanza del conocimiento antropológico en Argentina

Coordinadores.: María Julia Name, Alejandra Ramos, Pablo Perazzi

- *Palabras clave: Antropología - Aportes - CBC*

- ***Resumen***

En este trabajo se propone un recorrido de los aportes de la disciplina a la formación de estudiantes universitarios en el marco de la “institución” del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Dicha institución ha sido atravesada desde sus inicios y es atravesada hoy por debates y disputas que afectan nuestras prácticas y por ende la producción de conocimientos.

En el CBC la materia Antropología es una introducción *de* la antropología y por tanto orientado a estudiantes de muy diversas carreras, y a su vez, una introducción a *la* antropología. La materia ha constituido en su historia, más allá de las distintas cátedras un espacio de apertura a contenidos críticos que nuestra disciplina recupera y que no son abordados por otras asignaturas.

Entendemos que nuestra práctica puede contribuir a la producción de conocimientos - enseñanza de la disciplina en otros espacios. Nos referimos a la especificidad de la antropología y su interrelación con otras ciencias sociales.

- ***Del auge a hoy.***

Consideraciones sobre la constitución de la disciplina en general y en Argentina.

Dado los propósitos de este GT comenzaré mencionando algunas nociones de la

historia de la teoría antropológica que contribuyen al abordaje de la Antropología en el CBC.

Me refiero, entre otras, a la categoría “alteridad” a la que Esteban Krotz privilegia como núcleo de la pregunta antropológica, y de la disciplina que se constituye en términos de disciplina científica en el siglo XIX que en su desarrollo, al decir de Krotz olvida esta génesis: alteridad y utopía de la pregunta antropológica. En nuestra propuesta de frente a estudiantes del CBC entendemos por utopía, un horizonte al que tender de transformación social siempre posible.

En cuanto a la historia de la disciplina nos proponemos un acercamiento que si bien en la forma expositiva es secuencial, historiza interrogantes que de diversas formas reaparecen en el desarrollo la disciplina⁴¹⁷.

Si bien presentamos ejemplos de investigaciones actuales de Argentina y otros países, se encuentra ausente una introducción a la historia de la antropología en nuestro contexto⁴¹⁸.

En este sentido cabe señalar los aportes y trayectoria del grupo de trabajo que nos convoca y de la cátedra de Historia de la Teoría Antropológica. Vinculo dicha falta/ausencia con el “divorcio” entre la asignatura Antropología en el CBC y el Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras⁴¹⁹.

Al respecto resulta de importancia los abordajes de la historia de la Antropología en Argentina que analiza Pablo Perazzi y las relaciones que establece entre “...*matriz disciplinaria*’ y las causas del éxito o del fracaso [que] deberán buscarse en los resultados siempre provisorios de las luchas entre sectores académicos antagónicos.”⁴²⁰

Breve historia de la constitución del CBC.

En el marco de la recuperación de la democracia en Argentina se inician los procesos de democratización de las universidades nacionales tendientes a la inclusión de los distintos actores de las prácticas universitarias, así como de la comunidad en general. En la Universidad de Buenos Aires, se produjo un hito crucial: la creación del Ciclo Básico Común (1985) que se constituirá, tal como ya sido mencionado, en el primer año de los estudios universitarios a su vez que respuesta a las formas de ingreso restricto que imperaron durante las dictaduras de 1966-1973 y de 1976-1983. Creación que posibilitó el acceso a la UBA de una inmensa

417 (Ghiglino, J. 2008 Del Iluminismo a los clásicos. En: Chiriguini, M.C. (compil.) Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana. Proyecto editorial, Buenos Aires)

418 Me remito a las cátedras de Antropología de las que he sido integrante e integro.

419 Cuestión que se observa en relación al CBC en general y las facultades respectivas, siendo que el CBC es el primer año de todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires , con alguna excepción sea la Facultad de Ciencias Económicas, que estableció hace varios años atrás su propio ciclo.

420 (Perazzi, P.: 2003)

cantidad de estudiantes, así como la generación de nuevas cátedras, equipos de investigación, foros de debates transdisciplinarios, publicaciones e incorporación de problemáticas y contenidos que no se encontrarán luego o se encontrarán de otras formas en las diversas carreras⁴²¹.

No obstante desde sus inicios el CBC fue atravesado por múltiples debates y conflictividades *desde afuera* y *desde adentro* mismo del CBC que más allá de pujas de poder se expresaban en tensiones tales entre las concepciones sobre “universidad de masas” y “excelencia académica” y otras, que fueron opacando a mi entender la potencialidad política del mismo⁴²².

Devenir de la Antropología en el CBC.

Según mi recuerdo la inscripción a la materia fue en los inicios de aproximadamente 8000 alumnos. Esta inscripción “descomunal” se debió a que la materia fue obligatoria para varias carreras, sea por ejemplo para Medicina y optativa para otras tantas. En sucesivas reestructuraciones del CBC, si bien continúan siendo seis las materias a cursar (con excepción de las carreras de Arquitectura en las que son siete) fueron dejando de tener cabida las optativas como consecuencia de las demandas de las distintas facultades. El caso más relevante en relación a nuestra materia fue la decisión de la Facultad de Psicología, que en el año 2003 impuso la obligatoriedad de la materia matemáticas. Hasta ese momento los estudiantes podían optar entre matemáticas y antropología, de ahí que la mayor parte de los estudiantes optaran por antropología. Las argumentaciones fueron que en la carrera había una antropología y que la Psicología encuadraba dentro de las ciencias de la salud, por ende como trabajadores de la salud debían tener una formación en matemáticas como soporte para la el estudio de estadística: debían formarse en estadística, dada la “necesaria” aplicación de la misma a estudios de carácter epidemiológicos (como si no existiesen los estadígrafos) La cuestión que no se explicitaba era el objetivo de limitar la matrícula de dicha facultad que había ido creciendo ampliamente.

Este hecho arrojó como consecuencia una nueva y significativa reducción de la matrícula de antropología. Pero no fué la última. En 2016, la facultad de Arquitectura resolvió la exclusión de nuestra materia de la carrera de Diseño de la indumentaria y textil y en 2017

421 Especialmente los contenidos de Introducción al Pensamiento Científico e Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado, que constituyen las dos materias troncales.

422 El Ciclo Básico Común se propone como objetivo general “brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática”. (<http://www.cbc.ub.ar>)

de la carrera de Diseño industrial, bajo argumentaciones que menciono de “oídas” la antropología resultaba una materia muy vasta, muy general, una humanística y por tanto fue sustituida por semiología, por una de las dos semiologías que formaban parte de la currícula de estas carreras, no por la materia semiología del CBC. De modo que mientras la enseñanza de la antropología se fue expandiendo e introduciéndose en currículas de la enseñanza media, gracias a los esfuerzos de antropólogos/os, colegio de graduados y sus intervenciones en la gestión del Ministerio de Educación, la antropología en el CBC se fue “encogiéndose”, quedando reducida a la formación de estudiantes de algunas de las carreras de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales⁴²³.

En este devenir la materia inicialmente fue conducida por Mirta Lischetti, cátedra única durante unos pocos años. Luego fueron constituyéndose otras con orientaciones y posicionamientos diferentes. Se fueron produciendo a su vez cambios de sedes y una nueva cátedra hermanada con la cátedra Lischetti, me refiero a la cátedra a cargo de Cristina Chiriguini de la que formé parte y de las sucedáneas a la misma. Cátedra Gravano y luego y hasta la actualidad cátedra Sabarots.

Algo sí permanece y son las condiciones burocratizadas del CBC que nos ubica en una marginalidad institucional-laboral dado principalmente la inexistencia de concursos en general y que genera un aislamiento de los docentes de las propias facultades de las muchos de nosotros formamos parte, somos en cierta forma invisibles, hermanos menores y no siempre prima el orgullo entre nosotros de ser quienes somos, quienes tenemos a cargo la vía de inicio a la educación superior de miles de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires.

Contribuciones de la antropología el CBC. Introducción *de* la antropología e introducción *a* la antropología

Propongo esta distinción dado que la materia posibilita una introducción **de** nuestra disciplina orientada a estudiantes de muy diversas carreras. A su vez que es en sí una introducción **a** la antropología, a los núcleos teóricos-metodológicos-epistemológicos de la disciplina. Entiendo que las materias introductorias configuran un espacio de apertura a un campo de conocimientos y por ende potencialmente generadoras de nuevas preguntas y/o de preguntas “no sabidas” como tales por los sujetos partícipes del acto de conocer, incluido

423 Esta reseña adolece de falta de documentación/resoluciones, de ahí la expresión “de oídas”, me he basado en mi propia memoria y la de colegas. Me es importante mencionar que presencié la sesión del consejo superior de la UBA en la que se votó la propuesta de la facultad de Psicología/2003 y que he concurrido al área de planificación del CBC hecho que me resultó útil para superar una buena dosis de pre-juicios y lograr adentrarme así en los múltiples cambios que se han ido produciendo en el CBC, no sólo en relación a nuestra materia.)

ciertamente el docente. En el proceso de enseñanza-aprendizaje dichas preguntas se organizan de manera diferente a la luz de conceptos que dinamizan problemáticas diversas, dado que ningún conocimiento parte de cero se producen nuevas síntesis, un “contra-conocimiento” al decir de Bachelard, una ruptura con el sentido común⁴²⁴.

La tarea de enseñar nos conduce a la identificación de obstáculos que nos posibilitan superar las tendencias a la rutinización y cosificación del conocimiento por parte del docente-investigador: la adhesión a los primeros hallazgos por sobre realidades nuevas, el carácter normativo que se cuela en dicho proceso, por sobre las interrogaciones que los estudiantes mismos plantean.

Nuestra disciplina es crucialmente dadora de indagaciones acerca de la desnaturalización de las prácticas sociales, del uso y abuso del concepto de cultura, de cómo comprender dialécticamente nuestra naturaleza, de la crítica a los reduccionismos especialmente el biologicismo- y de las herramientas que nos permiten abordar las problemas del etnocentrismo, el racismo y la exclusión social.

Del auge a hoy

Más allá de las sucesivas exclusiones de la Antropología en el CBC, me pregunto si acaso no se condice con el enfoque de Lins Ribeiro en su conferencia: Giro global a la derecha y la relevancia de la antropología, al vincular *“la disminución de la importancia de la participación de los antropólogos en debates públicos [como] resultado de diversos factores algunos internos a la disciplina, otros externos.”* Entre ellos *“la alta especialización” “ el abandono de los temas de amplio interés público” y el antiilectualismo contemporáneo.*

• Referencias bibliográficas

Libros

- ACHILLI, Elena. 2005. *Investigar en la Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde editorial.
- CHIRIGUINI, María Cristina (Compiladora). 2008. *Apertura a la Antropología*. Buenos Aires: Editorial Proyecto.
- LISCHETTI, Mirta (Compiladora). 2004. *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.

⁴²⁴ Mi propio descubrimiento de la Antropología fue a través de una materia introductoria en el marco de la carrera de Sociología)

Capítulos de libros o partes de libros

- BACHELARD, Gastón. 1971. "Psicoanálisis del Conocimiento objetivo". En: *Epistemología*. Barcelona: Anagrama Ed.
- CARLI, Sandra. 2012. "La llegada a la UBA. Ingreso irrestricto, tradición plebeya y tácticas estudiantiles. En: *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GHIGLINO, Josefina. 2008. "Del iluminismo a los clásicos" En: M.C. Chiriguini (Compiladora). *Apertura a la Antropología*. Buenos Aires: Editorial Proyecto.
- PERAZZI, Pablo. 2003. "Laberintos conceptuales: el problema de la historia, y la historia del problema". En: *Hermenéutica de la Barbarie*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.

Artículo en revista

- KROTZ, Esteban. 1987. "Utopía, asombro, alteridad: consideraciones metateóricas acerca de la investigación antropológica". En: *Estudios Sociológicos*, 14: 283-301.
- SINISI, Liliana, CERLETTI, Laura, RÚA, Maximiliano. 2011. "La enseñanza de la antropología y la formación de profesores". En: *Revista Espacios*.

Ponencias y Conferencias

- LINS RIBEIRO, Gustavo. 2016. *Giro global a la derecha y la relevancia de la antropología*. CIESAS-Occidente, Guadalajara. (Conf.)
- GHIGLINO, Josefina. 2000. *Contribuciones de la Antropología en el marco de la formación de jóvenes universitarios*. Sexto Congreso de Antropología Social, Universidad Nacional de Mar del Plata. (Ponencia)
- GHIGLINO, Josefina. 2013. *Introducción de la Antropología e introducción a la Antropología en una escuela terciaria*. X RAM, G.T. 39, Universidad Nacional de Córdoba. (Ponencia)
- GHIGLINO, Josefina. 2014. *Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Antropología*. XI CAAS, G.T. 80, Universidad Nacional de Rosario Facultad de Humanidades y Artes.

Documentos

- SABAROTS, Horacio. 2014. *Programa de Antropología (Cátedra Sabarots)*.
- RECTORADO UBA, 1988. *Expediente 5740*. Apartado 04, Antropología.

GT 26. Trabajo, precarización de la vida y procesos de resistencia y movilización social en contextos de avance neoliberal

Coordinadoras/es

Mabel Grimberg (ICA-UBA/CONICET) mabelgrim@gmail.com

Juanjo Gregoric (ICA -UBA) jjgregoric@gmail.com

Gloria Rodriguez (NET-UNR) rodriguezgloriab@gmail.com

Comentaristas

Veronica Vogelmann (NET-UNR/CONICET)

Carolina Diez (UNAJ)

Lucrecia Gusmerotti (ICA-UBA)

Licia Lilli (ICA-UBA)

Patricia Andreu (NET-UNR)

Sofia Vitali (NET-UNR)

Gretel Phlipp (NET-UNR)

Hernán Palermo (CEIL/CONICET)

Alejandra Esponda (UNAJ-FLACSO)

Victoria Basualdo (FLACSO/CONICET)

Fundamentación

Continuando el espacio de intercambio y discusión de jornadas anteriores, este Grupo de Trabajo propone discutir los cambios en los modos y condiciones sociopolíticas del trabajo, las experiencias cotidianas de precarización de la vida y de las relaciones laborales en particular, y los desafíos y tensiones en los actuales procesos de resistencia y movilización social que se intensifican en el contexto de avance de políticas neoliberales en países de AL. En este marco esperamos contribuir tanto a los actuales procesos de reflexión sobre la producción de la antropología y otras disciplinas sociales, sus enfoques teórico-metodológicos, como al análisis de las especificidades que cobra la investigación con colectivos organizados.

En un escenario de creciente desempleo, pérdida de derechos y precarización proponemos discutir núcleos problemáticos tales como: -las relaciones de poder entre el Estado y sus políticas, las empresas, y los trabajadores/as y sus organizaciones; -las transformaciones en los procesos de trabajo en sus distintas escalas; -la producción de demandas y las estrategias de resistencia y movilización; -los procesos de alianza, los alineamientos y realineamientos políticos y gremiales; - los modos de experimentar y significar el trabajo, incluyendo las racionalidades, moralidades y componentes emocionales; las reconfiguraciones de subjetividades e identificaciones, incluyendo las problemáticas de género, generacionales y étnicas que atraviesan los distintos procesos laborales, las organizaciones sindicales y los procesos de movilización; los padecimientos cotidianos y problemáticas de salud; -la memoria histórica, la recuperación de tradiciones y experiencias, las resignificaciones y usos del pasado; -los desafíos para las prácticas antropológicas,

las propuestas históricas de “investigación acción”, “investigación participación”, “antropología militante”, “investigación en co-labor”, otras.

Invitamos a un diálogo entre investigaciones que aborden los núcleos problemáticos mencionados y otros posibles, en trabajadores/as de sectores productivos concentrados (empresas transnacionales, agroindustria, megaminería, siderurgia, etc.); PyMES; organismos y empresas estatales; empresas tercerizadas; cooperativas, fábricas recuperadas, y otros sectores de la *economía popular*; agro, agricultura familiar, etc.

La precarización laboral en el mundo de los/as guardavidas. Pinamar y La Plata: dos ciudades, los mismos problemas

CIVARDI, Federico / Universidad Nacional de La Plata - fede_c@hotmail.com

LLAMOSAS, Gabriela / Universidad de Buenos Aires -gabrielallamosas2@yahoo.com

Grupo de Trabajo: 26 "Trabajo, precarización de la vida y procesos de resistencia y movilización social en contextos de avance neoliberal"

» *Palabras clave:* guardavidas - etnografía -trabajo

» **Resumen**

En esta ponencia nos proponemos analizar los sentidos asociados al trabajo y a la sindicalización de los guardavidas en dos localidades de la provincia de Buenos Aires. Desde una perspectiva etnográfica describiremos las distintas problemáticas vinculadas a las condiciones de trabajo así como a la trayectoria de organización sindical de los guardavidas.

Analizaremos el trabajo de campo realizado por cada uno de nosotros en el marco de distintos proyectos de investigación que corresponden a las localidades de La Plata y Pinamar. Haremos especial hincapié en las formas de conceptualizar el trabajo teniendo en cuenta que las mismas han variado con el avance del proceso de organización sindical y teniendo en cuenta legislación vigente, recientemente sancionada, que regula el ejercicio profesional en la actividad. Las modificaciones en el marco normativo de la actividad están estrechamente vinculadas al proceso de organización sindical y a las demandas que se produjeron en su desarrollo. Por esto mismo, nos resulta relevante analizar las concepciones acerca del trabajo en la cotidianeidad de los guardavidas en el marco de una experiencia laboral concreta, analizada en profundidad entre los trabajadores de un natatorio en la ciudad de La Plata desde la perspectiva del investigador/guardavidas, vivenciando de manera directa la práctica profesional de guardavidas y las experiencias que le son propias.

Nos proponemos enriquecer el análisis a partir de las diferentes experiencias de trabajo de campo para asimilar y diferenciar de esta forma, ciertos aspectos nodales de una

misma profesión en contextos distintos.

› **Introducción**

La presente ponencia surgió a partir del intercambio de reflexiones y lecturas en torno al trabajo de los guardavidas que ambos venimos llevando adelante en nuestros proyectos de investigación. Si bien los emplazamientos para llevar adelante nuestras respectivas actividades de trabajo de campo fueron dos localidades distintas de la provincia de Buenos Aires –La Plata y Pinamar–, las conexiones entre ambas experiencias fueron evidentes desde el comienzo de nuestros intercambios. Los guardavidas en distintos espacios compartieron experiencias, condiciones de trabajo y concepciones acerca del mismo. Además, y de distintas maneras, han llevado adelante acciones para cuestionar aquellas condiciones que *siempre fueron así*. Comenzaremos entonces esta ponencia dando cuenta de las referencias históricas acerca de cómo se inició el trabajo de los guardavidas en nuestro país, para luego analizar los casos sobre los que venimos trabajando y sus conexiones conceptuales. Nuestro objetivo es problematizar las concepciones que los guardavidas tienen sobre su trabajo para tender un puente entre las nociones asociadas al voluntariado y los procesos que dieron lugar a las modificaciones en la regulación de la actividad así como en la sindicalización de los trabajadores guardavidas. En otras palabras, nos proponemos dar cuenta del desplazamiento que los guardavidas produjeron desde las nociones que asocian su trabajo al voluntariado, el trabajo de juventud o el empleo precario, hacia la noción de guardavidas como trabajador.

La mirada analítica que proponemos tiene como uno de sus objetivos la elaboración de las perspectivas nativas, dando por supuesto que las mismas pueden dar cuenta de la complejidad y diversidad del mundo social al que corresponden. Balbi (2012) sostiene que la etnografía debe caracterizarse por una forma de integración dinámica de las ‘perspectivas nativas’⁴²⁵ en la descripción y que ello opera como un motor de la investigación. El carácter dinámico deviene de la forma en que las concepciones nuestras como investigadores se articulan con las perspectivas nativas, cuya elaboración nos pertenece. Nos valemos principalmente de situaciones etnográficas para problematizar y explicar las relaciones que se establecen entre los trabajadores en sus lugares de trabajo. En este sentido, teniendo en cuenta la propuesta de Guber (2013), hacemos énfasis especialmente en nuestra participación en situaciones de la vida cotidiana: “El investigador ha de detectar el sentido de las prácticas y nociones en el seno del haz de relaciones que los sujetos le presentan en el contexto de la vida cotidiana del campo” (Guber 2013:69).

A continuación haremos una breve descripción del trabajo de campo que hemos

425 Respecto del uso de ‘perspectivas nativas’ en lugar de ‘perspectiva del actor’, ver Balbi 2012.

realizado para producir este escrito. En el caso de Federico, se da la particularidad de que ha cumplido un doble rol de investigador/guardavidas. Mediante la observación directa y participante en un Complejo Deportivo de la ciudad de La Plata, llamado “1900” ha realizado trabajos como guardavidas e instructor de natación. A partir de este trabajo participativo ha registrado conversaciones entre compañeros de trabajo, participado de situaciones de la vida cotidiana, realizado reflexiones sobre su cuerpo y otras subjetividades propias del investigador/guardavidas que quedaron asentadas en su diario etnográfico. También ha registrado intercambios informales a través de WhatsApp en horarios ajenos a los laborales y realizó entrevistas en profundidad a personal del complejo.

Durante todo el mes de mayo de 2018, trabajó como guardavidas e instructor de natación en el complejo deportivo “1900” dentro del casco urbano la ciudad de La Plata. Este predio inaugurado a principios de la década del ‘90 cuenta con un gimnasio de musculación y dos salones amplios para actividades de gimnasia; allí se dictan clases de gimnasia local, spinning y Pilates, entre otras. Cuenta a su vez con un buffet, y una piscina –inaugurada en 2004-, de una dimensión de 18 metros de largo por 8 de ancho, la misma se suele dividir en 4 carriles para el dictado de clases de natación. El sector propio de la piscina está conectado con la sala de máquinas –en donde se encuentra el sistema de regulación química del agua y calentamiento de la misma- y con un observatorio –pensado principalmente para padres y madres que desean observar las clases de sus hijos/as-, y, al otro extremo de la pileta, el ingreso a los dos vestuarios. Si bien Federico conocía el complejo previamente, a partir de su experiencia como trabajador pudo tener un conocimiento directo acerca del trabajo, las relaciones que se establecen con la patronal y entre compañeros.

En el caso de Gabriela, esta ponencia se nutre del trabajo de campo que ha realizado en dos períodos: el primero durante el año 2012 y el segundo entre los años 2015 y 2017. A lo largo del primer período de trabajo de campo, se concentró en la reconstrucción del proceso de sindicalización de los guardavidas, que formaron la Asociación de Guardavidas de Pinamar (AGP). Durante las campañas subsiguientes, la autora se concentró en participar de las jornadas laborales de los guardavidas en la playa así como de las principales actividades relacionadas a la actividad gremial fuera de la playa. Compartir gran parte del día durante las jornadas laborales de los guardavidas le permitió conocer aspectos de sus vidas cotidianas a través de aquello que sucedía en los lugares de trabajo. También allí registró los testimonios acerca de las trayectorias laborales y militantes de sus interlocutores en el campo, las cuales contribuyeron a reconstruir el proceso de organización sindical. En las instancias de participación fue cuando pudo observar cómo los guardavidas se comunican, organizan reuniones, asambleas y manifestaciones. Durante las estadias en Pinamar también fue partícipe de todas aquellas actividades sindicales en las cuales pudo asistir. Por ejemplo, asambleas del sindicato, que en temporada tienen una frecuencia aproximada de una por semana y generalmente aumenta en momentos en que se desarrollan los

conflictos con las patronales o el Estado. Además participó de manifestaciones callejeras, reparto de volantes, *cierre de la playa*, jornadas de trabajo “a reglamento”, negociaciones con empleadores y reuniones de la recientemente formada Federación Argentina de Guardavidas, organización sindical de segundo grado que se conformó por iniciativa de los guardavidas de Pinamar nucleados en la AGP en conjunto con las organizaciones sindicales de guardavidas de todo el país, concentradas en su mayoría en la provincia de Buenos Aires.⁴²⁶

Ambos hemos trabajado con diversos materiales secundarios tales como ordenanzas municipales, decretos, leyes y convenios colectivos de trabajo. El servicio de guardavidas en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires estuvo regulado durante veinticinco años por el decreto N° 27/1989 -Reglamento de Guardavidas- conocido entre algunos guardavidas como el decreto “Cafiero”. Este decreto fue el marco normativo de la actividad de toda la provincia de Buenos Aires. En el mismo se establecía una temporada de trabajo de 120 días corridos, jornada laboral de seis horas, salario equivalente a cuatro sueldos “mínimo, vital y móvil” y la provisión de indumentaria y elementos de trabajo por parte de los empleadores. La sanción de una ley nacional y otra provincial en 2015⁴²⁷ reemplazaron al decreto Cafiero como marco normativo de la actividad.

› *El trabajo y sus representaciones*

Entre bañeros y guardavidas

La profesionalización de las actividades de salvamento acuático consagró la diferencia entre los *bañeros* y los guardavidas. En la ciudad de Mar del Plata, hacia fines del siglo XIX, se llamaba *bañeros* a aquellos inmigrantes italianos o vascos que, individualizados con un bañador negro, ayudaban a los debutantes en los baños de mar a sortear las olas (Pastoriza 2011: 57). En el año 1934 Daniel Enrique Villafañe, en Cruz Roja Argentina, dictó el primer curso de guardavidas. A partir de allí, los puestos de salvamento que ocupaban los guardavidas se fueron instalando a lo largo de las diferentes zonas de baño acuático de la provincia de Buenos Aires: “En esa misma fecha [1934] se fundó el primer Destacamento de Salvamento de la Cruz Roja Argentina en la playa de las Barrancas. Se extendió a continuación desde Núñez hasta San Fernando. En 1941 el servicio alcanzó Punta Lara, partido de La Plata.”

426 Integran la Federación Argentina de Guardavidas: Sindicato de Guardavidas y Afines de General Pueyrredón, Asociación de Guardavidas de Pinamar, Sindicato de Guardavidas del Río de la Plata, Asociación de Guardavidas de Necochea y Quequén, Unión de Guardavidas Agremiados de Mar del Plata, Asociación de Guardavidas de Tres Arroyos, Unión de Profesionales Guardavidas del Partido de la Costa, Unión de Guardavidas de Villa Gesell, Asociación de Guardavidas de General Alvarado y Sindicato de Guardavidas de Neuquén.

427 Ley Nacional N° 27155/2015 y Ley de la Provincia de Buenos Aires N°14798/2015

(Civardi 2017:3)

Cabe destacar que este período inicial, estuvo marcado por la línea impuesta por la institución que dictaba los cursos cuya impronta, vinculada al voluntariado, era muy importante. Los *bañeros* y luego los guardavidas durante muchos años han desarrollado actividades de salvamento acuático tanto en la ciudad de Mar del Plata como en las costas del Río de la Plata, o bien incorporados al cuerpo de voluntarios de la Cruz Roja o bien bajo un formato *amateur*. (Llamosas 2017)

Las nociones de voluntariado asociadas a las tareas de salvamento acuático han funcionado como una justificación a las precarias condiciones de trabajo de los guardavidas. Las políticas neoliberales promovieron procesos de concentración política y económica desde la década del '70, intensificaron la desigualdad social y la precarización de las condiciones de vida de gran parte de la población. Su profundización y consolidación en la década del '90 se tradujo en un gran aumento del desempleo, el subempleo y el empleo precario (Grimberg, 2009). El sentido del trabajo cambió entonces, porque el empleo asalariado formal fue reducido por el trabajo a corto plazo y la inestabilidad en el empleo. La disminución de las formas tradicionales de empleo asalariado formal abrieron paso al desempleo y a la informalidad en el trabajo (Battistini, 2004). De esta manera, los guardavidas sumaban los antecedentes de voluntariado y el empleo pobremente regulado al contexto más amplio de flexibilización y precarización laboral. Las bajas remuneraciones sumadas a la inestabilidad y la necesidad de conservar un estado físico determinado para poder desarrollarse en el trabajo, hacía que la expectativa de trabajo en la actividad se redujera a alrededor de cinco o seis temporadas.

De esta forma, el trabajo de guardavidas desde sus inicios estuvo vinculado a una labor humanitaria de salvar vidas, desde la “voluntad”. En efecto, la concepción de voluntario fue la piedra fundamental de esta profesión, piedra que actualmente sigue presente en los zapatos de muchos trabajadores de este rubro. Por otro lado, el concepto de voluntario se apoya firmemente sobre la base de un bien ulterior, de un aporte desinteresado hacia la comunidad. A su vez, este concepto se respalda en la medida de una carga informal que como sugiere la palabra se hace por voluntad, por un capital social y humano que sería superior al netamente económico. En definitiva, tal como hemos planteado en otros trabajos (Llamosas, 2017) el vínculo entre las tareas de rescate y la idea de un *ser guardavidas* asociado realizar una tarea humanitaria, hacía que el límite entre el trabajo remunerado y el no remunerado, fuera difuso.

Otro gran afluente que desembocó en el turbio mar de las irregularidades laborales de los guardavidas fueron ciertas nociones relacionadas con el amor al agua. Este punto es central para comprender las lógicas que permitieron fortalecer los resortes de la tolerancia de estos trabajadores. Este punto se diferencia de lo marcado más arriba, en cuanto que la idea de voluntario tiene un fuerte acopio de lo social en cuanto a lo objetivo, entendido como lo

externo al sujeto, a lo institucionalizado y previo al mismo (Berger y Luckmann: 1979:34). Mientras que, por otro lado, hay un cúmulo asociado a las subjetividades de los guardavidas. Con esto nos referimos a ciertos atributos que portan un amplio porcentaje de rescatistas, vinculados al contacto con el medio acuático –mar, río y piscinas-, y con ciertas prácticas deportivas -principalmente nadar, correr y deportes acuáticos con elementos como el surf, pero también con otras disciplinas como el fútbol y el voley de playa, entre otras posibles- también aparece aquí la valoración por la naturaleza y el trabajo en un ámbito abierto, en contraposición a otros oficios de “encierro” como el de oficina. Estos factores promovieron que el trabajo de guardavidas fuera considerado como una profesión accesoria o part-time o como un primer empleo destinado principalmente a jóvenes sin mucha experiencia laboral y sin la necesidad de sustentar una familia. Este aspecto de la percepción de los guardavidas acerca de su propia tarea es sumamente relevante porque sobre esas mismas concepciones se han elaborado, en parte, las formas más habituales de relaciones entre guardavidas y patronales.

› *Ser guardavidas: trayectorias compartidas*

Hacerse cargo de todo: el mito de Sisifo del guardavidas de pileta

El recorrido que realizó Federico para trabajar en el complejo “1900” de la ciudad de La Plata es similar al de cualquier guardavidas que se inserta en el mercado laboral de su profesión. Por medio de un guardavidas conocido de él -quien trabajaba allí y debía tomar una licencia durante un mes- Federico logró conseguir el trabajo como una suplencia. Si bien no tenía muy claro cuáles serían las tareas que debería desarrollar concretamente, sabía que la pileta contaba con horarios en los cuales se desarrollaban diferentes clases –*aqua gym* y rehabilitación entre otras- y además horarios en los cuales la pileta se disponía para su uso libre. Federico, además debía dictar clases de natación como instructor en dos oportunidades por semana. Eso sin descuidar su tarea como guardavidas siendo responsable de la seguridad de todas las personas que permanecían en la pileta. Por ello, el empleo de guardavidas en el complejo 1900 podría distinguirse en dos categorías: las que conciernen al trabajo profesional de este oficio y las actividades que no lo son, que están vinculadas a la limpieza, mantenimiento general, técnico electromecánico y cadetería/secretaría del predio. Podríamos sumar una tercera categoría que es el de guardavidas/instructor, en donde se habilita más una función que otra momentáneamente.

Dentro del accionar pertinente al oficio profesional podemos mencionar el servicio de

seguridad acuática de control, prevención e intervención y el control del agua -temperatura, nivel de cloro y PH de la piscina-, la escritura en el Libro de Aguas -en donde se asientan los controles diarios del agua, vaciado y llenado de la pileta y el estado de los filtros- y la asistencia general vinculada también a la seguridad fuera del agua, pero dentro de la sala donde se encuentra la piscina.

El encargado del complejo, Fermín, es quien asigna las tareas a los guardavidas. Algunas de ellas desvían la atención de las actividades propias de la profesión. Por ejemplo, baldear, regular la temperatura del sistema de calefacción, transportar baldes con cloro y otros contenidos desde el patio hasta el predio de la piscina, llenar los bidones conectados a la bomba con una solución para regular el ph del agua, llevar y alcanzar planillas de la administración a Fermín, ordenar los materiales usados en las clases -como flota flotas, aros, manoplas, tablas de natación, etc.-, clasificar y embolsar ropa extraviada de los/las clientes del Complejo, entre otras.

Las condiciones de trabajo que experimentó Federico en su tránsito por el complejo 1900 son similares a las de su compañero, Matías, que trabajó durante más de seis años como guardavidas en ese mismo centro deportivo.

“Yo estudiaba psicología y vivía con mis viejos. Estaba en la búsqueda de trabajo y justo un entrenador de la pileta en donde nadaba me comentó que necesitaban un guardavidas para el Complejo 1900. Inicié primero con un reemplazo los días sábados -que eran los que el otro guardavidas no quería ir-, hasta que él se cansó y renunció, dejándome así el puesto de trabajo”. (Matías)

Federico se encontró con los mismos deberes que Matías. Las tareas “extra” eran asignadas por Fermín. En el caso de Federico, esas tareas fueron vistas de forma negativa desde un primer momento: él tenía en claro cuáles eran los deberes de un guardavidas. En cambio, Matías fue más tolerante; los primeros años de trabajo se ocupó de baldear, limpiar la pileta con ácido, solucionar problemas mecánicos de la bomba y demás. Sin embargo, con el tiempo, la paciencia de Matías se fue agotando. Especialmente cuando se dio cuenta que Fermín le había mentido en cuanto la regulación de su situación laboral:

“Lo que no estaba bien era el tema del horario: estaba trabajando 33 horas y figuraba en blanco 24 horas, que era bastante menos. Siempre trabajé en negro. Algunas veces traté de hablarlo con mi jefe, pero me contestaba que no, que por la cantidad de horas que trabajaba no podía blanquearme, todas mentiras. Una vez cayó una inspección de la AFIP para ver el tema tributario. Llegaron unos seis inspectores, así que de la administración se acercaron corriendo e hicieron esconder a algunos profes, a mí me hicieron decir que estaba trabajando solo por ese día. Era un viernes y los jefes no estaban.

Una inspectora me entrevistó pero se dio cuenta inmediatamente de mi situación, encima cuando llegó me vio que estaba arreglando andariveles. Me labraron un acta. Ella me dijo: mirá

acá estamos para ayudarte. Se notó en seguida que le estaba bolaceando. “Vos trabajás acá todos los días” me dijo” (Matías)

Este hecho fue decisivo para Matías, su relación con el encargado se fue tornando cada vez más tensa por lo que decidió pedir asesoramiento legal. Allí le explicaron que la cantidad de horas que Fermín pasaba en blanco era básicamente para restarle los aportes y beneficios pertinentes a las horas totales por semana trabajadas.

Por otro lado, el vínculo entre la profesión y el amor al agua, es un fenómeno desdibuja la línea del trabajo real del guardavidas con otros quehaceres que no corresponden, a los cuales éste accede, un poco por desconocimiento –o ingenuidad-, otro por lo que representa la profesión para el guardavidas y por el contacto al agua que se posibilita, como vimos en el caso de Matías, en donde él aprovechaba las “horas muertas” -sin bañistas- para nadar en la piscina.

Otra cuestión que también se presentó en los guardavidas de Pinamar, es la referida a la juventud y a la posibilidad de un primer empleo. Matías tomó este trabajo, cuando otro de sus colegas se cansó de su ejercicio; en este caso, el ciclo continuó por Matías hasta su desgaste.

Las formas de establecer las relaciones laborales en el Complejo 1900 están basadas, tanto para patronales como para guardavidas, en las formas conocidas de abordar el espacio laboral. Esto está estrechamente vinculado a los orígenes de la profesionalización de los guardavidas en nuestro país así como a las nociones asociadas al voluntariado y al “amor al agua”. Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que esas concepciones no son estáticas sino que los mismos trabajadores han avanzado en su cuestionamiento para promover modificaciones en esa lógica de trabajo. A continuación describiremos algunos aspectos de las experiencias de los guardavidas de Pinamar para luego dar cuenta de las modificaciones producidas en términos de la normativa que regula la actividad.

Las playas de Pinamar

En Pinamar, Gabriela pudo registrar en relación a las condiciones de trabajo de los guardavidas, elementos comunes a la experiencia de los guardavidas de pileta en el complejo 1900. Algunas de las expresiones más comunes para referirse al trabajo eran *voluntariado*, *trabajar gratis*, *trabajar por la casa y la comida* y *sacerdocio*. Estas expresiones algunas veces referían a un pasado lejano, *allá por los '90*, y otras veces como parte de las experiencias cotidianas de su trabajo actual. Si bien todos los guardavidas efectivamente trabajaban en relaciones de dependencia y percibían un salario por las tareas que realizaban, las representaciones del trabajo asociadas a las nociones de voluntariado formaban parte de los sentidos que adquiría el trabajo en la playa. *Voluntariado* y *trabajo* parecían separados por

una delgada línea que los guardavidas transitaban posicionándose de uno u otro lado alternativamente.

En las primeras conversaciones que Gabriela mantuvo con Fernando y Gastón, principales referentes del sindicato de guardavidas de Pinamar, ellos le contaron que cuándo comenzaron a organizarse para formar una asociación civil, a inicios de la década del '90, las condiciones de trabajo para los guardavidas de playa estaban dominadas por una gran inestabilidad en el trabajo y una alta rotación para ocupar los pocos puestos disponibles.

Una de las características más destacadas de las relaciones que establecían los guardavidas con sus empleadores, en el sector privado⁴²⁸, era la preponderancia de las relaciones personalizadas entre patrón y trabajador. La casi indiferenciación de las relaciones personales y laborales caracterizaba las negociaciones en las cuales los guardavidas debían poner en consideración los factores extra monetarios de su acuerdo de trabajo. Los *acuerdos en las oficinas de los balnearios* fueron el ámbito en el cual se negociaban las condiciones de trabajo de manera individual. Por ello, muchas veces incluían trabajar diez horas por día sin franco durante toda la temporada, realizar tareas propias de los “carperos”⁴²⁹, renunciar a fin de temporada como condición para ser contratado la temporada siguiente, firmar recibos de sueldo por montos mayores a los percibidos realmente, entre otras. En el establecimiento de estas relaciones, los guardavidas necesitaban poner en consideración factores que excedían la relación estrictamente laboral: los balnearios fueron durante muchos años la locación de vivienda de los guardavidas que, al ser migrantes, aceptaban vivir en las instalaciones del balneario como parte del acuerdo con el *dueño*. La diferenciación entre el ámbito del trabajo y de la vida privada era estrecha, lo cual reforzaba la continuidad de la relación que establecía el trabajador con su patrón. El otorgamiento de viviendas a los trabajadores guardavidas dentro de las instalaciones de los balnearios se constituía como una instancia de control de la vida cotidiana de los guardavidas y de una disposición continua para el balneario, modelado por los empresarios de la playa. Los guardavidas que vivían dentro de las instalaciones del balneario, si bien tenían la “ventaja” de tener asegurada la vivienda, estaban disponibles para su empleador por tiempo completo. Esto fue lo que le sucedió a Diego, unos de los guardavidas que vivió esa experiencia.

Diego actualmente trabaja en el cuerpo de guardavidas municipales y milita en el sindicato. Vive en Pinamar con su esposa y su hija. Construyeron la casa en la que viven cuando accedieron a un crédito hipotecario Pro.Cre.Ar. Cuando empezó a trabajar como guardavidas, Diego vivía solo en una habitación dentro de las instalaciones del balneario, y el resto del año hacía *contratemporada* en España. Recuerda que aquellos años fueron muy

428 Antiguamente la mayor parte del trabajo de los guardavidas estaba en la órbita del sector privado, es decir, en los balnearios.

429 Palar arena, armar y desarmar carpas y sombrillas, lavar lonas entre otras tareas.

‘duros’ porque además de que su salario era más bajo y trabajaba más horas que en la actualidad, cada año al finalizar la temporada tenía la incertidumbre sobre si al año siguiente volvería a ser contratado. También las condiciones laborales eran inferiores: en lugar de una casilla, su puesto de trabajo era un mangrullo que cerraba con lonas, en el que casi no tenía elementos de trabajo. Diego me planteó que, si bien se “ahorraba” pagar un alquiler, cada vez que había una sudestada o un temporal tenía que *salir a salvar el balneario* aunque sucediera fuera de su horario laboral. “En realidad, estabas disponible todo el tiempo. Y además después, me terminaron echaron un veinte de diciembre, sabés como pasé las fiestas...” (Diego).

La multiplicidad de tareas que los guardavidas debían cumplir, en el marco de la escasa regulación que la actividad tenía, era también parte del acuerdo entre patronal y trabajador. Aquel paradigma de trabajo estaba basado en la polivalencia funcional de los trabajadores pero sin que aquello estuviese explicitado en ninguna ordenanza, decreto ni convenio colectivo de trabajo. Era una polivalencia “de hecho”. Esta lógica de construcción de relaciones, sin amparo en legislación ni en vínculos colectivos, favorecía la construcción de relaciones laborales extremadamente personalizadas con predominio de la relación de tipo patrón/cliente (Neiburg 1988). A esto se sumaba aquello que Diego me mencionara: la inestabilidad en el trabajo. Porque no era predecible en qué momento podía romperse esa relación establecida con el patrón.

Otra de las cuestiones que solía estar presente entre las condiciones que los balnearios imponían a los guardavidas entre sus condiciones de trabajo incluía realizar tareas propias de los “carperos”. Esto implica: palear arena, levantar lonas, reposeras, sombrillas, levantar carpas, lavar lonas, etc. Según el relato de algunos guardavidas esto es algo que los empleadores privados ponían siempre como condición para la contratación. Si bien esta situación no se repite en todos los balnearios ya que aquellos guardavidas que cuentan con más antigüedad han logrado no realizar estas tareas, pero es muy común que aquellos que tienen menos años de antigüedad deban necesariamente acceder a estas condiciones para poder conseguir la fuente de trabajo. Algunos testimonios de los guardavidas:

(...) no sólo hacés trabajo de guardavidas sino también terminás siempre ayudando a levantar carpas, sillas, palear arena, todas esas cosas que no están muy copadas. (Matías)

(...) los primeros tres años eran trabajar como un carpero de guardavidas, tenés que lavar lonas, guardar las estructuras de las carpas, desarmar (...) nosotros trabajamos de carperos y guardavidas (...) siguen existiendo algunos guardavidas que negocian ciertas cosas con los dueños del balneario o la mayoría los obligan obviamente, o les pagan un poquito más, un puchito más y se quedan. (Ezequiel)

Las trayectorias laborales de los guardavidas han sido recorridos en los que la continuidad en las contrataciones era un desafío personal para cada uno de ellos durante muchos años. Las inquietudes que ellos tuvieron acerca de la forma de acceder al trabajo y las

posibilidades de desarrollar una carrera como guardavidas en la playa fueron necesidades fundamentales que comenzaron a plantearse para comprender el mundo laboral en el cual estaban se estaban desempeñando.

El establecimiento de relaciones personalizadas y la estrecha relación entre las esferas de la “producción” y la “reproducción” se combinaron con una concepción singular acerca del propio trabajo: *el guardavidas voluntario*. Una concepción acerca del trabajo que no necesariamente implicaba el deseo de realizar un trabajo voluntario en sentido estricto, pero sí que en ciertas circunstancias se ponía en juego esta idea en tanto los guardavidas realizan una tarea de rescate y deben prestar servicio en caso de una emergencia aunque no estén trabajando. Además, la vocación relacionada a desarrollar esta actividad confluye también en esta concepción en la que el voluntariado era uno de los lentes posibles para ver este trabajo. Un elemento no menor de esta concepción voluntarista de la actividad tiene que ver con lo que mis interlocutores me mencionaron acerca del *placer* de estar en la playa, de la satisfacción que les provoca desarrollar su trabajo en la playa. La conjunción de los aspectos relativos a la obligación, realización vocacional de la tarea que implica una obligación y el disfrute, el placer son partes necesarias en la elaboración de esa concepción sobre el trabajo de los guardavidas.

Este período en el cual las relaciones laborales y el resto de la vida de los trabajadores se caracterizaban por una gran porosidad fue, además, el mismo durante el cual no había negociaciones colectivas o establecimiento de normativa que desplazara esa relación del acuerdo personal y la llevara un plano más formalizado. En Pinamar, a partir de la creación de la Asociación de Guardavidas de Pinamar (AGP) y su institucionalización, las relaciones laborales comenzaron a estar reguladas en mayor medida y se colectivizaron a través de la presencia del sindicato. En este sentido, hay aspectos de esta lógica de trabajo, que al estar tan profundamente incorporados por los guardavidas, se convirtieron en dificultades para asimilar parte de los cambios que implicaba la instalación de este nuevo patrón de relaciones. Entre esos cambios, se encuentra la sanción de las leyes que regulan la actividad en la actualidad.

› **Las leyes**

El 10 de junio de 2015, el Congreso Nacional sancionó la Ley Nacional N°27.155 de Ejercicio Profesional de los Guardavidas que regula la formación y el ejercicio del trabajo de los guardavidas en todo el territorio nacional. Esta ley fue diseñada e impulsada por la Federación Argentina de Guardavidas, de la cual la Asociación de Guardavidas de Pinamar es parte.

La ley designa los derechos y obligaciones de los guardavidas. Allí se establece que la

tarea que desempeñan los guardavidas es de alto riesgo y que su jornada laboral deberá ser de seis horas diarias. En el título tercero, la norma establece para todo el territorio nacional los requisitos para la capacitación, formación y habilitación como guardavidas. Sobre la formación, la ley establece que se llevara a cabo en instituciones que se encuentren habilitadas a tales fines y que los títulos que expidan deben ser aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. Para la habilitación como guardavidas se requiere ser mayor de edad, poseer título habilitante, poseer un certificado de aptitud psicofísica emitido por una institución de salud oficial y contar con la libreta de guardavidas expedida por una autoridad competente. También establece que los guardavidas deben rendir una prueba de suficiencia física de validez anual para su registro en la libreta de guardavidas, con carácter obligatorio.

Entre las obligaciones de los empleadores, hay dos puntos que se destacan. El primero tiene que ver con la reserva de plaza: los empleadores deben notificar de forma fehaciente al trabajador para cubrir los puestos durante la temporada. Los guardavidas introdujeron este punto, que explicita que la comunicación al trabajador debe ser fehaciente, para evitar que la comunicación se realice, por ejemplo, a través de un diario local y el trabajador no se notifique de su citación. El segundo punto relevante tiene que ver con la contratación de los guardavidas por parte de los Estados nacional, provincial y municipal, que debe realizarse a través de la implementación de un concurso público. En el título quinto, la ley establece la creación del Registro Nacional Público de Guardavidas, cuyas funciones son: i) Controlar el cumplimiento de la ley, ii) Llevar un registro actualizado de los guardavidas habilitados, iii) Emitir la libreta de guardavidas iv) Realizar tareas de investigación y desarrollo tendientes a la modernización de los guardavidas, v) Actualizar los perfiles técnicos del salvamento acuático vi) Establecer las características específicas del equipamiento y vestimenta mínimos y obligatorios a proveer, teniendo en cuenta los diferentes ambientes acuáticos y espacios geográficos del país. En las disposiciones finales, la ley establece que la duración de la temporada de trabajo es el período comprendido entre el 15 de noviembre y el 15 de abril y que a los efectos contables, este período se contabiliza como un año calendario de trabajo.

La ley Provincial N° 14.798 fue sancionada por el cuerpo legislativo bonaerense en septiembre de 2015 y reglamentada el 9 de diciembre del mismo año, minutos antes de que el entonces gobernador de la provincia de Buenos Aires, Daniel Scioli⁴³⁰ traspasara la conducción del ejecutivo a María Eugenia Vidal⁴³¹.

En relación a lo establecido en la ley nacional que regula el ejercicio de la profesión, las leyes son similares en su contenido. Sin embargo, en la ley provincial se crea un organismo muy importante para los guardavidas de la provincia de Buenos Aires: la Comisión Provincial

430 Daniel Scioli fue gobernador de la provincia de Buenos Aires entre los años 2007 y 2015 por la coalición política Frente Para la Victoria.

431 María Eugenia Vidal es desde 2015 la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires por la alianza Cambiemos.

de Guardavidas en el ámbito de la Jefatura de Gabinete de Ministros. La ley establece que la comisión debe estar integrada por un representante titular y uno suplente de: el Ministerio de Jefatura de Gabinete, el Ministerio de Salud, la Secretaría de Turismo, la Subsecretaría de Asuntos Municipales del Ministerio de Gobierno, la Dirección General de Cultura y Educación, el Ministerio de Trabajo y de las organizaciones gremiales de los trabajadores del sector con personería o inscripción gremial. Esta comisión se constituye como la autoridad de aplicación de la ley provincial.

Las leyes de guardavidas (provincial y nacional) plantearon un escenario en el cual quedaron establecidos cambios en el ejercicio de la profesión que fueron sustanciales en relación a la lógica de trabajo en la mayor parte del país. El articulado de las leyes incluyó regulaciones sobre condiciones de trabajo, estabilidad laboral y licencias que son propias de materia convencional. Más allá de esto, la duración de temporada mínima de trabajo y el establecimiento de la jornada laboral se erigieron como las conquistas más importantes para los guardavidas. Estas modificaciones se plantearon en el contexto general del establecimiento de las leyes y no en una disputa específica por cada una de las reivindicaciones.

Es relevante aclarar que la sanción de las leyes no implicó su cumplimiento automático. En su lugar, las patronales fueron adaptándose al cumplimiento de la normativa luego de los reclamos de trabajadores y organizaciones sindicales. Cabe aclarar que los guardavidas durante muchísimos años han realizado jornadas laborales de diez horas diarias, realizando un trabajo de gran intensidad durante el breve período de la temporada. Como lo planteara uno de los fundadores del sindicato de Pinamar: “trabajábamos todas las horas que podíamos y si era sin franco mejor, así hacíamos una diferencia, hacíamos la temporada”. La adaptación al nuevo escenario –el cual en muchos casos implicó realizar jornadas de trabajo mucho más cortas- no fue automática ni lineal, además, en cada lugar de trabajo hubo negociaciones particulares acerca de cómo se afrontaría el nuevo escenario laboral. Uno de los elementos más importantes a tener en cuenta es que la adaptación a un cambio en la lógica de trabajo produjo efectos en la vida cotidiana de los trabajadores que, acostumbrados a los niveles de exigencia del mercado laboral, habían naturalizado el trabajo de alta intensidad durante el período que duraba la temporada.

Particularmente en el partido de Pinamar la sanción de las leyes, más allá de su contenido completo, determinaron un elemento de gran relevancia en las condiciones de trabajo: la modificación de la relación entre salario y tiempo de trabajo al reducir la jornada laboral. Esta variación tuvo consecuencias para todos los actores involucrados en el trabajo de los guardavidas. Para los empleadores principalmente, porque vieron afectados sus intereses inmediatos e intentaron a través de todos los medios que pudieron, reducir el impacto de ese hecho. Al Estado, a través de sus ministerios correspondientes así como a la Municipalidad de Pinamar por ser mediadores entre empleadores y sindicato en los conflictos de intereses que

la legislación produjo. Y por último, también tuvo efectos sobre los trabajadores guardavidas. En primer lugar, muchos trabajadores pasaron de una temporada en la que trabajaban seis días a la semana diez horas por día, a trabajar esos mismos seis días pero seis horas por día. Este cambio fue significativo y muchos de ellos buscaron, y en algunos casos consiguieron, trabajos por fuera de esa jornada laboral: algunos trabajando en dos balnearios, otros buscando trabajo dando clases de natación o de surf, pero siempre en la playa. Este cambio en la lógica de días y horarios generó una desestructuración importante entre algunos trabajadores a los que les llevó más de una temporada acostumbrarse a esta nueva forma de trabajar. Además, a esta situación se sumó el malestar que generó entre los guardavidas las actitudes de muchos empleadores que, justificándose en los costos económicos de las nuevas disposiciones legales, buscaron todos los resquicios posibles para no cumplir con la prestación obligatoria del servicio de dos guardavidas.

› *Reflexiones finales*

A lo largo de esta ponencia hemos analizado dos ámbitos que a priori parecerían no tener demasiadas similitudes; nos referimos al hecho de que el trabajo en una piscina en un período no estival distaría del empleo en un balneario en plena temporada en una ciudad costera –con un elevado afluente de bañistas– como lo es Pinamar. Sin embargo, los datos obtenidos mediante al trabajo etnográfico nos presenta un abanico de similitudes considerables.

En primer lugar, se observan características intrínsecas al colectivo de guardavidas que se nutren de un largo pasar histórico: la gestación de esta profesión en Argentina estuvo atada a la idea de voluntario. Esta atadura perduró desde las primeras décadas del siglo XX y fue mutando hasta convertirse en un ancla con la que los trabajadores debieron asimilar y sobrellevar. En efecto, los primeros guardavidas, conocidos en ese entonces como bañeros se encargaban de asistir a las personas a la hora de introducirse al medio acuático en las principales sedes turísticas; esta asistencia devino en voluntariado.

Otra de las principales características intrínsecas a esta profesión está vinculada con el espacio en donde se performa dicha actividad profesional, más precisamente en los casos abordados la playa y la pileta. En Pinamar, Diego dormía en el balneario donde trabajaba, en principio le pareció un buen trato “podía trabajar y luego disfrutar de la playa el resto del tiempo”. Lo cierto es que se encontró trabajando full time pata su empleador; su amor por el agua desdibujó no sólo la línea de su horario laboral sino también lo envolvió en otras obligaciones –como la función de carpero– no pertinentes a su labor como guardavidas.

Algo muy similar le sucedió a Matías en la pileta del Complejo 1900: “mi papá fue

guardavidas y yo nadaba de chiquito, cuando surgió la posibilidad de trabajar allí me pareció excelente”. Matías en sus inicios en el complejo no se cuestionaba los quehaceres propuestos por el encargado que fueran ajenos a su profesión, como el mantenimiento de la piscina, la limpieza del predio, la asistencia y reparación de materiales para las clases de natación o cuestiones referidas al mantenimiento de las bombas y sistema de calefacción.

El trabajo de guardavidas entendido en términos de voluntariado es la punta del ovillo para analizar las condiciones de trabajo de los guardavidas. La visión acerca del trabajo que imperaba en el marco del modelo neoliberal fue la que proponía una sociedad asentada en el individualismo y la ausencia de lazos solidarios que privilegió la generación de situaciones en las cuales primaba la perspectiva de lo efímero y lo cambiante (Battistini, 2004). La precarización del empleo, el desempleo, la informalidad y las condiciones de trabajo de los guardavidas amparadas en la visión del “voluntario” apoyaban la idea de la corta duración o la cuestión de juventud.

El escenario laboral de los guardavidas en la actualidad es la consecuencia de ciertas variaciones que tienen que ver con las concepciones que ellos mismos han elaborado acerca de su propio trabajo. Por este motivo, han demandado la regulación de su trabajo a través de la sanción de las leyes nacional y provincial. Asimismo, esas demandas continúan por la aplicación efectiva del contenido de las leyes que una vez sancionadas, resta el aspecto más relevante de su eficacia como tales, que es su cumplimiento efectivo.

Tanto en La Plata como en Pinamar pudimos analizar que una lógica de trabajo asociada al voluntariado, al amor por el agua, fue permeable a las condiciones de precarización de este sector. Sin embargo, el avance de las condiciones precarias sobre este colectivo de trabajadores tuvo diferentes grados de cuestionamiento y en la actualidad podemos afirmar que se produjo un desplazamiento desde la concepción del guardavidas voluntario al guardavidas trabajador.

Referencias bibliográficas

- BERGER, P. y LUCKMAN, R. 1979 *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- BALBI, Fernando Alberto. 2012. "La integración dinámica de las 'perspectivas nativas' en la investigación etnográfica". *Intersecciones en Antropología*. N°14: pp. 485- 500
- BATTISTINI, Osvaldo Rubén 2004 „Las interacciones complejas entre el trabajo, la identidad y la acción colectiva“. En Battistini, O.R. (coord.) *El trabajo frente al espejo: continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*: pp. 23-44 Buenos Aires: Prometeo
- CIVARDI, Federico 2017 "Salvando las distancias. Una aproximación al salvamento acuático deportivo". Ponencia, V Congreso de Periodismo Deportivo, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP: La Plata.
- GRIMBERG, MABEL 2009 „Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el Área Metropolitana de Buenos Aires“. En *Revista de Sociología e Política* N°17: pp. 83-94
- GUBER, Rosana. 2013 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1°ed. 4°reimpr. Buenos Aires: Paidós
- LLAMOSAS, Gabriela. 2017 *Trabajar salvando vidas. El proceso de sindicalización de los guardavidas de Pinamar*. Buenos Aires: Antropofagia
- NEIBURG, Federico. (1988) *Fábrica y Villa Obrera: Historia Social y Antropología de los Obreros del Cemento*. Buenos Aires: CEAL.
- PASTORIZA, Elisa. 2011 *La conquista de las vacaciones. Breve historia del turismo en la Argentina*. Buenos Aires: Edhasa

Tercerización laboral en la industria siderúrgica argentina a partir de la formación de empresas de ex trabajadores en la década de los noventa: un análisis comparado de los casos de Acindar Villa Constitución y Siderar Ensenada [ex Propulsora Siderúrgica]

ESPONDA, MARÍA ALEJANDRA (AEyT FLACSO-UNAJ); STRADA, JULIA (AEyT FLACSO –CONICET)

Resumen

La tercerización laboral como estrategia empresarial tendiente a una creciente flexibilización, precarización de la fuerza de trabajo y debilitamiento de las organizaciones sindicales, se ha profundizado desde mediados de los 70 a la actualidad, no sólo en Argentina sino en el conjunto de América Latina y a nivel global, con un fuerte avance particularmente a partir de la década de los noventa. La presente ponencia tiene como objetivo principal efectuar un análisis comparativo de la expansión de la tercerización a partir de la subcontratación de empresas de ex trabajadores, tomando dos estudios de caso en la industria siderúrgica argentina: “Cooperar 7 de Mayo” en Acindar Villa Constitución y “Cimet”⁴³² en Siderar Ensenada. Partiendo de un abordaje interdisciplinar, desde la Antropología Social, la Ciencia Política y Economía Política, se pretende reflexionar sobre los orígenes, trayectorias, condicionamientos estructurales y proyecciones de estas empresas contratistas.

Descriptores: tercerización laboral – precarización – empresas de ex trabajadores – industria siderúrgica – Acindar – Siderar - interdisciplinariedad

Introducción

⁴³² El nombre de la empresa y los nombres de los testimonios que refieren específicamente a este caso de estudio (empresa contratista de Siderar Ensenada) han sido cambiados.

La tercerización laboral como estrategia empresarial tendiente a una creciente flexibilización, precarización de la fuerza de trabajo y debilitamiento de las organizaciones sindicales, se ha profundizado desde mediados de los 70 a la actualidad, no sólo en Argentina sino en el conjunto de América Latina y a nivel global (Basualdo y Morales, 2014, Oliveira Texeira et.al., 2016). A partir de la década de los noventa y al calor de las políticas de reconversión productiva esta estrategia tuvo un avance fenomenal en diversos sectores de la economía argentina, tanto en el ámbito público y privado, como en las ramas industriales y de servicios.

Una de las formas en que se llevaron a cabo los procesos de tercerización laboral fue a través de la formación de empresas de ex trabajadores, que seguirían desarrollando las mismas tareas para la empresa principal, ya no como “directos” o “propios” sino como tercerizados. Las empresas conformadas por ex trabajadores nacieron para ser subcontratadas y adoptaron diversas formas jurídicas: cooperativas, sociedades de responsabilidad limitada o sociedades anónimas.

La presente ponencia tiene como objetivo principal efectuar un análisis comparativo de algunas de esas trayectorias, basado en dos estudios de caso: Cooperar 7 de Mayo (contratista de Acindar Villa Constitución) y Cimet (contratista de Siderar Ensenada –ex Propulsora Siderúrgica). Tanto Acindar como Siderar⁴³³ tienen en común su inserción inicial como laminadoras privadas, cuando SOMISA (Sociedad Mixta Siderúrgica Argentina) era la única proveedora de acero crudo bajo gestión estatal (Azpiazu et. al, 2007; Boto, 2012).

Si bien como veremos a lo largo de la ponencia hay diferencias en cada uno de los procesos (el momento de formación de las empresas, las características societarias y de funcionamiento, la expansión económica, entre otras) hay otros elementos compartidos que expresan una trayectoria histórica común. Esta ponencia es parte de un esfuerzo reciente que pretende poner el diálogo nuestras investigaciones que parten de enfoques y perspectivas

⁴³³ Acindar fue fundada por Arturo Acevedo en 1942, ubicando su primera planta productiva en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe), trasladándose luego a la ciudad de Villa Constitución. En 2007 es adquirida por el grupo Arcelor Mittal. Por su parte, la ex Propulsora Siderúrgica, actual Siderar Ensenada, perteneciente al Grupo Techint, inició sus actividades en el año 1969. En 1992, formó parte mayoritaria del consorcio que adquirió SOMISA, en el proceso privatizador que tuvo lugar a principios de los 90 y desde el año 2001 integra el complejo Ternium.

disciplinarios diferentes. Se combinan aquí un enfoque etnográfico desde la Antropología Social con un análisis desde la Ciencia Política y Economía Política. Este diálogo de disciplinas lejos de resultar incompatible, se complementa y permite un análisis de mayor riqueza conceptual y empírica, que es preciso continuar profundizando.

Con este marco se ha pretendido abordar las experiencias de los trabajadores en su complejidad, lograr una cuantificación de la tercerización (especialmente en el caso de Acindar), y una descripción de las dificultades y desafíos enfrentados por los emprendimientos. Pretendimos también pensar una gran dificultad que permanece inalterada y que se debe a una posición estructural ambigua en la que han quedado posicionadas las empresas de ex trabajadores y fue expresada por una trabajadora con la afirmación “no se puede ser trabajo y capital”. Por un lado, son dependientes casi enteramente de su propia fuerza de trabajo que es vendida de manera mayoritaria o excluyente a la gran empresa principal (sea Acindar o Siderar), al mismo tiempo son responsables de una creciente cantidad de obligaciones (que corresponden a su nuevo *status* en tanto empresarios), oficiando además de amortiguación (auto ajustándose) en los momentos de crisis del sector.

Estrategias empresariales de reconversión y tercerización en Acindar y Siderar (ex Propulsora)

Las estrategias empresariales tendientes a reorganizar y reducir los planteles tuvieron un punto de inicio en Argentina a mediados de los años 80, y se consolidaron en los 90⁴³⁴, en el marco de políticas de recorte fiscal, achicamiento del Estado, una avanzada sobre derechos laborales y la concreción de un amplio proceso de “saneamiento” y privatizaciones (Azpiazu y Nochteff, 1994; Altimir y Beccaria, 2000).

En el marco de la difusión de las “nuevas formas de organización del trabajo” que perseguían un aumento de la productividad, las grandes empresas industriales impulsaron profundas transformaciones que involucraron la aplicación de estrategias de flexibilidad interna y externa (Coriat, 2000; De la Garza, 2000; Ermida Uriarte y Colotuzzo, 2009;

434 En las grandes empresas industriales y del sector siderúrgico, primero tuvieron lugar los avances técnicos con incorporación de tecnología, y posteriormente se iniciaron los cambios en la reorganización del trabajo, cuando la “sobreocupación” se tornó un problema para la competitividad empresarial (Jabbaz, 1996; Jerez, 2008).

Basualdo y Morales, 2014). Esto se logró mediante multifuncionalidad, rotación entre puestos y sectores, trabajo en equipo, flexibilidad salarial, creciente responsabilización del trabajador sobre el proceso productivo y aumento de la tercerización⁴³⁵ que derivarían en una expulsión de mano y aumento de la productividad laboral. Estas tendencias se evidenciaron en ambas empresas (ver Esponda, 2012, 2017 Y Strada, 2016, 2017).

Si bien esta ponencia no tiene como objeto desarrollar estrategias sindicales en esta etapa, es importante mencionar que la Unión Obrera Metalúrgica (UOM) fue un actor fundamental en ambos procesos, aunque con diferencias respecto de las alianzas y articulaciones entre las conducciones de las Comisiones Internas (C.I), las seccionales de la UOM, y el distinto alineamiento de éstas con el Secretariado Nacional, que influirían respecto de la aceptación o rechazo de las políticas neoliberales promovidas especialmente a partir de la presidencia de Carlos Menem. En ambos casos, los dirigentes sindicales de base de Acindar y de Propulsora se opusieron a las políticas neoliberales, participando incluso de la conformación desde el inicio en 1991 de una central sindical alternativa, la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA).

En el caso de **Acindar Villa Constitución**⁴³⁶, en un contexto económico crítico, desde mediados de la década del ochenta se produjeron gran cantidad de transformaciones,

435 La tercerización se expresa en una ruptura de la relación dual y la aparición de un “tercero”, en tanto intermediario entre la empresa y el trabajador, que absorbió tareas y actividades históricamente realizadas por la principal (Ermida Uriarte y Colotuzzo, 2009).

iniciativas “aisladas” que procuraban modernizar y racionalizar el proceso productivo y que se complementaron en los años 90 con un proceso de reconversión integral (AA.VV., 1992; Basualdo, Lozano y Fuks, 1991). Asimismo, se descentralizaron actividades bajo el régimen de promoción industrial promulgado durante la dictadura, deslocalizando parte de la producción a San Luis (donde Acindar instaló 12 empresas), lo provocó un excedente de trabajadores en los talleres de Villa Constitución que luego serían objeto de racionalización, a la vez que se pretendió desarticular la organización sindical, con una disminución del 50% del plantel (Jabbaz, 1996).

Entre 1985 y 1990 se implementaron una serie de reformas que tendían a incorporar las Nuevas Formas de Organización del Trabajo (NFOT) toyotistas, tales como proyectos de calidad total, rotación entre puestos y talleres, desmantelamiento del área de almacenes, la descentralización de la provisión de aceites, paños de herramientas y elementos de seguridad y la “privatización” de la provisión de chatarra y de la cal. Hubo una significativa expulsión ingenieros y técnicos y se produjeron cambios en la Gerencia de Recursos Humanos, incorporándose nuevos criterios de evaluación del personal que categorizaron a los trabajadores en hombres claves, excelentes, buenos, prescindibles y marginales, generando fuertes tensiones y temores.

En 1990 hubo una aplicación masiva de retiros voluntarios y a pesar de una serie de disputas y conflictos sindicales, Acindar logró imponer el pago de un 20% de los salarios con bonos alimentarios, determinó 900 suspensiones y 450 despidos, lo que se convirtió en una pieza indispensable de un proceso de ajuste mayor a nivel empresarial⁴³⁷.

A partir de 1991 se abrió una oleada de tercerizaciones de sectores denominados por la empresa como “periféricos” que se completarían a partir de 1996 con la tercerización de sectores centrales del proceso productivo. El personal tercerizado pasó de representar un 16% a representar un 29% en 2001, con 1.323 trabajadores directos y 546 tercerizados. La

437 Si bien, el sindicato logró transformar esos 900 casos en suspensiones con el pago de una asignación equivalente al 75% del salario, la producción se normalizó “*en base a la aplicación de nuevos métodos de trabajo*” y se abrió un registro de retiros voluntarios a partir del cual Acindar logró reducir, finalmente, cerca de 1.000 puestos de trabajo (Basualdo, Lozano y Fuks, 1991:3).

fragmentación del colectivo laboral, que se difundiría en aquellos años con la denominación de “metalúrgicos de primera y metalúrgicos de segunda”, se profundizó en los años sucesivos, llegando a contabilizar un 50% de trabajadores tercerizados en 2014 (Strada, 2016, 2017).

En el caso de la **ex Propulsora**⁴³⁸, los intentos de reestructuración productiva se remontan a 1986 pero cobraron fuerza a partir de 1988 en un contexto de atraso salarial. En consonancia con los procesos descritos en la planta de Acindar, a partir de esa fecha y hasta 1991, se sucedieron gran cantidad de conflictos. El discurso empresarial presentaba un diagnóstico que aludía a una profunda crisis, que hacía necesaria la reorganización de los puestos en las líneas productivas y la “privatización de sectores de servicios”. Medidas como el “enriquecimiento de tareas”, círculos de calidad, polifuncionalidad, se aplicaron en las líneas de producción como Decapado, Tándem, Recocado, Témper y Línea de inspección final, por medio del tratamiento de las “carpetas de reestructuración integral” que derivaron en la firma de “Actas Acuerdo” por sector. Cada carpeta detallaba las modificaciones por línea o sector, que implicaban la reducción de puestos de trabajo y, como contracara, un incremento salarial variable, que podía rondar entre un 30 y un 50%⁴³⁹.

En la ex Propulsora se observa que la aplicación de los lineamientos del sistema japonés –en términos de flexibilidad interna- se dieron en paralelo al avance en tercerización de actividades por medio de retiros voluntarios masivos y formación de empresas de ex trabajadores en los sectores “de servicios” tales como taller mecánico, eléctrico, embalaje y transporte interno. A tal propuesta se la denominó “privatización” de sectores, que lejos de ser

438 Por el tipo de perspectiva metodológica, desde el campo de la antropología social, todos los nombres de personas y empresas son ficticios, excepto Siderar. En todo el proceso de investigación para las instancias de grado y posgrado se han realizado más de 50 entrevistas, observaciones y relevamientos de distintas fuentes secundarias (Esponda, 2012).

439 “Había sectores, póngale en algunas líneas, que les ofrecían mucho dinero en los puestos y eso era muy difícil con la gente... porque (...) le estaban planteando en aquel momento de 200 o 300 pesos de aumentos, cuando ganábamos por decir algo 500” (Francisco, trabajador de Propulsora Siderúrgica desde el año 79 hasta el 93 y delegado de fábrica, posteriormente despedido por causas políticas, entrevista realizada por ESPONDA el 7/12/06). Otro testimonio señaló: “Empezaron a discutir las carpetas y ¿qué eran las carpetas? (...) cada sector se tenía que sentar a discutir su carpeta... la empresa les daba una suma de dinero por algunas... mayores tareas, algunos quites de compañeros” (Joaquín, trabajador de Siderar al momento de ser entrevistado, más de 30 años de servicio, fue integrante de UOM, entrevista de Esponda, 24/5/07).

neutral impulsaba a los trabajadores a “convertirse en empresarios”, superando el techo que tenían como empleados.

Esta transformación, vista por los trabajadores como el “gran cambio” de esos años, implicaba romper con la relación laboral y constituirse ellos mismos en “empresarios independientes” que mantendrían a partir de allí una relación comercial con Propulsora. Si bien se plantean varios paralelos temporales entre los procesos de reestructuración en Acindar y Propulsora, existieron diversas estrategias empresariales para lograr una aceptación condicionada de la tercerización. En el caso de Acindar hubo un viraje desde una primera estrategia “negociadora” con el sindicato, lo que determinó despidos masivos mediados por *lockout* patronal, para luego avanzar en las tercerizaciones. En el caso de Propulsora -en cambio- esto se logró por medio de incentivar la formación de empresas de ex trabajadores, introduciendo una mirada emprendedora en el marco de intensos conflictos, suspensión de trabajadores y una aparente crisis empresarial que implicaría tarde o temprano la pérdida del empleo.

La tercerización laboral a través de empresas de ex trabajadores. Los casos de Cooperar y Cimet.

Si bien la estrategia de tercerización se verificó en ambos casos, existen particularidades respecto de cómo se desarrolló cada proceso de formación de empresas de ex trabajadores. En primer lugar, las estrategias de las empresas principales influyeron en una periodización y condicionamientos específicos sobre los nuevos emprendimientos. Por otro lado, las estrategias sindicales durante y después del conflicto por la reconversión productiva (tanto de las seccionales como de las C.I. y cuerpos de delegados), también incidieron en las condiciones de inicio de las empresas de ex trabajadores, su marco de alianzas, fortalezas y debilidades. Como tercer punto, las propias trayectorias de las empresas nos permiten ver que, si bien no tuvieron el mismo desempeño, en ningún caso lograron escapar de condicionamientos estructurales mayores que los sumergen en una relación de subordinación y dependencia con la empresa principal.

Acindar Villa Constitución, en el marco del conflicto por la reconversión productiva, definió un *lockout* patronal, durante el cual cerró su Puerto Arturo Acevedo frente al río Paraná entre 1991 y 1993, desvinculando todo su personal. Reabrió el sector cuando logró acordar la tercerización con una firma internacional, Manpower, una agencia de colocación de personal. Esta tercerización produjo una expulsión de cerca de 100 empleados de altos salarios que trabajaban de manera intensiva aunque intermitentemente con una demanda cada 15 o 20 días, dependiendo de la llegada de los barcos. De esta manera, Acindar pudo deshacerse de un costo fijo, que siempre había implicado un costo importante. Adicionalmente, con Manpower se redujeron sensiblemente los costos laborales en función de los bajos salarios que pagaba.

En una primera etapa, entre 1993 y 1996, se configuró un funcionamiento compuesto por tres eslabones en la cadena de subcontratación: Acindar, Moviport (consorcio de operadores portuarios) y Manpower. Acindar sostuvo la administración del puerto por un tercero –“Moviport”-, que subcontrataba a Manpower, que a su vez (sub)subcontrataba a ex trabajadores de Acindar.

Manpower trabajaba con flexibilidad: si bien contrataba a 100 personas, el trabajo continuo sólo alcanzaba para el 30%, por lo cual en 1995, el promedio de horas por trabajador no superaba las 40 horas mensuales, trabajadas de manera concentrada en 10 días de carga y descarga de barcos al mes.

Si bien desde el punto de vista económico Acindar había conseguido variabilizar totalmente el costo de operación del Puerto Acevedo, desde el punto de vista político y social, la relación laboral de los trabajadores con la agencia de colocaciones había comenzado a deteriorarse debido a una creciente conflictividad derivada de la precariedad y los magros salarios, provocando una crisis que estalló en 1996 y dio lugar a la formación de Cooperar con la mediación de la seccional sindical.

Si bien, desde la Comisión Directiva de la seccional se desecharon los ofrecimientos de parte de la empresa para que el gremio participara de la tercerización del puerto, se impulsó la continuidad de la explotación operativa del puerto con una empresa autogestionada por esos mismos trabajadores. El sindicato también promovió la firma de “actas de continuidad

laboral para el personal transferido a terceros” que garantizaban aspectos fundamentales como la continuidad laboral manteniendo “las mismas condiciones de contratación” para los trabajadores que eran despedidos de Acindar y pasaban a ser tercerizados.

La estrategia de los trabajadores para lograr condicionar a Acindar (que se resistía a aceptar la propuesta del sindicato⁴⁴⁰, fue la presentación masiva de telegramas de renuncia a Manpower en el momento preciso en que se requería la descarga de barcos en el puerto:

“el 7 de mayo a la mañana todos los trabajadores subcontratados por Manpower pasaron por el correo y renunciaron por telegrama a Manpower. Después de las 14 horas, cuando se acercó la hora de la carga del barco, se lanzó un paro de actividades del puerto. Al momento en que el Directorio comenzó a recibir la información de las renunciaciones de los trabajadores a Manpower (...) Manpower ya no tenía trabajadores, y Acindar no podía resolver la logística sin personal con experiencia... así se forzó la entrega del trabajo”.⁴⁴¹

“Y así, hartos de los atropellos e injusticias, el 7 de mayo de 1996 encabezados y apoyados políticamente por nuestro sindicato –la UOM Seccional Villa Constituciónn- que formuló acuerdos elementales con la principal Acindar S.A decidimos romper con Manpower, apropiarnos del trabajo y comenzar la larga marcha de construcción de nuestro destino a través de la constitución y fortalecimiento de nuestra Cooperativa de Trabajo (...) Fue nuestro acto de resistencia. Tomamos la figura jurídica del cooperativismo como una salida inmediata para “blanquear” nuestra situación pero no dimensionábamos entonces la trascendencia histórica de lo que estábamos construyendo” (Horton, 2010).

Desde la visión gremial, Cooperar nació como parte de una estrategia frente a la caída del empleo: la única forma de resistir la pérdida de 100 puestos de trabajo⁴⁴².

440 Incluso, después de la conformación de Cooperar SRL, la resistencia de Acindar a aceptar la gestión de los trabajadores se manifestó en operaciones para vaciar de trabajo la empresa, enviando buques a San Nicolás.

441 Entrevista a Enrique Díaz por STRADA, uno de los 12 fundadores de Cooperar. Otros entrevistados que describieron la etapa fueron Hugo Rojo (ex ingeniero de Acindar y actual trabajador de Cooperar), grupos de trabajadores de Enderezado de Barras, Seguridad y de Logística Cooperar. Marzo y abril 2015, Villa Constitución.

442 Si bien hubo otras tres empresas de autogestión por parte de trabajadores ninguna logró continuidad más allá del año 2010.

A lo largo de los noventa Cooperar fue subcontratada para realizar otras tareas productivas en Acindar. Hacia 1998, se hizo cargo del acondicionado de alambres, ampliando su plantel en 12 personas. En el año 2000, se le otorgó el enderezado de barras (EDB), lo que llevó a Cooperar a aumentar nuevamente el plantel llegando a 160 trabajadores al tiempo que se reducía la cuadrilla propia de Acindar. Sin embargo, poco tiempo después, en el contexto de la crisis nacional del 2000/2001 Acindar determinó la “destercerización” del acondicionado de alambres para sostener puestos de trabajo propios. Cooperar tenía 160 trabajadores, pero sólo había trabajo para la mitad. Para evitar despidos y bajo el principio rector que apuntaba a lograr mecanismos igualitarios de distribución del trabajo e ingresos, comenzaron a trabajar medio mes cada uno, con jornadas de ocho horas.

En 2001 Cooperar también concretó una sociedad con Moviport, conformando una UTE que tomó la administración del puerto y a los pocos meses el acondicionado de barras (ADB). Pero, el mismo año, lo que ofició de bisagra fue su transformación en Cooperativa. Ello afianzó –en una etapa de masivos quiebres de empresas y recuperación por parte de los trabajadores– una posición reivindicativa respecto de su rol como gran cooperativa industrial que funcionaba bajo el reparto colectivo de ganancias. Su incorporación, en 2014, a la Federación de Cooperativas de Trabajo de la República Argentina (FECOOTRA), junto a su vinculación histórica con la CTA, serán factores decisivos para construir de una red de vínculos socio políticos relevante, que incluso ayudó en un mejor posicionamiento frente a Acindar.⁴⁴³

En el Acta Constitutiva de Cooperar se detallan las tareas que la empresa realizaba, revelando un avance de la tercerización a áreas principales, constitutivas del *core business* de Acindar. Por ejemplo se detallaba que podría “suministrar maquinaria y equipamiento para el movimiento, acarreo, acopio, carga y descarga de materias primas, productos y materiales”, “brindar asesoramiento técnico sobre operaciones, logística y gestión de procesos productivos y administrativos” y “proveer mano de obra operativa de distinto nivel de calificación y

⁴⁴³ El campo de estudios sobre las potencialidades y limitaciones no sólo de las cooperativas sino de otras experiencias de autogestión del trabajo ha sido abordado por valiosos/as autores/as que se han preocupado por analizar dificultades y desafíos desde los propios/as trabajadores/as y sus organizaciones. Sería muy fructífero en próximos trabajos revisar estas producciones tan relevantes a la luz de las estrategias tercerizadoras del gran capital.

competencias para la ejecución de operaciones de procesos productivos y administrativos” en empresas productoras de bienes y servicios siderúrgicos, metalúrgicos y metalmecánicos.⁴⁴⁴

Al poco tiempo de creación de la UTE, Acindar planteó la necesidad de realizar una gran inversión en el puerto, del orden de los 300 mil dólares, como condición de continuidad de la tercerización. En ese contexto, Cooperar debió reunir 150 mil dólares, que fueron aportados por el sindicato y personalmente por los dirigentes gremiales.

En lo que hace al funcionamiento interno y facturación en relación a Acindar, Cooperar estableció módulos productivos que corresponden a siguientes sectores: i) acopio y despacho de materiales semi y elaborados (Exportación); ii) acondicionado de alambres y movimiento interno de alambres, iii) acondicionado de barras laminadas (ADB) y iv) enderezado de barras de acero para construcción (EDB). Cada módulo productivo conlleva un cálculo de costos propio, a partir de los cuales se acuerda la cotización del trabajo con la Gerencia de Acindar. Los módulos computan ingresos, gastos en insumos y valor hora de trabajo, a partir del cual se calculan los salarios dependiendo de las horas trabajadas por cada trabajador y considerando siempre las categorías del convenio metalúrgico (UOM) más los adicionales de cada tarea (peligro, riesgo, caloría, turnicidad, etc.). Esta estructura salarial -que reparte el valor total del módulo sin apropiación de ganancia empresaria- permitió una significativa mejora de los salarios de los trabajadores de Cooperar, que mantienen hasta la actualidad un valor similar al percibido por los directos de Acindar.

Por otro lado, si bien Cooperar cotiza a Acindar un determinado canon por servicios productivos y de logística y la forma de distribución ulterior de esos recursos depende de la contratista, lo cierto es que Acindar tiene injerencia en el tamaño del plantel de Cooperar. Desde la llegada de Arcelor Mittal en 2007 se estableció una fórmula de cálculo de la productividad para las subsidiarias de cada país que considera el total de trabajadores que ingresan a la planta y no sólo los directos de Acindar.

En los hechos, Acindar ya cuenta con amplios beneficios porque Cooperar funciona con “ultra flexibilidad” y “ultra eventualidad”. Si todo ese sector fuera personal propio -y considerando la inexistencia de la flexibilidad interna en la planta de Acindar por la

444 Acta Constitutiva de la Cooperativa de Trabajo “Cooperar” Limitada, Art. 5, 29 de diciembre de 2000.

resistencia sindical y la rigidez de los puestos-, esa cantidad de trabajadores requeridos resultaría del doble. Como señaló Cristian Horton:

“Todo Cooperar, que somos 245 hoy, y llegamos a ser 270, brindábamos servicios en algún momento por 400. En algún momento nuestro trabajo equivalía al de 400 y en otro al de 200. Según el momento del mes teníamos 70 en el puerto, 70 en enderezado y 90 en acondicionado de barras. Esto te da más de 250 puestos. En el pico esos 270 generábamos trabajo para unos 350 puestos. En otro momento los 270 producíamos por 220, pero entre nosotros repartíamos empleo sin despedir. Eso es lo que a Acindar le produce una enorme ganancia extraordinaria, que se ahorra en mantener una plantilla todo el mes”.⁴⁴⁵

Este servicio tan variable significó un desafío para la cooperativa, en pos de convertir la irregularidad del trabajo en regularidad, construyendo un rompecabezas de tareas distribuidas en módulos que permiten que todos los trabajadores tengan horas de trabajo diarias, con horario de entrada fijo, aún si la tarea varía. Cada trabajador se encuentra capacitado para hacer distintas tareas, y se efectúa una planificación mensual, semanal y también diaria del trabajo. Este nivel de adaptación sólo se encuentra en Cooperar, con una versatilidad que responde siempre a la demanda de Acindar.

Ese tipo de funcionamiento flexible termina siendo el reaseguro del sostenimiento del empleo: Acindar logró con Cooperar un puerto funcionando todo el año sin plantel fijo. Sin embargo, “Acindar sobre lo tercerizado cada vez precariza más”, buscando en 2016 la reducción de los costos del puerto sumada a las tentativas de reducción del plantel de Cooperar.

La complejidad de la negociación con Acindar se observa en el testimonio del tesorero de Cooperar:

“Un gerente dijo una vez: vos cotizás por 18 toneladas por turno en una mesa, vos cotizás con eso. Para cotizar con eso yo sé que podés hacer más, hacés 24 toneladas. De la diferencia, que son 6 toneladas, yo quiero la mitad” (...) “Como saben que haces más, si además ven que

445 Entrevista a Cristian Horton por Strada, *Presidente de Cooperar 7 de Mayo (2001-actualidad)*, hijo de Raúl Horton, ex trabajador de Acindar asesinado en el marco de la represión del 20 de marzo de 1975 en Villa Constitución, marzo 2015, Villa Constitución.

los trabajadores de Cooperar andan en buenos autos, tienen loteo, tienen radio, tienen palas buenas, le bajan el precio a la cotización”.⁴⁴⁶

A ello se agrega la cuestión de la productividad:

“Los compañeros saben que, si hacen 24 toneladas, la diferencia se lo llevan en el bolsillo, con un mejor ingreso. Laburar con toneladas permite que el compañero se lleve una parte. El servicio a destajo les conviene mucho, pero si no hay humanismo, es la muerte. Las 24 toneladas son un máximo razonable. Posible. Podrían hacer 35, pero apostamos a sostener la hora del mate, el descanso y la salud de los trabajadores”.⁴⁴⁷

Además del control de la productividad y cantidad de empleo, el trabajo diario de Cooperar se encuentra totalmente supervisado por Acindar, lo cual revela la existencia de “comando productivo” por parte de la empresa principal. En efecto, las Gerencias de Acindar (Producción, Recursos Humanos) estructuran un programa de trabajo, donde se establece para quién debe despacharse, cuánto cargar y en qué tiempos. A los efectos, Acindar tiene un área de Logística, ligada a ventas y distribución, que posee un nexo directo con Cooperar: el jefe de planta de Acindar de Logística indica horarios, tareas y cantidad de trabajadores a la conducción de Cooperar.

El enfoque de la Gerencia de Recursos Humanos⁴⁴⁸, vigente en la actualidad busca mantener mismos niveles de contratismo, y apunta a desandar los vínculos informales y el cortoplacismo que guiaron la tercerización en la etapa previa durante los 90, procurando -entre los objetivos declarados- construir un esquema de tercerización “beneficioso para todos los actores involucrados”. Por ello, en 2004 Acindar desarrolló una estructura de control de las empresas tercerizadas con la creación de la Gerencia de Control de Contratistas para monitorear el cumplimiento de las obligaciones laborales y requisitos de seguridad en la planta, como establece la LCT en su artículo 30. Su objetivo fue garantizar que las personas que ingresaran a la planta cumplieran con los requisitos propios del sistema de calidad, como la capacitación en seguridad y condiciones para el puesto (elaboró el documento

446 Entrevista a trabajadores de área contable de Cooperar por Strada, marzo 2015, Villa Constitución.

447 Idem.

448 Entrevistas a informantes clave de Acindar, op. cit.

“Disposiciones generales para Habilitación y control de las empresas contratistas”)⁴⁴⁹. Además de ello, el trabajador debía estar en blanco y tener número de CUIL, se le dictaba un curso de seguridad por parte de Acindar -que incluía habilitación en el puesto que ocuparía- y se exigían exámenes médicos aprobados.

En Siderar, la formación de empresas de ex trabajadores fue promovida, a principios de los años noventa, como estrategia empresarial para lograr la aceptación de la reestructuración productiva por parte del colectivo laboral.

La situación de las nuevas empresas desde el inicio estuvo atravesada por una dualidad hasta entonces inédita: a) los trabajadores dejaron formalmente de ser empleados y se convirtieron en “socios”, “dueños”, “empresarios” subcontractados por Siderar, y b) aun siendo “empresarios” continuaron realizando las mismas tareas que habían realizado durante años siendo trabajadores directos, algo que en el caso de los trabajadores de Acindar tercerizados llegaría recién con la formación de Cooperar, algunos años después de haber sido tercerizados por Manpower. Esta dualidad, que según uno de ellos los dejó a mitad de camino, como “empleados accionistas”⁴⁵⁰, resulta decisiva para comprender el desarrollo de los emprendimientos, su posición y condicionantes estructurales.

La mayoría de los emprendimientos, alrededor de 10, se formaron entre el año 1991 y 1993, como desprendimientos de los talleres eléctrico y mecánico, embalaje, almacenes, transporte interno, y eran de tamaño variable (entre 1 a 42 ex trabajadores aproximadamente). Cimet, la empresa con la que trabajaremos especialmente en esta ponencia, se formó en 1993 y es la única sobreviviente de ese proceso. La “conversaciones” con Siderar para estipular las características de la “privatización” (o tercerizaciones), en general estuvieron mediadas por supervisores y jefes de sección. A nivel sindical, la C.I. (opositora a la conducción de la seccional de la UOM) había resistido por más de dos años la implementación de la reorganización del trabajo en las líneas productivas y las tercerizaciones. Sin embargo, en un contexto local de derrota y de alineamiento del

449 Disponibles en: www.acindar.com.ar

450 Juanjo, hijo de uno de los socios de Cimet, actual empleado de Cimet y ex trabajador de Siderar hasta que renunció en el año 2000. Entrevistado por Esponda, 6/7/2011.

secretariado de la UOM La Plata con la empresa, las condiciones de negociación con Siderar fueran profundamente desiguales para los nuevos emprendimientos.

Un delegado de fábrica de esos años, evaluó que si hubieran contado con asesoramiento técnico, muchos no se hubieran retirado dado el tipo de contratos y reglas que les proponían:

“Yo fui al sector, les dije muchachos la empresa les va a ofrecer esto... tercerizarlos y nosotros le dijimos, ‘ustedes van a ir’ porque se veía que el clima... bueno, ‘agarren los papeles, se los llevan a un abogado, y llévenselo a un contador. Cada vez que en la empresa les dicen algo, vayan al abogado, vayan al contador’. ¡Y no la hicieron! [a la empresa] Porque iban al abogado y les decían: ‘no, esto no, esto no, esto no’. Va al contador y le decía: ‘mirá que después te va...’ (...) La empresa [Siderar] te quería engrupir”.⁴⁵¹

Las empresas que se iban formando recreaban ciertos aspectos de la estructura fabril. Los supervisores y jefes de sección seguían teniendo el mayor rango, los mayores sueldos y en general ocuparon cargos de dirección. Contaron con la maquinaria de Propulsora, que fue comprada en cuotas. Mantuvieron un ordenamiento funcional y espacial similar al que habían tenido en Propulsora, y en general realizaban las mismas tareas. Con respecto al nuevo rol del jefe de sección, en el caso de Cimet, existen sospechas respecto de la existencia de acuerdos entre éste y Propulsora. Éste, apodado “el comisario” fue su primer presidente y es recordado mayoritariamente en la actualidad como un “traidor”. Como presidente, administró durante dos períodos de 3 años el taller, manejando a discreción la relación con Siderar. Si bien se realizaban asambleas, la mayoría de los “socios” coincide en que funcionaban como ámbitos de circulación de la información desde arriba hacia abajo. Fue quien negoció con Siderar una baja en el precio de la hora de trabajo, en el segundo o tercer año de servicio, que derivó en una pérdida de ingresos, bajo la amenaza, más o menos velada, de que si no aceptaban Siderar les discontinuaría los contratos. Posteriormente, en la grave crisis que atravesaron en el 2001, y no siendo reelegido como presidente, se fue de la empresa, y volvió a trabajar a Siderar. Algunos se refieren a él como quien hizo el “trabajo sucio” y se fue, dejando a la empresa con importantes deudas impositivas.

⁴⁵¹ Carlos, trabajador jubilado de Siderar. Entró a trabajar en el año 1969 en la construcción de la planta, fue delegado de fábrica. Entrevistado por Esponda, 21/03/06.

En un artículo reciente hemos abordado en profundidad uno de los aspectos que a nuestro entender ha sido clave en la estrategia de subordinación, control y generación de dependencia productiva por parte de Siderar: la modalidad de salario por tiempo oculta bajo la firma de contratos comerciales entre empresas (Esponda, 2017), algo que podríamos revisar para el caso de Cooperar a partir de la noción de trabajo a destajo.

Las contratistas firmaron dos tipos de contratos con la gran empresa: *contrato por hora, fijo* o *contrato marco*; y *contrato por trabajo* o *contrato variable*. El primer tipo se estipulaba en pesos y por tiempo determinado, normalmente de 1 a 5 años⁴⁵², estableciendo un “consumo máximo” (que Siderar podía no utilizar y anular el contrato⁴⁵³) y no un consumo mínimo, de la fuerza de trabajo. Por otro lado, cada sector de trabajo (mecánico, eléctrico, calderería, etc.) tenía un contrato específico con Siderar (que podríamos relacionar con los “módulos productivos en el caso de Acindar), que firmaba con cada planta del grupo Techint de manera independiente. Los contratos marcos englobaban algunos trabajos que no superaban el monto de \$ 20.000 y/o eran urgencias (equivalentes a US\$ 4.082 al año 2012). La definición del precio de la hora de trabajo, que variaba según el oficio, era fundamental al momento de renovar los contratos y se realizaba por medio de negociaciones entre la gerencia y la tercerizada, donde existía un permanente regateo, al igual que lo expresado por los trabajadores de Acindar:

“...la respuesta de ellos es decir, mirá precisamos un descuento de los valores porque están altos tenemos valores más bajos, entonces ahí tenés que estar empezando a bajar (...) que te bajan, te bajan y que te van a tratar de regatear... te van a regatear todo lo posible”⁴⁵⁴.

En los primeros contratos firmados, no se tuvo en cuenta la fijación diferencial de un precio para la hora diurna, nocturna, domingos y feriados, y el pago extra por emergencias. En términos generales, la definición del precio de la hora de trabajo se realizaba manera precaria:

“- ¿Cuánto nos van a cobrar por hora?

452 Los primeros contratos fueron de 3 y 5 años de duración, luego fueron por períodos más cortos.

453 Información brindada en una visita institucional Propulsora a Esponda, 2005.

454 Martín. Entrevistado por Esponda. el 17 de octubre de 2006, La Plata. Allí reproduce un dialogo con los jefes de Siderar.

-yo no tenía ni idea, y empezamos a sacar cuentas: si cobrábamos 900 pesos dividido 200 horas, más la obra social... Sacan cuentas y les da X\$ la hora, lo plantean y la respuesta de la empresa fue:

- ¡No! ¡Precio competitivo muchachos! ¡Valor de mercado muchachos...valor de mercado, ese no es el valor de mercado... sáquenme los números!

Empezamos cobrando un número que no sabíamos si era ganancia o pérdida”⁴⁵⁵

A la vez que se bajó el precio de la hora de trabajo, muchos trabajadores afirman que se redujo la cantidad horas históricas contabilizadas por tarea, lo que generó un aumento de la productividad. La noción de “regateo”, esconde la situación de subordinación entre las partes y marca el rompimiento de la relación laboral regulada por la legislación y los convenios colectivos. En los contratos, Siderar se desliga de ciertas obligaciones previas pero mantiene la potestad sobre el control y supervisión del proceso productivo, la continuidad o discontinuidad del mismo, reservándose incluso el derecho de nombrar representantes permanentes en los locales o establecimientos de la tercerizada; y en caso de que el “proveedor” (léase tercerizada) preste servicios en las instalaciones del “cliente” (léase empresa contratante), aquella debe cumplir con los requisitos de salud, seguridad y medio ambiente prefijados por la última, que se deslinda de cualquier accidente o daño de los trabajadores tercerizados, aun cuando se compruebe la responsabilidad de la principal⁴⁵⁶.

Existe, además del contrato marco o fijo, el “contrato por trabajo” o “contrato variable” por licitación que abarca trabajos más costosos y no urgentes. Estas licitaciones desde 1999, a diferencia de los primeros años, se llevan a cabo de manera informatizada, por medio de la empresa Exiros –dedicada a las compras del grupo Techint⁴⁵⁷. Esta transformación desdibujó las relaciones humanas previas, lo cual se refleja en la expresión “esta empresa ¿qué es lo que hace? Solamente compra, compra (...) hace “solo” es solicitud de precios”⁴⁵⁸. Cada proveedor

455 Martín, op.cit.

456 Información explicitada en uno de los contratos firmados.

457 Exiros comienza en 1999 especializándose en cadenas de suministro de clientes, y queda formalmente establecida en 2001 para centralizar actividades de compras para las empresas de acero del Grupo Techint. Un jerárquico de Siderar explicó que Exiros es “una oficina que tenemos en la empresa que se dedica a compras”. Ver www.exiros.com. Accedido: 13/1/2012.

458 Vicente, ex trabajador de Propulsora, retirado en 1993, actualmente socio de Cimet. No tuvo militancia sindical en la planta. 7 de diciembre de 2010, La Plata. Entrevistado por Esponda.

registrado puede licitar, ganando quien ofrezca el presupuesto más bajo, lo que condiciona a bajar sus presupuestos.

Ambas modalidades contractuales tienen como base el cálculo en función del precio de las horas de trabajo, que se establecen bajo el cálculo hipotético de una jornada laboral de ocho horas. Sin embargo, como Siderar no está obligada a consumir la totalidad de las horas acordadas, las horas no trabajadas por falta de demanda no tienen contraprestación monetaria. De esta forma, si bien los trabajadores de Cimet siguen percibiendo su salario normalmente, se deteriora la situación financiera de la empresa contratista, llegando al punto de no lograr cubrir el costo salarial. En el momento más crítico, durante la crisis en el año 2001, en el marco de disminución drástica de la demanda por parte de Siderar, percibían ingresos entre 200 y 300 pesos al mes, mientras que la línea de indigencia en mayo 2001 se ubicaba en 212 pesos y la línea de pobreza en 518 pesos (según INDEC). Por otro lado, y al igual que el funcionamiento del vínculo Acindar-Cooperar, existieron otros mecanismos ad hoc de explotación de la fuerza de trabajo, implementados unilateralmente. Controles administrativos y contables, exigencias legales, productivas, de normas internacionales que condicionaron su desarrollo y posibilidades de supervivencia, y revelaron al mismo tiempo, la existencia de un comando productivo por parte de la principal.

En el caso de Cimet, para su contabilidad fueron asesorados directamente por Siderar, llegando al extremo de tener como contador a un empleado de Siderar, que además “había estado en las privatizaciones”. Este contador luego se desvinculó aparentemente de Siderar, continuó siendo contador de la tercerizada, y a pesar de la inconformidad de los socios, no fue cambiado por miedo a que Siderar “no les diera más trabajo”⁴⁵⁹.

Entre 1993 y 2003, la subcontratación se realizó de manera directa (Siderar-Cimet). Siderar exigía la discontinuación en los números de facturas con la finalidad de ocultar formalmente la dependencia y evitar un potencial enfrentamiento judicial. Finalmente, en el año 2003 Siderar exigió que Cimet se transformara en intermediaria de una nueva empresa a crearse, que tendría como empleados a los socios de Cimet, interponiendo formalmente un

459 Entrevista colectiva por ESPONDA. Con socios de Cimet, 19 de noviembre de 2010: Nelson (Ex trabajador de Propulsora, se retiró en 1993, actualmente socio de Cimet), Tobías (Ex trabajador de Propulsora, se retiró en 1993, actualmente socio de Cimet) y Eugenio (trabajador de Propulsora, se retiró en 1993, actualmente socio de Cimet).

nuevo eslabón en la cadena de subcontratación, ocultando, en nuestra opinión, la relación de dependencia.⁴⁶⁰ En el nuevo esquema, Cimet sería dueña del capital constante y la nueva empresa la nueva empleadora de los socios/dueños de Cimet.

En síntesis, la transferencia de responsabilidad sobre la gestión de la fuerza de trabajo, se conjuga con las exigencias de "flexibilidad" y "disponibilidad" plena, que se ve seriamente dificultada por los costos fijos que implica contratar personal que no es requerido de manera regular. La dependencia productiva de Cimet ronda entre un 85 y un 95% de la facturación. A pesar de varios intentos, no lograron tener una estrategia exitosa de diversificación de clientes, lo que hace vulnerable su posibilidad de supervivencia ante una eventual discontinuación de contratos, misma situación que atraviesa Cooperar.

Los distintos fenómenos enunciados se expresan en un deterioro de las condiciones de trabajo y de vida, evidenciadas en la existencia de trabajadores ancianos, muchos jubilados con la mínima bajo el régimen de monotributo (en 2012 Cimet tenía un promedio de edad de 64,7 años), con salarios que rondaban los 3.000 pesos para un régimen de 45 horas semanales, monto que apenas superaba la canasta básica.

Conclusiones

La comparación de ambos casos permite alcanzar conclusiones relevantes en torno a la expansión de la tercerización laboral en una rama industrial y dinámica, como la siderúrgica, a partir de la conformación de empresas por ex trabajadores despedidos o que tomaron retiros voluntarios de las firmas principales, Acindar Villa Constitución y Siderar Ensenada (ex Propulsora Siderúrgica). Permite también acercarnos al análisis de las estrategias de la clase trabajadora en un contexto sumamente difícil y de ofensiva del capital.

Las estrategias empresariales de Acindar y Siderar fueron comunes respecto del impulso de la tercerización laboral como estrategia íntimamente ligada a los procesos de reconversión de inicios de los 90, aunque aparecen diferencias en las modalidades de implementación. En Acindar, la tercerización se implementó con un primer hito a partir de *lockout* patronal y

⁴⁶⁰ Incluso Siderar en su momento ofreció a Cimet una razón social que ya existía para que pusieran en relación de dependencia a los socios. Sin embargo, los socios de Cimet evaluaron que era conveniente formar ellos mismos una nueva empresa.

cierre del puerto, que fue reabierto por medio de la contratación de la multinacional Manpower, que a su vez contrató a los ex trabajadores de Acindar. Las malas condiciones de trabajo y salariales desembocaron en un conflicto sindical, que con la intervención de la Comisión Directiva logró eliminar a Manpower como eslabón intermediario y negoció la tercerización directa Acindar-Cooperar, siempre con el apoyo de la seccional Villa Constitución de UOM (conjuntamente con la C.I. de Acindar). En la ex Propulsora las tercerizaciones se lograron luego de la derrota de la C.I., y en el marco de una estrategia empresarial y sindical de persuasión hacia los trabajadores respecto de las ventajas de lo que hoy se conoce como “emprendedurismo” y que en aquel momento se conoció como “privatización de sectores”. Por su parte, la seccional (opuesta a la C.I.) promovió el proceso de tercerización, a partir de diversos mecanismos, entre ellos la atemorización respecto de la continuidad laboral, desligándose posteriormente del destino de las empresas formadas.

A partir de los dos casos, vemos que la tercerización se extendió a actividades principales en el proceso productivo: mantenimiento industrial en el caso de Cimet y tareas productivas y logísticas en el caso de Cooperar. En Acindar, esta tendencia es aún más marcada debido a la integración vertical del proceso productivo, llegando en 2014 a contar con un 50% de personal tercerizado.

Respecto de las trayectorias específicas de las empresas de ex trabajadores, cabe diferenciar la estructura organizativa y de gestión que conformó cada empresa. Cooperar nació independizándose de Manpower y luego se constituyó en cooperativa, avanzando en procesos democráticos de decisión y adquiriendo mayor formación y vínculos políticos, siempre contando con el apoyo sindical. Si bien esta empresa resulta un caso relativamente exitoso por el cumplimiento de los requerimientos de Acindar y el crecimiento de su personal, evitando al mismo tiempo la precarización del trabajo como ocurre en las otras contratistas de Acindar, lo cierto es que en gran medida eso depende de la propia auto-explotación de los trabajadores.

Cimet se formó inicialmente bajo la dirección del supervisor indicado por Siderar, lo que se tradujo en una estructura jerárquica que espejó el funcionamiento de la principal, quitando márgenes de decisión y de circulación democrática de la información. Si bien esto se modificó en años posteriores con cambio de autoridades, los condicionamientos por parte de Siderar

continuaron. Esta empresa ha mantenido una planta menor, que no supera las 50 personas, la mayoría socios fundadores, gran parte jubilados que continúan trabajando y que no han logrado alcanzar los salarios que percibían siendo directos, viendo precarizadas sus condiciones de trabajo y salud. La imposibilidad de certificar normas de calidad, realizar inversiones, y contratar nuevos empleados son algunas de las falencias que Cimet enfrenta en la actualidad.

A pesar de las diferencias mencionadas, ambas empresas se encuentran constantemente sujetas al contrato con la principal, ya que de lo contrario perderían el “único” (en el caso de Cooperar) “cliente”. Si bien Cimet cuenta con una planta de socios menor, es propietaria de un galpón externo a Siderar y maquinarias, con las cuales realiza ciertos trabajos para otras empresas, una discontinuación del contrato con Siderar les haría perder entre el 85% y 90% de sus ingresos. En el caso de Cooperar, si bien tiene mejores condiciones en cuanto a la fuerza de trabajo y también es propietaria de sus maquinarias y del galpón externo, trabaja mayormente dentro del predio de Acindar y tiene aleatorios contratos con la Municipalidad de Villa Constitución.

En síntesis, se observa que ambos casos tienen en común **que la tercerización y la relación subordinada con la principal sobredetermina las trayectorias de las empresas de ex trabajadores, ubicándolas en un lugar de constante vulnerabilidad respecto de la principal**. La tercerización desdibujó la relación laboral, transformándola en una comercial. Esto se tradujo en una mayor flexibilidad, condicionamiento y dependencia de la fuerza productiva, a la vez que se transfirieron responsabilidades impositivas y de inversión desde las principales hacia las tercerizadas. El funcionamiento actual de cada una de las contratistas analizadas da cuenta de trayectorias irregulares, dependencia económica y productiva e indefectible sujeción a decisiones de comando productivo adoptadas por las empresas principales.

Por último, esto se traduce en la división de la clase trabajadora a partir de la separación entre trabajadores directos y tercerizados que, para el sector estudiado, son referidos como “metalúrgicos de primera y de segunda”. Los primeros padecen el efecto disciplinamiento, ya que temen perder el empleo por la llegada de los “contratistas”, y éstos se ubican en una

situación desigual, donde no gozan de las mismas condiciones de trabajo, salud y estabilidad que los directos.

Bibliografía

AA.VV. (1992). *Reestructuración productiva y crisis del sistema de relaciones laborales*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.

Altimir, O. y Beccaria, L. (2000). "El mercado de trabajo bajo el nuevo régimen económico en Argentina", en Heymann, D y Kosacoff, B. *La Argentina de los noventa. Desempeño económico en un contexto de reformas*, Tomo I, Eudeba/Naciones Unidas/CEPAL.

Azpiazu D., Basualdo E. y Kulfas M. (2007); *La industria siderúrgica en Argentina y Brasil durante las últimas décadas*, Buenos Aires: FETIA-CTA.

Azpiazu, D. y Nochteff, H. (1994). *El desarrollo ausente. Restricciones al desarrollo, neoconservadurismo y elite económica en la Argentina*. Ensayos de Economía Política, Buenos Aires: Tesis/ Norma.

Basualdo, E. Lozano, C. y Fuks, M. A. (1991). "El conflicto de Villa Constitución. Ajuste y flexibilidad sobre los trabajadores. El caso Acindar". Buenos Aires: Ediciones del I.D.E.P.

Basualdo, V. y Morales, D (coords.) (2014). *La tercerización laboral*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Boto, M. S. (2012). "Altos Hornos Zapla y el Plan Siderúrgico Nacional (PSN) en el contexto de la industrialización por sustitución de importaciones: 1947-1976", Cuadernos de la Fac. Humanidades y Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Nro. 41:35-49.

Coriat, B. (2000). *Pensar al revés*. Siglo XXI, México.

De la Garza, E. (2000). "Flexibilidad del trabajo: discurso y construcción social". *Revista Región y Sociedad*, XII, 19. Colegio de Sonora.

Ermida Uriarte, O. y Colotuzzo, N. (2009). *Descentralización, tercerización, subcontratación*, OIT, Proyecto FSAL.

Esponda, María Alejandra (2012), “Tercerización en la industria. El caso de la formación de empresas de ex trabajadores en la ex Propulsora Siderúrgica (Siderar- Ensenada)”, Tesis de Maestría (inédita), Programa de Postgrado en Antropología Social- Universidad Nacional de Misiones.

Esponda, María Alejandra (2017) “Tercerización laboral, salario por tiempo y precarización en la industria siderúrgica. El caso de Siderar, Ensenada, Argentina”. En: *Revista Latinoamericana del Antropología del Trabajo*. Nro. 2 Segundo Semestre.

Horton, C. (2010). “Las tercerizaciones. O cuando las tácticas de unos pueden transformarse en el éxito de otros”, mimeo.

Jabbaz, M. (1994). “Nuevas reglas de juego de la negociación y nuevas formas de organización del trabajo: estrategias patronales y sindicales frente a la reconversión”. CEIL-PIETTE. Documento de Trabajo Nº 36, 1994.

Jabbaz, M. (1996). *Modernización social o flexibilidad salarial*, CEAL, Buenos Aires.

Jerez, P. (2008). “La exportación como destino alternativo para la producción siderúrgica argentina entre 1976 y 1990”, *Revista H Industria*, Año 2, nº 3, Universidad de Buenos Aires.

Oliveira Teixeira, M.; Rodrigues de Andrade, H. y Dávila Coelho, E. (2016) (orgs.) “*Precarização y terceirização. Fases da mesma realidade*. São Paulo: Sindicato dos Químicos.

Soul, J. (2006). “Transformaciones de las estrategias sindicales en contextos de Reconversión Productiva. Un estudio de caso en la Industria Siderúrgica”. Informe final-Concurso. CLACSO, Buenos Aires.

Strada, Julia (2016). “La tercerización laboral en Acindar Villa Constitución (1991-2014)”. Tesis de Maestría –inédita-. Maestría en Economía Política, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO-, Buenos Aires.

Strada, Julia (2017). “Reconversión productiva y tercerización laboral en la industria: el caso Acindar” *H-industri@: Revista de historia de la industria, los servicios y las empresas en América Latina*, [S.l.], n. 21, p. 28-53, dic. 2017.

"Fuimos una familia": resistencia y desalojo de las Bodegas Giol

GINIGER, Nuria Giniger/ Investigadora Adjunta del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CEIL-CONICET), Ciudad de Buenos Aires, Argentina - nuriaginiger@gmail.com

GT 26: Trabajo, precarización de la vida y procesos de resistencia y movilización social en contextos de avance neoliberal

» *Palabras clave: Resistencia de las y los trabajadores; Derecho a la vivienda; Políticas de control*

» **Resumen**

A mediados de la década del 90, ocurrió un episodio que vale la pena traer al presente: el desalojo a los habitantes de las ex Bodegas Giol. En el marco de la conflictividad intensa que caracterizó al segundo lustro de la década, protagonizada fundamentalmente por trabajadores desocupados/os, este desalojo nos permite reflexionar acerca del comienzo de esa etapa y de las relaciones de fuerzas configuradas en todo el largo proceso del neoliberalismo en Argentina.

El caso del desalojo a las ex Bodegas Giol tiene tantas aristas que nos permite un abordaje múltiple. La ocupación y el desalojo de las Bodegas es una foto de época: como aquellos viejos retratos sepia de familia que nos transportan a otro tiempo y a otro espacio. La ocupación y el desalojo nos hablan de los límites de lo posible y de lo imposible y nos hablan porque fueron sujetos de carne y hueso los protagonistas. En esta ponencia, nos detendremos a analizar el proceso de desalojo ejemplificador (Carman, 2006) y la resistencia popular de esa experiencia ocupacional.

Para ello, hemos analizado dos corpus empíricos distintos: 1) un conjunto de entrevistas a protagonistas de la resistencia al desalojo, realizadas durante el año 2017; 2) el archivo documental de la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (la Liga), que consiste en todos los expedientes judiciales de las distintas causas civiles y penales que tuvieron lugar en la contienda, y un archivo documental que las y los militantes de la Liga iban recogiendo y guardando: recortes de periódicos, volantes, notas que se dejaban entre ellas y ellos, fotografías, etc.

> **Giol**

La *Bodegas y Viñedos Giol* fue una empresa fundada en 1887, en Maipú, Mendoza, que supo ser hacia 1910 la bodega más grande del mundo. A mediados de esa década, Juan Giol -el propietario- vende la empresa al Banco Español del Río de la Plata. En 1950, el Estado provincial se hace cargo de la mayoría de las acciones y una década después se estatiza por completo.

La propiedad estatal de las Bodegas Giol tuvo un rol central en la regulación del mercado vitivinícola: imponía el precio y adquiría la producción de los pequeños productores no integrados para la elaboración del vino y derivados. Sin embargo, con la crisis general y la del sector a fines de la década de 1970 (Semienchuk, 2015), comenzó un proceso de restructuración productiva de la empresa, cuyo destino era la privatización, como en otros casos similares (Soul, 2014). Finalmente, la privatización se produjo en 1989, con alta conflictividad política y social, cuando la empresa contaba con veintiún plantas, entre ellas dos en la Ciudad de Buenos Aires: una en el barrio de La Paternal y otra en Palermo. Esta última fue desguazada y quedó ociosa.

La planta de Palermo tiene una riqueza asombrosa para el análisis: una relación original entre producción y espacio barrial; consecuencias sociales y edilicias de la privatización; las particularidades propias de la ocupación de 1992; la restructuración funcional del establecimiento como vivienda, la reconversión actual en sede del Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; etc.

En este artículo, sin embargo, solo nos detendremos a analizar el proceso de *desalojo ejemplificador* (Carman, 2006) de esa experiencia ocupacional, impulsado por el poder ejecutivo nacional y la resistencia popular. En este proceso se pueden encontrar algunos nudos problemáticos interesantes que organizan nuestro análisis, puesto que –como dijimos más arriba- el desalojo es una foto de época, en la que aparecen conflictos significativos, que signaron una época y establecieron condicionantes posteriores a la lucha por el derecho a la vivienda.

Para ello, hemos analizado dos corpus empíricos: 1) un conjunto de entrevistas a protagonistas de la resistencia al desalojo, realizadas durante el año 2017; 2) el archivo documental de la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (la Liga o LADH), que consiste en todos los expedientes judiciales de las distintas causas civiles y penales que tuvieron lugar en la contienda, y un archivo documental que las y los militantes de la Liga iban recogiendo y guardando: recortes de periódicos, volantes, notas que se dejaban entre ellas y ellos, fotografías, etc., que consta de alrededor de cien materiales.

› *Los sin vivienda en Argentina*

Como postula Lefevre (1974), el espacio social es producido en el capitalismo al calor de la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción (“de un lado está la capacidad de conocer, de tratar, de transformar el espacio a una escala inmensa, e incluso a escala planetaria; y por otro lado, el espacio se halla fragmentado, pulverizado por la propiedad privada” (1974: 223). No solo la Naturaleza y la Historia producen el espacio, sino que se trata de una producción situada en el seno de la lucha de clases: expresa *visual* y arquitectónicamente las configuraciones que las relaciones de fuerzas sociales van edificando.

Una de las dimensiones de esa disputa es sin lugar a dudas la *lucha por la vivienda* de los sectores populares. Esta contienda por el espacio habitacional, según Carman (2003-2004), puede analizarse en la Ciudad de Buenos Aires, en tres grandes etapas, que coinciden con una forma *tradicional*⁴⁶¹ de establecer grandes ciclos económicos:

La primera etapa, entre 1880 y 1930, el problema de la vivienda popular está sesgado por inquilinatos y autoconstrucción en lote propio, en zonas de difícil acceso y sin infraestructura. La visibilización del abuso de los propietarios tiene su epicentro en la huelga de inquilinos de 1907.

La segunda etapa, según Carman, es la de 1930-1978, en la cual, con la crisis del 30 aparecen las villas miseria. Luego, durante el primer peronismo, se congela el precio de los alquileres y se prohíben desalojos, con la contracara del surgimiento -bajo presión de los propietarios- de los hoteles-pensión.

La tercera etapa la inaugura la última dictadura, con la ley de alquileres y el Código de Planeamiento Urbano, ambas de 1977. Estas normas orientaron los marcos regulatorios en favor de los propietarios: pérdida de protección estatal a los inquilinos, construcción de edificios hacia los sectores de altos ingresos y restricciones al acceso a la vivienda en la Ciudad por parte de los sectores populares. La política dictatorial de reconfiguración de la Ciudad de Buenos Aires pretendía diseñar una ciudad exclusiva y excluyente, para sectores medios altos

⁴⁶¹ Decimos *tradicional* porque cierta historiografía, dotada de análisis socio-económicos (Basualdo, 2001) ha definido tres grandes ciclos históricos en el siglo XX, determinados por los “modelos económicos” implementados en nuestro país: agro-exportador; sustitución de importaciones y valorización financiera. La denominación del ciclo 2003-2015 aun está en debate (“post-convertibilidad”, “de desarrollo con inclusión”, etc.) y el inaugurado en 2015, tiene plena vigencia el debate por su caracterización. De todas formas, consideramos que esta manera de definir ciclos históricos es parcial, pues por momentos deja de lado a los sujetos principales de las relaciones hegemónicas, no permite comprender continuidades, rupturas, el lugar de Argentina en el escenario regional e internacional, etc., pero no es este el debate del artículo que presentamos.

y altos. Así, se realizaron expropiaciones para autopistas, se recuperaron “espacios verdes”, se produjo una relocalización industrial y se postuló un plan de erradicación de las Villas de emergencia, con la extradición compulsiva de los habitantes extranjeros, el traslado a otras villas del conurbano u a hoteles-pensión.

Asimismo, los datos precisos de la cantidad de personas sometidas a algún tipo de vulneración del derecho a la vivienda son muy escasos. Carman (2003-2004) plantea:

una determinada interpretación de los datos censales de 1991 permitían estimar una población ocupante que rondaba las 200.000 personas, triplicando a la población villera, que ascendía a 51.000 personas (...) Ante la ausencia de estudios específicos, Rodríguez (1996) realizó una elaboración propia en base a datos censales: entre 1991 y 2001, la población ocupante pasó de representar el 15,6% de la población porteña a un 7,7% (vale decir, de unas 160.000 personas, a unas 79.000). (p.66-68)

Según un boletín conjunto de junio de 1994, elaborado por la *Comisión Vecinal Familias Giol* y la *Unión de los Sin Techo*, se plantea que según el INDEC, el déficit de vivienda afecta al 39,4% de la población del país, de la siguiente manera:

- 900.000 viviendas son directamente irrecuperables
- 1.600.000 son recuperables
- 500.000 son habitables en situaciones de hacinamiento o promiscuidad por el tamaño de las mismas (...)
- Doscientos mil hermanos viven en casas “tomadas” o con juicio de desalojo
- Doscientos mil hermanos viven en hoteles truchos “de pasajeros”, con permanente amenaza de desalojo
- Doscientos mil hermanos viven en inquilinatos, conventillos, etc. (p. 3)

Según cuenta la *leyenda*, a principios 1992, un grupo de seis familias provenientes de desalojos de otros asentamientos, ocuparon una parte de las ex - Bodegas Giol, que pertenecían en ese momento a Ferrocarriles Argentinos. Exploremos la *leyenda*.

› *Ocupación*

Las Bodegas Giol era hasta 1989 una empresa estatal. De las dos plantas que tenía en Capital Federal, la más grande era la de Palermo, que tenía –en una división muy grosera- tres partes: la bodega y el sector de envasado, la administración y los almacenes. Toda la planta quedaba sobre la calle Godoy Cruz y tenía distintos edificios entre las calles Honduras y Charcas. El edificio central tenía 5000 metros cuadrados, distribuidos en cuatro pisos. En el año 1992, el sector de bodega y envasado comienza a ser ocupado, de forma paulatina, hasta que completa el número de doscientas familias. En 1994, la Comisión de Derechos Humanos de la Asociación de Abogados de Buenos Aires (AABA)⁴⁶² realiza un informe detallado:

Los edificios de las ex-Bodegas Giol se encontraban desocupados y en estado de notorio abandono. Hace más de dos años familias empobrecidas por la política de ajuste económico comenzaron a refugiarse en estos inmuebles, tal como decenas de miles lo vienen haciendo en otros sitios.

En el lugar habitaban poco más de doscientas familias, con una composición promedio de 5 miembros y muy baja edad. Es decir, más de mil personas, la mayoría niños en edad escolar.

Cada familia se encontraba censada e individualizada por su domicilio, que se encontraba numerado en cada piso de los dos sectores de la Bodega, de la misma manera que ocurre en cualquier edificio de departamentos. Resulta obvio, aunque necesario aclararlo por el trámite judicial acordado, que esas mil personas no vivían todas juntas en el mismo domicilio ni eran parientes ni ingresaron el mismo día. En el interior funcionaban dos almacenes, una Capilla y un Servicio Jurídico. Los chicos del Avellaneda brindaban apoyo escolar en el interior del edificio. (p. 1)

462 Archivo de la LADH

Como se puede percibir en este extracto del documento de la AABA, las y los vecinos de la ex-Bodega Giol en el lapso de dos años, que fue lo que duró aproximadamente la ocupación del edificio, fueron desplegando distintas formas de organización del colectivo que dieron en llamar “Comisión Vecinal Familias Giol”. Esta organización tiene dos aristas: la organización vecinal (tal como los consorcios de las propiedades horizontales) y la organización de la resistencia contra el desalojo y por la *vivienda digna*. De hecho, es importante tomar en consideración estas dos dimensiones pues forman parte del mismo entramado vecinal: la precariedad⁴⁶³ de la vivienda es una constante desde que se ocupa la Bodega y por tanto, configurar el espacio habitable y sostenerlo en el tiempo se presentan como las dos caras de la misma moneda. De allí se desprende la reconstrucción del espacio fabril en viviendas:

E1: Como se hace en cualquier espacio grande tomado, había divisorios de tabiques parecidos a eso [señala una pared de durloc] pero un poco peores y, por ejemplo, me acuerdo del día del partido de Maradona, vibraba cuando hizo un gol, vibró todo, sentías vibrar todo, como eran paredes muy elementales. Después había huecos de ascensor vacíos.

P: ¿Los metros cuadrados cómo se los repartieron?

E1: No sé. Siempre ahí es el más fuerte. (...) Después tenías la zona donde estaban propiamente los lugares donde habían estado las bodegas, abajo de todo, que no había nadie habitando ahí. Y en una época en el último tiempo mandaron unos pibes con problemas graves de conducta, el gobierno los instaló ahí.

P: ¿En el sótano?

E2: No era sótano

E1: La parte de abajo. Un nivel planta baja. Los instaló ahí para que los pibes hicieran desastres en el barrio y que empeorara la imagen de las familias. (Entrevista a uno de los abogados de la causa y a una militante política, ex trabajadora de la Bodega Giol, p. 19)

⁴⁶³ Precariedad es siempre un término escurridizo. En este caso, nos permite referirnos a las condiciones edilicias, a la incertidumbre respecto a cuánto tiempo iban a permanecer viviendo allí los y las habitantes, a la inminencia del desalojo y a las características particulares de la organización vecinal (sin consorcio pre establecido).

Este fragmento de entrevista es especialmente interesante: permite ubicar la manera a través de la cual se edificaron las *piezas*⁴⁶⁴, le otorga temporalidad (el Mundial de Fútbol de 1994, que es cuando la inminencia del desalojo estaba más latente, pues ocurrió en octubre de ese mismo año) e introduce el conflicto desde la propia conversión del espacio en vivienda.

Plantear que las tomas de edificios para viviendas populares son conflictivas es una verdad de *Perogrullo*. En tanto y en cuanto, hay una enorme porción de seres humanos sin lugar dónde habitar, paralelamente con la existencia de viviendas ociosas y concentración de la propiedad inmueble en un pequeño sector de la sociedad, hay conflicto. Sin embargo, no huelga decir que no solo la toma en sí, sino fundamentalmente la organización del espacio habitable, de la vecindad y de la permanencia son procesos contradictorios y conflictivos. No obstante, es interesante señalar que el acervo documental con el que hemos trabajado centra su información en el conflicto del desalojo propiamente dicho y por tanto, las referencias temporales van desde mediados de 1993 hasta octubre de 1994. El período de la toma y de la organización inicial del espacio habitacional están retomados en los relatos 1993-1994, pero no hay referencias ni documentos específicos. Podemos decir entonces que el *tiempo de memoria* se sitúa en el momento del conflicto abierto.

La Bodega Giol reconvertida en vivienda popular es un proceso silenciado y este silencio es significativo. En primer lugar, los únicos antecedentes académicos que encontramos son los ya referenciados por Carman (2003-2004; 2006), pero en los cuales la mención al caso Giol es solo lateral al punto de su investigación. No forma parte de este trabajo particularmente preguntarnos acerca de este *silencio historiográfico*, aunque es posible esbozar algunas hipótesis al respecto. Para ello recuperamos las interpretaciones que propone Guglielmucci (2005):

Marie-Claire Lavabre (1994) ha distinguido como: 'memoria común', 'memoria colectiva' y 'memoria histórica'. De acuerdo con la autora citada, la vivencia común de un acontecimiento no deviene necesariamente en 'memoria colectiva'. Para que dé lugar a ello, es necesario que existan actores específicos, 'empresarios de la memoria' -en términos de Elizabeth Jelin (2002)-, portavoces autorizados y normas (homenajes, conmemoraciones, reuniones, escritos autobiográficos, documentos, etc.) que guíen la forma y contenido de lo recordable. De este modo, para que podamos hablar de 'memoria colectiva' no sólo tiene que haber experiencias vividas en común, es preciso que se dé un proceso de homogeneización y, cabría agregar, de hegemonización de la diversidad de los recuerdos individuales, pues la 'memoria colectiva' no existe en sí, sino que es un proceso social. Es más, podríamos decir -siguiendo el razonamiento de la autora- que el fenómeno de la 'memoria colectiva' se produce cuando las 'memorias

464 *Pieza* es la categoría utilizada generalmente por las y los habitantes de casas ocupadas para referirse a estas viviendas.

históricas' (memorias que adoptan el formato de historia sin llegar a ser historia crítica), constituidas a partir de la experiencia, tienen un efecto sobre la forma en la cual los individuos recuerdan su propia historia (...) Annette Wieworka (1989), quien recalca que en los testimonios de acontecimientos traumáticos lo "indecible", muchas veces, se desprende de la imposibilidad de encontrar una escucha. (p. 4-5)

Estos elementos nos permiten trabajar al menos tres hipótesis: 1) la *derrota* de la experiencia popular, es decir, el desalojo y la dispersión de las y los habitantes de las Bodegas Giol como vivienda, han fragmentado e incluso imposibilitado una memoria colectiva, en tanto "no hay escucha"; 2) en esta misma dirección, no se han configurado "empresarios de la memoria", en tanto que no hay aún configurada una forma y un contenido específico del recuerdo de lo que fue la experiencia; 3) luego de la experiencia de Giol se produce una marginación y subalternización de los conflictos sobre la vivienda, pues no forman parte de la agenda pública, y que quedan circunscriptas a reivindicaciones de organizaciones populares específicas.

➤ ***Comisión Vecinal Familias Giol***

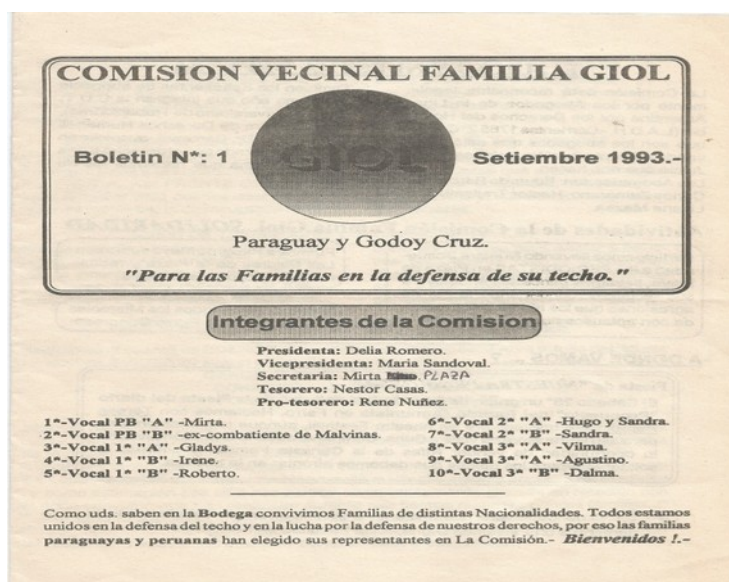
Tal como veníamos diciendo, la configuración de la vecindad y de la resistencia al desalojo son dos caras de la misma moneda. Es decir, que en el propio proceso de asentamiento de las familias en las ex Bodegas, se fue construyendo un colectivo organizado de lucha por la vivienda digna y contra el desalojo. En este sentido, vale decir que en el archivo investigado las primeras referencias al caso son de mediados del año 93, cuando las acciones del gobierno en pos del desalojo de las familias estaban comenzando. En el archivo se registran *razzias* policiales y ya para septiembre de 1993, los procesos judiciales de desalojo y usurpación ya estaban en marcha.

En este mismo momento, aparece el primer boletín de la Comisión Vecinal Familia Giol. Llama la atención el nombre que la comisión de vecinos decidió ponerse: la familia Giol, como dijimos anteriormente, fue la propietaria y fundadora de la Bodega casi cien años atrás de esta ocupación y desalojo. Y es interesante tomar en consideración el nombre, puesto que de alguna forma recuperarlo implicaba poner en tensión el sentido de propiedad del inmueble y su uso. La lucha por la vivienda como derecho humano tiene en su sentido profundo precisamente la disputa por la propiedad: no solo respecto a la estricta propiedad del inmueble habitado, sino a la mercantilización de la vivienda. En este sentido, Barcesat (2012: 7) plantea que una dificultad para realizar los derechos humanos radica en –siguiendo a

Bachelard- un obstáculo epistemológico, que implica tomar por derecho subjetivo –es decir, el derecho individual, basado en la propiedad y el *interés*-, el derecho humano, basado en la *necesidad humana socialmente objetivada*. Asimismo, Barcesat plantea otro obstáculo, que denomina estructural, pues quien garantiza el acceso a los derechos humanos es el Estado.

En el caso del derecho al acceso a la vivienda como necesidad socialmente objetivada y derecho humano, ambos obstáculos operan y operaron en el proceso de Giol. Por tanto, la instalación en el debate público, a través de la toma de edificios para reconvertirlos en viviendas sociales, pone ambas dimensiones (la epistemológica y la estructural) en tela de juicio.

Cuando la organización vecinal asume el nombre de Familia Giol se está apropiando del espacio habitado y está cuestionando la manera de entender la propiedad, particularmente inmueble.



Como podemos observar en la tapa del Boletín N° 1 de la Comisión Vecinal Familia Giol, para septiembre de 1993, la organización vecinal ya estaba en marcha. Aunque esto no es materia de análisis de este artículo, esto se explica –entre otras cuestiones- por la trayectoria militante de algunas y algunos de los vecinos habitantes, militantes sindicales y políticos, muchos de ellos exiliados de sus países en tiempos dictatoriales.

Vale también detenerse en otros dos elementos que aparecen en la tapa de este Boletín. Por un lado, la composición eminentemente femenina de la Comisión. Al respecto, nos fue referido en una entrevista:

E: Y cuando hay allanamientos se ponían adelante las mujeres y por eso también (...) casi toda la comisión eran mujeres, porque en esa época había pocas mujeres canas y la cana solía reprimir más fuerte a los varones que a las mujeres, entonces eso es la explicación. Además de que había una cantidad importante de mujeres solas o mujeres muy fuertes. Por ejemplo, solo para tu conocimiento, Delia era mucho más fuerte que el hombre que tenía con ella (...) Ella era una enfermera, no era gorda, pero era más bien bajita, tenía la fuerza que tenía que tener una enfermera para mover un viejo hecho crema o un... Entonces eran mujeres que tenían lo suyo. La vicepresidenta, por ejemplo, Mary, una salteña, un personaje (...) era muy luchadora. Y fue una de las que más se movieron junto con Delia por el desalojo. (Entrevista I a uno de los abogados de la causa, p. 14)

Es posible que algo de esto que se refiere en la entrevista tenga relación con el motivo por el cual de quince integrantes de la Comisión, solo seis sean varones. Y decimos *solo* seis, porque aún hoy –con un movimiento feminista en alza– es una rareza encontrar organizaciones populares dirigidas por mujeres. Los atributos de dirigente de la presidenta de la Comisión, además de ser militante comunista, son reconocidos por todas y todos los entrevistados (tal como aparece en la entrevista citada) y ese elemento suele ser significativo a la hora de elegir representantes. Sin embargo, no se nos debe escapar que estamos hablando de una “familia” y el rol de la madre para la existencia de la misma es vital en nuestra sociedad: *madre hay una sola*.

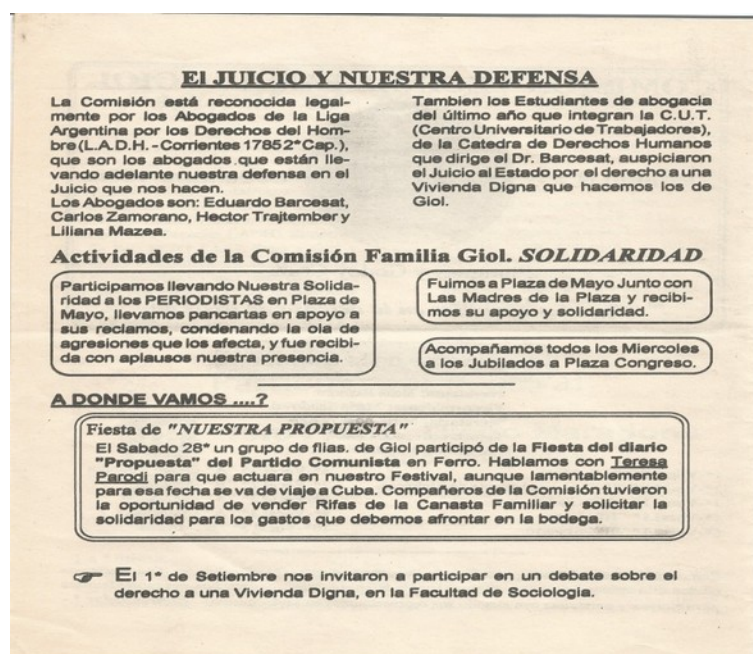
Por otro lado, al final de la tapa hay una suerte de epígrafe: “Como uds. saben en la **Bodega** convivimos Familias de distintas Nacionalidades. Todos estamos unidos en la defensa del techo y en la lucha por la defensa de nuestros derechos, por eso las familias **paraguayas y peruanas** han elegido sus representantes en La Comisión.- **Bienvenidos!.-**” (negrita en el original). Este también es un elemento significativo, que vale la pena analizar.

En primer lugar, llama la atención la forma en la cual se presenta la diversidad de nacionalidades que integran la vivienda. ¿Por qué darle importancia a esa diversidad? ¿Por qué el receptor del Boletín “sabe” de la existencia de esa diversidad? La construcción de la otredad, especialmente “el extranjero”, como dispositivo de desprestigio y deslegitimación de luchas populares ha sido largamente abordado por la antropología social. Particularmente, Carman (2006) propone la configuración de una etnicidad específica a partir del “redescubrimiento” por parte del gobierno municipal de peruanos y bolivianos en el Barrio del Abasto, que las y los estigmatiza, y la autora establece una vinculación con las ocupaciones y desalojos de viviendas.

En el caso de Giol, encontramos múltiples artículos en diarios de circulación nacional, en los cuales se acentuaba la extranjería de los habitantes como el germen del conflicto. En uno de ellos, incluso, se reproduce una declaración del Gobierno Nacional que plantea que la ocupación existe por “incesantes corrientes migratorias de países vecinos que buscan en la Argentina, producto de una situación económica en crecimiento, un horizonte más próspero”⁴⁶⁵.

Este epígrafe, entonces, puede ser leído como una respuesta a los ataques y al intento de producir fracturas *étnico-nacionales* en el colectivo de vecinos. En este sentido, es reivindicatorio de las diversas nacionalidades, del origen paraguayo y peruano de algunos vecinos, y el Boletín expresa la posición inclusiva y unificante de la Comisión. El “bienvenidos” con el que finaliza el epígrafe es llamativo: bienvenidos a formar parte de la comisión, bienvenidos a nuestro país, bienvenidos las y los representantes elegidos. Sin embargo, alguien “da la bienvenida”, pues es un ejercicio de cortesía entre partes. En este sentido, es interesante resaltar que la Comisión Vecinal Familia Giol no pretende responder la estrategia divisoria del gobierno y la prensa ocultando, sino reivindicando.

El resto de este primer número del Boletín, nos permite trazar un análisis respecto de los vínculos sociales y políticos que la Comisión tejó en los albores de su organización.



En la primera página, lo primero que se expresa es el vínculo estrecho con la LADH, no

465 Clarín, 30 de julio de 1993, p. 3

solo respecto de ser la organización que le otorgó patrocinio jurídico a la CVFG, sino porque es quien le propone la constitución de la Comisión, como asociación civil, con su estatuto⁴⁶⁶.

Por otra parte, la Comisión Vecinal Familias Giol para amplificar su reclamo, como plantean los entrevistados, definió como estrategia articularlo a otros conflictos que se desarrollaban en ese mismo período. Concretamente se trató de participar de forma solidaria en algunas luchas de distintos movimientos sociales y sumar adhesiones y participación concreta en el conflicto de la toma.

En esta primera página del Boletín aparecen los periodistas⁴⁶⁷, las Madres de Plaza de Mayo y los Jubilados, que por aquellos tiempos iban todos los miércoles a protestar por la privatización de los fondos de jubilatorios y de pensión.

La otra referencia significativa tiene que ver con el Partido Comunista (PC). En este caso, no solo algunas de las y los dirigentes de la CVFG eran militantes activos del PC, sino que además las iniciativas en y con las luchas coexistentes expresaban tanto el marco de alianzas del PC en esa época y de las luchas en que el partido participaba.

Tanto la definición de la estrategia, como la participación en la dirección política del movimiento por parte del PC nos permiten –aunque más no sea para dejar planteada la hipótesis para futuras investigaciones– repensar algunas lecturas “movimientistas” y “espontaneístas” de las luchas de los 90, que se configuraron y que estuvieron muy en boga en los debates académicos y políticos alrededor de la crisis de 2001 (Svampa, s/f). En este sentido, retomamos el planteo dialéctico que hiciera Gramsci (1975) en “Espontaneidad y Dirección Consciente”, respecto de que siempre hay dirección y orientación operando en la acción de masas, independientemente de que ésta sea “visible”: tanto respecto del acervo popular propio de “elementos conscientes”, como de aquellos propios de “sentido común” (que refieren a la direccionalidad no consciente y propia de los sentidos de las clases dominantes).

› *Sistema de ablande*

⁴⁶⁶ Por cuestiones de espacio no vamos a incluir copia de los estatutos y porque además se ajustan a los procedimientos requeridos por la Inspección General de Justicia (IGJ). La conformación de la asociación civil permitió –entre otras cosas– la solicitud de un préstamo hipotecario, como alternativa en la lucha por el derecho a la vivienda. Los trámites de esta solicitud se procesaron, pero posteriormente al desalojo y con la dispersión de la CVFG, quedó trunco.

⁴⁶⁷ En aquel momento, Miguel Bru, estudiante de periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, es secuestrado y desaparecido por la Policía Bonaerense. Alrededor de su desaparición, se organizaron distintas protestas, bajo la consigna “¿Dónde está Miguel?”

En el marco de la ocupación y fundamentalmente del interés del Estado por desalojar a los vecinos de las ex Bodegas Giol, se desplegaron una serie de procesos intimidatorios y estigmatizantes que buscaban minar la legitimidad del reclamo y configurar las condiciones de posibilidad del desalojo. En este sentido, hubo una combinatoria de herramientas mediáticas, policiales y judiciales utilizadas por el Estado, que intentaron ser resistidas por la Comisión Vecinal Familias Giol, hasta incluso después de que el desalojo se hubiera consumado.

La campaña mediática consta de una serie de notas en los diarios de tirada nacional en donde se produce por un lado la formulación de la que hablábamos anteriormente: los ocupantes son extranjeros y (por lo tanto) delincuentes. Solo como botón de muestra:

Lo cierto es que al primer asentamiento se le añadió una serie de indocumentados, particularmente paraguayos (...) El asentamiento se ha convertido en una preocupación de la policía ferroviaria (...) Por lo que se pudo saber, el personal de la comisaría 23^a (...) realiza unas 50 detenciones mensuales por distintas infracciones: hebreidad [así en el original], desorden e indocumentación (...) El caso de los Lofts del Tercer Mundo montados sobre las ex Bodegas Giol son un brote más de la crisis habitacional: un verdadero rompecabezas que absorbe tanto a los grupos marginales como a los que se van degradando por razones socioeconómicas y culturales. (Diario La Nación, 1994)

Esta nota del diario La Nación daría para escribir un artículo en sí mismo, por el tratamiento específico que se les da a los habitantes de las Bodegas y la incitación a la represión policial. Lamentablemente, es una nota expresiva de la configuración del estigma de las y los “sin vivienda” y de la estrategia policial desplegada para con los ocupantes. En este sentido, se desplegaron intimidaciones de diverso tenor, de las que referiremos dos:

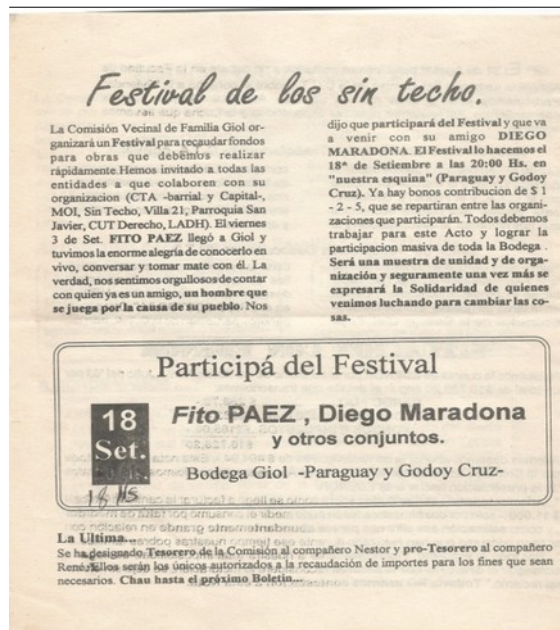
La primera de ellas son los allanamientos sistemáticos que la policía realizaba en las ex Bodegas. Al menos de dos de ellos tenemos constancia de denuncias: por un lado, una citación a uno de los vecinos de las ex Bodegas, por presunta introducción de armas de fuego al edificio, y por otro, una denuncia que realizara Delia Romero por un allanamiento de policías de civil que la golpearon y maltrataron a ella y a otras familias⁴⁶⁸.

⁴⁶⁸ Archivo de la Liga: denuncia penal contra Menem y quien fuera jefe de la policía, Passero, por un operativo de razzias y allanamientos, como resultado de una orden directa de presidencia, sin juicio, defensa ni apelación. La causa tocó en turno a la jueza federal Servini de Cubría, pero derivó a otro juzgado por conexidad con otra causa en curso. El juez de instrucción que tomó la causa planteó que no hubo ilícitos, ni tomó ninguna medida contra los policías. Además, la denuncia siquiera fue llamada a ratificar, por lo que pasó a archivo.

La segunda fue la introducción en el edificio -donde antes estaban los almacenes- de grupos de personas que generaran disturbios y mala animosidad entre los vecinos del barrio. Incluso la Sociedad de Fomento del Barrio de Palermo, de hecho, también se hizo eco de la “delincuencia” que generaba la ocupación de las ex Bodegas. Tal como dice un entrevistado:

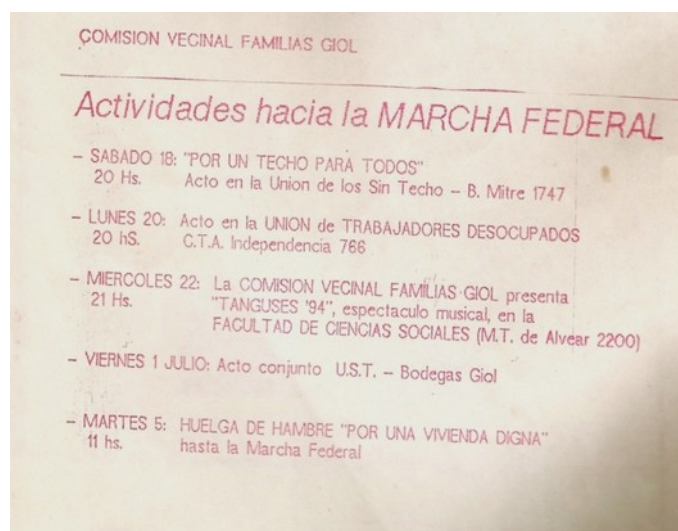
A partir de comienzos de abril se intensifican las presiones sobre los habitantes de la bodega. Cuando yo me acerco alrededor de junio, la situación era muy pesada. Y las presiones eran de muy distinto tipo, iban desde instalar en la parte de abajo a pibes con graves problemas con la ley para que acusaran problemas en el barrio y apretaran a las propias familias (...) y en los últimos tiempos tuvieron helicópteros permanentemente arriba de la bodega como apriete. Entonces hubo todo un sistema de ablande muy fuerte (Entrevista II a uno de los abogados de la causa, p. 6)

Es decir, que la campaña de intimidación para deslegitimar la ocupación y particularmente a la CVFG tenía distintas aristas que se combinaban con la estrategia judicial, que enseguida analizaremos. La CVFG dedicó sus esfuerzos a contrarrestar la ofensiva en pos del desalojo que el gobierno nacional desplegó. Como veníamos diciendo, hay una estrategia de articulación con los conflictos más resonantes de esos años (1993-1994), para denunciar la campaña mediática, policial y judicial que el Estado desplegaba contra las y los ocupantes de las Bodegas Giol, con especial ensañamiento para con la Comisión Vecinal Familias Giol. En septiembre de 1993, en la contratapa del Boletín N° 1, la CVFG convoca a un festival en la esquina de las Bodegas (en la intersección de las calles Godoy Cruz y Paraguay):



La participación de *ídolos populares* como Fito Páez y Diego Maradona da cuenta de la voluntad de la CVFG de ampliar su base de legitimidad.

Asimismo, todo el Boletín N° 2 de la CVFG está orientado a la convocatoria a la Marcha Federal del 6 de julio de 1994. Es interesante, pues en el marco de la Marcha Federal, como vemos en este recorte del Boletín, se organizaron actividades específicas de los "sin vivienda", incluyendo una huelga de hambre en la puerta de las oficinas del Instituto Municipal de la Vivienda (Edificio Del Plata):



Otra de las iniciativas fue una carta dirigida a la Sociedad de Fomento del Barrio de Palermo en la que se plantea:

*Nos preocupa, al igual que a todos los vecinos del barrio, la acción de la delincuencia. Sabemos que hay gentes de mal vivir dentro y fuera de la bodega y también nosotros hemos resultado víctimas de actos delictivos. En lo que a nosotros concierne estamos tratando de erradicar a los elementos indeseables y en esa tarea debemos decir que no hemos encontrado el apoyo necesario de la autoridad policial. Por el contrario, los procedimientos suelen terminar con la detención de quienes honradamente vivimos allí...*⁴⁶⁹

Asimismo, algunos concejales presentaron un proyecto de ordenanza municipal para prorrogar el alojamiento de las familias en Giol, que no llegó a ser aprobado en la cámara.

Finalmente, encontramos una solicitada firmada por múltiples organizaciones sociales y políticas en el diario Clarín y una conferencia de prensa una semana antes de que el desalojo se efectivice.

› **Estrategias legales**

En el caso de la ocupación y desalojo de las ex Bodegas Giol, el Estado llevó adelante una ofensiva judicial que termina con ribetes interesante de recuperar y analizar. Asimismo, la Comisión Vecinal Familia Giol, bajo el patrocinio legal de la LADH, también desplegó acciones significativas en el terreno jurídico, que intentaron con audacia romper los límites establecidos por el poderío judicial, aunque no fueron suficientes. La más significativa fue una causa impulsada por el Dr. Barcesat, en 1993, que consistió en una demanda contra el Estado (una acción contenciosa administrativa) reclamando vivienda digna: “no un amparo, sino un juicio entero, largo contra el Estado para decir, quieren acceso a la vivienda digna y quieren que sea en el lugar que ellos están ocupando” (Entrevista I, abogado de la causa, p. 13)

Respecto de las acciones del Estado, se desplegó una batería de medidas que fue necesario responder jurídicamente. Primero hubo una causa por usurpación⁴⁷⁰, que se declaró

469 Archivo de la LADH.

nula:

Planteó una apelación, o sea, era una denuncia penal por usurpación, el juzgado procesó a algunas personas, frente al procesamiento se apela y Héctor [Trajtemberg, abogado de la LADH] logró que declararan nulo ese procesamiento por algún error de procedimiento. (Entrevista II, abogado de la causa, p. 1)

En segundo lugar, hubo otra denuncia para provocar el desalojo:

Después hicieron otra denuncia que no avanzó, tal vez porque no lo necesitaron, que era por riesgos a la salud: el argumento era algo así como que los tanques, los antiguos tanques de vino que había abajo estaban contaminados y entonces esta gente tenía alguna responsabilidad y había que desalojarlos. (Entrevista II, abogado de la causa, p. 1)

Frente a esta situación, el Estado en abril de 1994, presenta un *incidente* (expediente paralelo a uno ya existente) que tenía por objeto una medida cautelar de desalojo inmediato. Esta medida, en ese momento, no estaba en ningún código jurídico. Y aquí viene la particularidad de la experiencia judicial del desalojo de las ex Bodegas Giol. Los argumentos de la medida cautelar de desalojo inmediato eran irrisorios: por ejemplo, que el daño era que el Estado perdía mucho dinero por cada día de ocupación, porque no se entregaba el inmueble a privados.

Con esta medida judicial, basada en la urgencia por argumentos luego demostrados como falaces, en tiempo récord (alrededor de una semana), el juzgado ordenó desalojar a todas las familias. Sin embargo, la *orden de lanzamiento* (ejecución del desalojo) se realiza recién el 4 de octubre de 1994, es decir, seis meses después de dispuesta la medida, lo cual demuestra que la urgencia era falsa. Lo mismo ocurre con el argumento de la pérdida de dinero del Estado por no poder entregar el inmueble a manos privadas, pues nunca se transfirió ni vendió ese inmueble (hoy sigue siendo propiedad del Estado, pues es ocupado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva).

P: ¿El incidente se presenta sobre la causa civil?

R: Si, todo esto es en el juzgado 33 que estaba a cargo del juez Liberti, que si no me equivoco, todavía sigue a cargo. [La causa] había llegado al momento de caducidad,

los jueces la pueden declarar de oficio. Pero este juez no quiso declarar de oficio la caducidad contra el Estado. Entonces alguien se dio cuenta de que si seguían moviendo esa causa, la demandada, o sea, los habitantes, cuando le notificaran, iban a hacer caer el expediente. Lo cual los obligaba a presentarlo de vuelta. Entonces apareció esto. Las medidas cautelares se resuelven sin avisarle a las partes, pero ¿qué pasa? Las partes no sabían ni siquiera que había una causa abierta. (...) Y si no lo hacés [la notificación] en determinado plazo, la otra parte, si se entera, te puede pedir la caducidad.

P: ¿Esa triquiñuela se usaba mucho?

R: No, fue la única vez que sepamos que se usó. (Entrevista II, abogado de la causa, p. 4)

Es decir, el único propósito era desalojar a las familias que ocupaban las ex Bodegas como vivienda. En este sentido, trabajamos con dos hipótesis: por un lado, el interés de *gentrificar* el espacio público, particularmente el barrio de Palermo, en pos de promover el negocio inmobiliario. Para ello, una condición de la *gentrificación* es desplazar a los sectores populares a las afueras de la ciudad y precisamente configurar un espacio de *gentry*, es decir, de clases medias altas. En estos casi 25 años transcurridos desde el desalojo de Giol, es notoria y evidente la victoria de este proceso, particularmente en este barrio de la Ciudad de Buenos Aires.

Por otro lado, las familias que habitaron las ex Bodegas Giol supieron munirse de una estrategia de resistencia eficaz, que concentró la solidaridad de lo que hoy llamaríamos el *arco progresista* de la Ciudad: las organizaciones de derechos humanos, partidos políticos populares y organizaciones estudiantiles, sindicales y barriales apoyaron la toma, que se convirtió en aquel tiempo en “el principal foco de resistencia y de lucha organizada en la Capital, para mí” (Entrevista a militante de ex Bodegas Giol, p. 16).

En este sentido, la noción que Carman propone como “desalojo ejemplificador” tiene enorme vigencia, máxime si tomamos en cuenta las irregularidades del proceso judicial que antes mencionamos, junto con dos elementos adicionales: el hecho del desalojo propiamente dicho y las consecuencias modificatorias de la regulación sobre ocupaciones de viviendas.

Respecto del desalojo en sí, tanto las fuentes de archivo, los diarios de tirada nacional consultados y los entrevistados, todos indican la virulencia y magnitud desproporcionada del operativo. El rumor del desalojo ya había empezado a circular, según pudimos observar en notas que las y los militantes de la LADH se dejaban entre ellos, por lo menos un mes antes. El 1º de octubre de 1994, se publicó en los diarios la noticia de que los jueces Liberti y Fasciutto

habría ordenado el desalojo. Sin embargo, según consta en los informes internos elaborados por los abogados⁴⁷¹, se entrevistaron el día 3 de octubre con el juez que dijo que no había dado ninguna orden de desalojo, mientras se requería la vista del expediente e intentar un *incidente* de nulidad por las irregularidades. Uno de los abogados de la causa plantea por escrito en aquel momento: “Pese a mi largo y experimentado ejercicio profesional debo reconocer que fui engañado por completo”.

Con la ausencia de notificación alguna, el día 4 de octubre, a las 6 de la mañana, 400 efectivos policiales, camiones hidrantes, perros, caballería montada, helicópteros y personal de civil comienzan el desalojo de las familias:

Duró 19 horas el desalojo. Lo que hubo es que fue un operativo tan enorme que no hubo resistencia. Y por otro lado, lo que hicieron, hubo antes varios operativos en los cuales echaron a los extranjeros. O sea, todo extranjero que estaba en una usurpación, había dicho Menem que iba a ser inmediatamente expulsado y lo hicieron. Entonces, una de las medidas con las cuales lograron vaciar la bodega ese día fue que a los extranjeros, que eran la mitad, les dijeron: “les damos una hora o dos horas, se van y no los anotamos. Si se quedan, van a su país”. Y obviamente, agarraron viaje (...) El tamaño nunca vi un desalojo así. El único con, no sé si tanta cana o no, porque... pero el único así muy muy grande fueron los del Padelai, los únicos así enormes. (Entrevista I abogado de la causa, p. 22)

El periplo de violencia del desalojo no se abstuvo de maltratar a las familias una vez desalojadas, prometiéndoles viviendas permanentes o transitorias que nunca se ejecutaron, o dándoles destinos cada vez más lejanos a la Ciudad de Buenos Aires. De las doscientas familias, la Municipalidad solo alojó a 40 y los secretarios del Gobierno, a pesar de las promesas, no se avinieron a firmar ningún acuerdo con las familias desalojadas.

Acerca de las consecuencias modificatorias de la regulación sobre ocupaciones de viviendas, en febrero del año siguiente, se modificó el código de procedimiento para permitir desalojos anticipados, pero uno de los requisitos era que por lo menos fuera notificada la demanda. “En el caso de Giol se los desalojó sin haberles notificado que existía un demanda, o sea, se hizo algo que ni siquiera con la ley posterior era legal.” (Entrevista II, abogado de la causa, p. 4).

La modificación se realiza citando expresamente el caso de Giol. Los cambios importantes fueron dos: uno de procedimiento y otro aumentando la pena de la usurpación.

⁴⁷¹ El Archivo de la LADH es muy interesante pues muestra una modalidad de trabajo: por un lado, se dejaba notas firmadas dirigidas a distintos miembros de la Liga. Y además, uno de los abogados de la causa, cada ciertos meses elaboraba informes de situación por escrito para poner al tanto al resto de los militantes liguistas. Probablemente lo más significativo del archivo sea que estas notas e informes fueron rigurosamente guardados.

E: La primera reforma, que además fue la primera vez que se modificó el artículo que tiene la descripción de qué es usurpación en época no dictatorial fue en febrero del 95, porque las otras dos modificaciones fueron en la dictadura de Onganía y dictadura de Videla. Durante el resto de la historia rigió el texto del año 1921.

P: ¿Que decía qué?

E: Que por ejemplo la clandestinidad no era una forma de cometer la usurpación. Entonces quién entraba sin violencia hacia una persona o sin romper nada en el lugar, no era usurpador. O sea, en esa ley de febrero del 95 transformaron en usurpadores a miles de personas, así de un saque, de firma. (Entrevista II, abogado de la causa, p. 8)

› Conclusiones

El caso que aquí analizamos, del desalojo de las doscientas familias que habitaron durante dos años el edificio de las ex Bodegas Giol, nos permite reflexionar sobre las luchas que se desplegaron frente a la ofensiva que consolidó el neoliberalismo en nuestro país, a mediados de la década del 90. En este artículo hemos trabajado las características que asumió particularmente la lucha por la vivienda, recuperando la memoria de esta experiencia que toma en consideración la dramática situación de los “sin vivienda”, en su intento por resistir y así sortear el límite de lo posible respecto a las condiciones cada vez más excluyentes del acceso a la propiedad inmueble.

Esta modalidad ilegal y violenta de desalojo de las familias que ocuparon las ex Bodegas tuvo como propósito desarticular la organización popular y pedagogizar a futuros ocupantes de otras viviendas: “esto les va a pasar si siguen tomando inmuebles”. Esto no implica en lo más mínimo que la lucha por la vivienda haya terminado, sino que las formas que asumió este conflicto particular nos hablan de una época que configura sujetos en lucha y estrategias estatales de destrucción de demandas populares. Tal como dijimos, la derrota de esta experiencia popular fragmentó al sujeto en lucha por el “techo” y subalternizó estas demandas en la agenda de reivindicaciones. Para que ello ocurra, el “desalojo ejemplificador” fue imprescindible.

En esta experiencia de lucha popular, también se pusieron en juego distintas modalidades de articulación y creatividad para contrarrestar una ofensiva de despojo, claramente evidenciada con el proceso de privatización y *gentrificación* del espacio público. La combinatoria de manifestaciones legales y sociales que la Comisión Vecinal Familia Giol puso

en marcha para resistir permitió que el conflicto tuviera visibilidad y solidaridad de distintos sectores. Pero la maquinaria dispuesta para desarmar el conflicto y luego invisibilizarlo fue notoria. Tan notoria que el silencio alrededor de este caso llega hasta nuestros días.

› *Referencias bibliográficas*

Libros

BASUALDO, E. (2001). Estudios de historia económica argentina, desde mediados de siglo XX a la actualidad, Buenos Aires: FLACSO, Siglo XXI Editores.

SOUL, J. (2014). Somiseros. La configuración y el devenir de un grupo obrero desde una perspectiva antropológica. Rosario: Prohistoria ediciones.

Capítulos de libros o partes de libros

GRAMSCI, A. (1975). Análisis de situaciones. Correlaciones de fuerzas. Cuadernos de la Cárcel, Tomo 3, México: Editorial Era (Trabajo original producido en 1931)

GRAMSCI, A. (1975). Espontaneidad y dirección consciente. Cuadernos de la Cárcel, Tomo 2, México: Editorial Era (Trabajo original producido en 1931)

Artículo en revista

CARMAN, María. (2006). La invención de la etnicidad y el desalojo de ocupantes ilegales en el barrio del Abasto de Buenos Aires. Revista Intersecciones, N° 7, ene-dic., 387-398.

GINIGER, Nuria. (2014). Doctrina Social de la Iglesia y Responsabilidad Social Empresaria: Ética y política del neoliberalismo. Sociedad y Religión, 24(42), 34-66.

GUGLIELMUCCI, A. (2005) Entrelazando memorias: Cuándo, cómo, y qué recuerda un grupo de ex prisioneras políticas de la "cárcel de Villa Devoto" entre 1974 y 1983. Avá. Revista de Antropología (7); 1-18

LEFREVRE, H. (1974). La producción del espacio. Papers: Revista de sociología, N° 3, 219-229

SEMIENCHUK, L. (2015). Gran Crisis Vitivinícola mendocina: contexto y voces emergentes (1978-1981). V Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda, Córdoba.

Artículos en línea

BARCESAT, E. (2012) La plena judiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, Curso de Formación en Derechos Humanos, PLED-LADH. Recuperado de <http://www.centrocultural.coop/campus>

SVAMPA, M. (s/f) Protesta, Movimientos Sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina. Recuperado de http://maristellavampa.net/blog/?page_id=413

